

Zeitschrift für Theaterpädagogik

26. Jahrgang • Korrespondenzen • Heft 56



Theater und Neue Medien

Zeitschrift für Theaterpädagogik

26. Jahrgang • Korrespondenzen • Heft 56



Theater und Neue Medien



**Spielleitung
Theaterpädagogik / BuT**

Die Weiterbildung Spielleitung / Theaterpädagogik (anerkannt vom Bundesverband für Theaterpädagogik) richtet sich an Personen aus künstlerischen, pädagogischen, soziokulturellen und anderen, auch ungewöhnlichen Bereichen.

Die Schwerpunkte liegen im Bereich Schauspiel und Improvisation, Stückentwicklung und Regie, spiel- und theaterpädagogische Projekte.

Start: Mai 2010

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

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

Stiftung SPI

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 Aufbau- stufe besuchen zu können.

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

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

FORTBILDUNG FIGURENTHEATER

WOCHENKURSE AUFBAUSTUFE

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

28.09.-09.10.09	Hinter den Kulissen Der Weg zum Bühnen- & Kostümbild	Jeanette Harendt
26.10.-30.10.09	Auf der Reise Objekttheater	Gilbert Meyer
09.11.-13.11.09	Figuren genäht -Figurenköpfe & -körper	Doris Gschwandtner
16.11.-20.11.09	Dimensionen der Abwesenheit Animation im Figurentheater	Horst-Joachim Lonius
07.12.-11.12.09	Freies Erzählen & Puppenspiel	Anne Swoboda
18.01.-22.01.10	Öffentlichkeitsarbeit & Werbung für das Figurentheater	Gert Engel
25.01.-29.01.10	Regie Figurentheater im Spiegel der kindlichen Wahrnehmung	Stefan Mensing
01.02.-05.02.10	Marionettenbau	Hansueli Trüb
08.02.-12.02.10	Das Spiel mit der Marionette	Raphael Mürle
22.02.-05.03.10	Ins Spiel gebracht - Ein Lied gesungen / gesprochen / gerappt	Silke Geyer / G Tromsdorf/D.Theurer
08.03.-12.03.10	Bau einer Klappmaulfigur	Doris Gschwandtner
22.03.-26.03.10	Gut behütet - Objekttheater Szenen um den, aus und mit dem Hut	Stephanie Rinke
29.03.-02.04.10	Kofferschattentheater- Bau	Hansueli Trüb
15.04.-18.04.10	Figurespiel und Tanz	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". Werkschau 15.05.2010

FREIE KURSE - WOCKENKURSE

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

FREIE KURSE

WOCHENENDKURSE / TAGESVERANSTALTUNGEN

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

Berufsbegleitende Fortbildung Märchenerzählen Dozent Jürgen Janning

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

TBV TheaterBuchVersand



Besuchen Sie uns unter: 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

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

Seit kurzem in unserem Programm:

ARTuS! Kunst unseren Schulen

Neuerscheinung 12/2009

ISBN: 978-3-86863-044-2

EUR 19,90 • 184 Seiten

Mit 47 Farb-Fotos und 3 farbigen
Abbildungen.

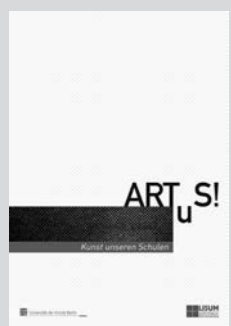
Format: 24,9 x 17,6 cm

Schibri-Verlag • www.schibri.de

Tel. 039753/22757 • Fax: 039753/22583

ARTuS! – *Kunst unseren Schulen* war ein Projekt des Landesinstituts für Schule und Medien Berlin-Brandenburg in Zusammenarbeit mit dem Ministerium für Bildung, Jugend und Sport sowie dem Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kultur. Von 2006 bis 2009 erprobten sechs Brandenburger Schulen gemeinsam mit Künstlerinnen und Künstlern verschiedene Formen künstlerisch-ästhetischen Lernens. Dabei wurden die Künstlerinnen und Künstler über drei Jahre kontinuierlich als Impulsgeber/innen zur Entwicklung neuer Lehr- und Lernkulturen in die Schularbeit einbezogen. Damit verortete sich das Projekt in der Spannung zwischen den Anforderungen künstlerisch-ästhetischer Projektarbeit und den strukturellen und personellen Bedingungen von Schule.

Der vorliegende Band dokumentiert die konzeptionellen Voraussetzungen, Prozessverläufe und Ergebnisse des Projektes. Neben der Projektleitung, dem Beirat und der wissenschaftlichen Begleitung kommen dabei auch die Teams an den Schulen sowie externe Beobachterinnen und Beobachter zu Wort. In der Zusammenschau der verschiedenen Perspektiven erschließt sich die Komplexität künstlerisch-ästhetischer Arbeit an Schulen, und aktuell diskutierte Fragen ästhetischer und schulischer Bildung werden sinnfälliger.



Inhalt

Editorial	3	
<i>Volker Jurké, Dieter Linck, Gunter Mieruch</i>		
Theater und Neue Medien		
Theater und Medien. Verspätungen und Reminiszenzen	4	
<i>Martina Leeker</i>		
Die Freuden des jungen Mediums – Intermediale Vor- und Nachbilder am Beispiel von Stemanns „Werther!“	8	
<i>Stefan Bläske</i>		
Mediale Erfahrungen		
Reflexionen über neuere Räume des Hörens und der Stimme am Beispiel des Radioballetts der Gruppe Ligna	19	
<i>Kristin Westphal</i>		
„Leben aber ohne Liebe sei Tod“		
Ein mediales Projekt zum „Käthchen von Heilbronn“ mit Studenten des Darstellenden Spiels/Kunst in Aktion an der HBK Braunschweig	24	
<i>Gudrun Herrbold</i>		
Theater und Neue Medien versus Neue Medien oder Theater	26	
<i>Günter Frenzel</i>		
Schnittstellen		
Video und Theater in der Schule – Intermedialität als Gestaltungsprinzip	30	
<i>Volker Jurké</i>		
Magazin		
Förderung der Lehrstück-Spiel-Praxis durch die Gesellschaft für Theaterpädagogik	41	
<i>Gerd Koch</i>		
Workshop mit Reiner Steinweg über Brechts Lehrstück-theater	41	
<i>Brigitte Sonntag und Felix Zulechner</i>		
Spielen, Erfahren, Verstehen – zur Arbeit an Haltungen in der hannoverschen Lehrstückpraxis	44	
<i>Swantje Nölke und Jan Weisberg</i>		
Das Spiel als schöpferischer Prozess	45	
<i>Isabel Morgenstern</i>		
Prekäre Wirklichkeiten auf den Brettern, die die Welt bedeuten	50	
<i>Hanne Seitz</i>		
Interkulturalität in Theater und Theaterpädagogik	53	
<i>Wolfgang Sting</i>		
Potsdamer Positionspapier des BVTS zu Theater in der Schule und Interkulturalität – Herausforderungen in einer Gesellschaft der kulturellen Vielfalt	57	
<i>Autor?</i>		
Vorbemerkung zu den Bildungsstandards Theater für die Sek. I	57	
<i>Volker Jurké</i>		
Bildungsstandards im Fach Theater (Darstellendes Spiel) in der Sekundarstufe I	58	
<i>BVTS</i>		
Geschichten überleben im Zuschauer und Zuhörer, der selbst zum Erzähler wird – Notizen und Assoziationen zum Theater AGORA in St. Vith (Belgien)		61
Zum Tode Marcel Kremers		
<i>Gerd Koch</i>		
Berichte		
Theater und Schule auf Augenhöhe!?		
Eine Tagung in Wolfenbüttel widmete sich der Zukunft einer verheißungsvollen Partnerschaft		62
<i>Ole Hruschka</i>		
Kollektive Kreativität und Theater – ein thematischer Tagungsbericht vom Sydney Symposium 2009 zu COLLECTIVE CREATIVITY an der Faculty of Arts and Social Sciences, University of New South Wales, im Goethe Institut Sydney (Australien) vom 23.–26. Juli 2009		63
<i>Anna König</i>		
Eine Neuigkeit aus der Ausbildungslandschaft Österreichs		64
<i>Julia Stiefelbauer</i>		
Für eine Entpädagogisierung der Theaterpädagogik?! 1. Internationaler theaterpädagogischer Kongress am Theater Konstanz Nabelschau – über Lust und Freude in der Theaterpädagogik		65
<i>Dietmar Sachser</i>		
Ankündigungen		
Europäischer Kongress zur Gründung eines europäischen Netzwerkes der Bildungsstrukturen in der Theaterpädagogik		67
European Congress for the Founding of a European Network of Educational Structures in Theatre-Pedagogics. Proclamation		67
Schnittstellen: Theater – Öffentlichkeit – Pädagogik		68
?! Volkstheater?! Was war das? War da was? Was ist das da? Ist da was?		68
Freiräume der Enge – Künstlerische Findungsprozesse der Theaterpädagogik, Dorothea Hilliger (Hg.)		68
Rezensionen		69
Wichtige Informationen		
Impressum		2
Hinweise für Autorinnen und Autoren		2
Redaktionsschluss für Heft 56		3
Anzeigenschlusstermin		3
Kontakt Autorinnen und Autoren		52
Bildnachweise		74

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 Dr. Ole Hruschka, e-mail: ole.hruschka@germanistik.uni-hannover.de Prof. Dr. Gerd Koch, e-mail: koch@asfh-berlin.de Dieter Linck, e-mail: tina.dieter@gmx.de Prof. Dr. Bernd Ruping, e-mail: B.Ruping@fh-osnabrueck.de Prof. Dr. Florian Vaßen, e-mail: florian.vassen@germanistik.uni-hannover.de
In Kooperation mit	BAG Spiel + Theater e. V. (gefördert durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) Bundesverband Theater in Schulen (BV TS) Bundesverband Theaterpädagogik e. V. Gesellschaft für Theaterpädagogik e. V.
Heftredaktion: Verlag: Postanschrift:	Volker Jurké, Dieter Linck, Gunter Mieruch. Dank an Gerd Koch. Schibri-Verlag, Dorfstraße 60, 17337 Uckerland, OT Milow Schibri-Verlag, Am Markt 22, 17335 Strasburg/Um. Tel. 039753/22757, Fax 039753/22583, http://www.schibri.de E-mail: info@schibri.de
Grafische Gestaltung: Copyright:	Arite Nowak. Cover – Arite Nowak Alle Rechte bei den Autoren/all rights reserved
Preis:	Euro 7,50 plus Porto Jahresabonnement/2 issues a year: Euro 13,- plus postage/Porto; alternativ: Studentenabo: 13,- ohne Porto Abonnement über die Herausgeber oder den Verlag

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, e-mail: info@schibri.de • Bundesverband Theaterpädagogik e. V., Genter Str. 23, D-50672 Köln, Tel.: 0221-9521093, Fax: 0221-9521095, e-mail: mail@butinfo.de • Bundesarbeitsgemeinschaft Spiel & Theater e. V., Simrockstr. 8, 30171 Hannover, Tel.: 0511-4581799, Fax: 0511-4583105, e-mail: info@bag-online.de • BV TS, Bundesverband Theater in Schulen

Editorial

Volker Jurké, Dieter Linck, Gunter Mieruch

Wir freuen uns als Herausgeber sehr, den Lesern das Thema Neue Medien vorzustellen.

Eine merkwürdige Zurückhaltung potentieller Autoren gegenüber der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Aufbereitung dieses Gegenstands war zunächst zu konstatieren. Es gibt wohl nach wie vor eine gewisse Resistenz bzw. vornehme Zurückhaltung, sich insbesondere mit der Beziehung zwischen den Neuen Medien und dem Theater in schulischen und außerschulischen Kontexten auseinandersetzen. Vielleicht müssen die digital native speaker erst noch etwas älter werden, bevor sie die Pädagogen-Immigrants im Nachdenken über dieses Verhältnis zwischen einem alten Medium und den Neuen Medien ablösen ... Zum Glück konnten schließlich doch noch etliche Autoren gewonnen werden.

Die neuen Medien wie Video, Internet, Computer sind im zeitgenössischen Theater mehr und mehr präsent. Sie sind für den Produktionsprozess unerlässlich geworden und gewinnen performativ an Bedeutung. Konsequenterweise müsste man angesichts der rasanten Entwicklung von neuesten Medien (ipad, handycam, webcam ...) sprechen, pragmatisch scheint sich aber gerade durchzusetzen, dass eine Unterscheidung von Medien und neuen und neuesten Medien kaum Sinn macht und es doch weitestgehend nur um graduelle Unterschiede geht. Die zeitliche Einordnung bzw. der Bezug zur jeweiligen Zeit soll auf jeden Fall erkennbar sein.

Letztlich darf nicht vergessen werden, dass das entscheidende Kriterium die Elektrizität (als technische Errungenschaft der Moderne) ist, die zu Beschleunigung, Vervielfachung, Simulation und vielen weiteren ästhetischen Gestaltungsverfahren führt und diese erst möglich macht.

Historisch anzuknüpfen wäre an Brechts Experimente mit dem Radio, an dessen daraus entstandene Radiotheorie und an frühe Experimente am Bauhaus (László Moholy-Nagy u. a.). Sie sollten einer fachwissenschaftlichen und -didaktischen Aufarbeitung zugeführt werden.

Auch Enzensbergers „Medienbaukasten“ ist hier einzuordnen. Eine kritische Beurteilung der (neuesten) Medien könnte hierauf Bezug nehmen. Forschungsdesiderate im Hinblick auf Neue Medien, Theater und Kulturwissenschaft/Medientheorie können in ausreichend hoher Zahl formuliert werden.

Das vorliegende Heft versteht sich als Forum, Beiträge zu thematischen Einzelaspekten aus unterschiedlichen Perspektiven zur Diskussion zu stellen.



Die Medienwissenschaftlerin Martina Leeker beschäftigt sich speziell mit den Lichtspielen der Tänzerin Loïe Fuller (1862–1928) und ihrer Aufführungspraxis. Hierbei zeigt sie auf, dass auch die spätere Performance-Kunst „Ätherreminiszenzen“ in Form von psychedelischen und telepathischen Anteilen aufweist. Erstaunlich ist, dass das Verhältnis zwischen Theater und Neuen Medien in der Schultheaterpädagogik und der Theaterpädagogik kaum oder wenig reflektiert wurde und wird. Obwohl diese Mischung aus Theater, Video, Projektionen sehr häufig auch in Inszenierungen im schulischen Kontext oder in theaterpädagogisch eingebetteten Produktionen zu beobachten ist, gibt es relativ wenig fachdidaktische Literatur zu diesem Phänomen. Hier versucht Volker Jurké mit seinem Beitrag „Schnittstellen“ eine Lücke schließen.

Gudrun Herrbold gibt Einblick in ihre hochschuldidaktische Praxis und beschreibt ein mediales Projekt mit Studierenden an der HBK Braunschweig.

Kristin Westphal verortet „mediale Erfahrungen“ phänomenologisch und reflektiert über den Zusammenhang von Neuen Medien und neueren Räumen des Hörens und der Stimme. Dabei bezieht sie sich auf das Radioballett der Gruppe LIGNA. Stefan Bläske arbeitet in seinem Artikel auf der Grundlage eines erweiterten Medienbegriffs den exemplarisch-vorbildlichen, intermedialen Umgang mit Neuen Medien in der Inszenierung „Werther!“ von Nicolas Stemann heraus.

Es wird Zeit für eine längst notwendige Auseinandersetzung mit diesem Thema. Hierauf weist Günter Frenzel besonders deutlich hin und macht in seinem Artikel deutlich, warum dieses Thema zum Schwerpunkt des größten Schultheaterfestivals ‚Schultheater der Länder‘ 2010 in Nürnberg wird. Nicht zuletzt für dieses Festival soll das vorliegende Heft einen kräftigen Anstoß zur produktiven und ästhetisch interessanten Auseinandersetzung mit Neuen Medien geben.



Fotos S. 3–4: „Gefangen“, Berlin 2007, Projekt TUSCH (Volksbühne)

Anzeigenschluss für das Heft 57 ist der 20.08.2010.

Anzeigen-Annahme: nowak@schibri.de oder:
info@schibri.de.

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

Ankündigung zum nächsten Heft

Arbeitstitel der Herbstausgabe Nr. 57/2010:

„**Theatrale Organisationsforschung/
Unternehmenstheater**“ +
„**Geschichte der Theaterpädagogik**“.

Redaktionsschluss für das Heft 57 ist der **01.07.2010**.

Das Heft wird am 30.10.2010 erscheinen.

Die Heft-Redaktion haben Katharina Kolar
und Benjamin Häring.

Artikel dann bitte senden an:

katharina.kolar@fh-osnabrueck.de bzw.
b.haering@fh-osnabrueck.de.

Aktuelle Neuerscheinung

Theaterpädagogik aus
dem Schibri-Verlag

**Zwischenräume:
Theater – Sprache – Musik**
Grenzgänge zwischen Kunst
und Wissenschaft

Hans Martin Ritter

ISBN 978-3-86863-028-2,
240 Seiten, 2009, 18,- €

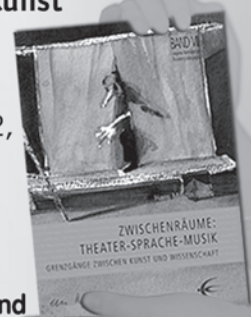
Infos + Bestellung:

Schibri-Verlag

Milow 60, 17337 Uckerland

www.schibri.de

Tel.: 039753/22757,
mail: info@schibri.de



THEATER UND NEUE MEDIEN

Theater und Medien. Verspätungen und Reminiszenzen

Martina Leeker

Die Verbindung von Theater und Medien konstituiert sich auch aus Verspätungen und Reminiszenzen. Beispielhaft dafür ist der erste Medientanz um 1900 in Gestalt der Lichttänze von Loïe Fuller. Hier wurde eine spiritistische Medialität praktiziert, die den Äther als alle Übertragung sicherndes Medium zu einer Zeit propagierte, als dieser sich durch eine nur mehr mathematisch begründbare Physik aufzulösen drohte. Mitte der 1960er Jahre tauchten in den 9 *Evenings*, den ersten Performances, die in der Zusammenarbeit von Theaterkünstlern und Ingenieuren¹ entstanden, diese Hoffnungen auf eine materielle Sicherung der Übertragungen zwischen Menschen, Medien und Welt wieder auf. Nunmehr werden sie in den ihnen fremden technischen und konzeptuellen Kontext kybernetischer Regelungen gesetzt. In diesen sind aber an die Stelle von Materialität die mathematische Modellierung von Mensch und Welt sowie das Operieren von Kommunikation und Interaktion als Schaltung von sinnferner Information getreten.

Diese Verspätungen und Reminiszenzen sind eine besondere Beifügung des Theaters zur Medien- und Computergeschichte. Sie sollen als eine Vermittlungsgeschichte lesbar gemacht werden, die mit Hilfe der Imitation technisch und epistemisch überkommener Modelle funktioniert und die Verwicklung des Menschen in die Kommunikation mit Medien ermöglichen soll. Die Medien, mit denen das ‚Theater mit Medien‘ operiert, kommen also vor allem selbst als Theater, nämlich als Imitationen, So-tun-als-Ob und Illusionen auf die Bühne. Die Aufführungen machen Medien sichtbar und verdecken sie dabei zugleich. Das Evident-Machen dient dem Unsichtbar-Werden bzw. einem Sichtbar-Werden als etwas Anders.

Loïe Fullers mediumistische Äthertänze

Loïe Fuller steht im ausgehenden 19. Jahrhundert für die Erfindung eines Tanzes von im Licht ihre Farben wechselnden Tüchern. Mit diesen erzählt sie keine Geschichten mehr, es geht auch nicht um einen bestimmten Tanzstil.² Es geht vielmehr um einen Farben-Lichttanz, der sich als ununterbrochene Metamorphose konstituiert. Diese Ästhetik des permanenten Wandels sowie des perfekten Ineinanderfließens von Licht, Farbe und Bewegung entstand einerseits durch die geschickten Bewegungstechniken der Fuller. So bewegte sie die Tücher mit Hilfe von Stäben, die deren hoch aufragende und fließende Bewegung erzeugten; ein muskulärer Kraftakt. Die weißen Schleierkostüme dienten zudem als Projektionsflächen für Bilder einer *Laterna Magica*³, so dass die Fuller immer wieder hinter leuchtend flirrenden Blumen, Schlangen oder Schmetterlingen

verschwand. Andererseits entstand die Wirkung ihrer Tänze vor allem durch ihre ausgeklügelten und deshalb streng geheim gehaltenen, mit Patenten belegten Beleuchtungstechniken. Die Illusion des Schwebens der Tücher und ihres Körpers erzeugte sie z. B. durch ein System von in den Boden eingelassenen Spiegeln und Scheinwerfern. Im Jahre 1904 kam in den Folies Bergère in Paris schließlich ein denkwürdiges Ereignis auf die Bühne. Fuller tanzte, das war sensationell, mit von selbst leuchtenden Seidenstoffen. Sehr treffend nannte sie es den *Radium Dance, Tanz des Selbstleuchtenden*.⁴ Es entstand ein das Publikum verzaubernder, ja nach Auskunft der Zeitgenossen hypnotisierender Tanz aus geheimnisvollem und unerklärlichem farbigem Leuchten und Strahlen.

Die in den Tänzen von Fuller deutlich werdende Entdeckung und Ausformulierung einer performativen, d. h. sich aus Transformation und Entsemantisierung konstituierenden Theaterästhetik ist ein großer kultureller und ästhetischer Verdienst ihres künstlerischen Schaffens. Zugleich aber bleibt ihre künstlerische Praxis bezogen auf Erneuerungen ambivalent. Dies wird daran deutlich, wie sie sich in der durch die Erforschung von Elektrizität und Elektromagnetismus ausgelösten wissenschaftlichen Zäsur mit ihren Lichttänzen positioniert. So erklärte sie in direkter Bezugnahme auf den britischen Physiker und Spiritisten William Crookes in einer 1907–1911 entstandenen, handschriftlichen Abhandlung mit dem Titel *Lectures on Radium*⁵ das Leuchten und Strahlen auf ihren radioaktiven Tüchern mit der Existenz eines seltsam Sphärischen, Übernatürlich-Materiellen, *matterforces*. Diese *matterforces* entsprächen dem von Crookes vermeintlich entdeckten vierten, „strahlender Zustand der Materie“, der für ihn als Nachweis des Äthers galt.⁶ Diese Sicht auf Radioaktivität setzt Fuller schließlich in ihrer Abhandlung explizit gegen die unter anderem durch die Entdeckung des Radiums durch die Curies aufkommende Physik der nicht mehr greifbaren Elektronen und zerfallenden Atome. Mit dieser Entdeckung aber geriet die von der Tänzerin zitierte und im Äther begründete klassische Physik an ihre Grenzen, die meinte, Natur aufschreiben und kausal erklären zu können. Elektronen sind nämlich nicht mehr fassbar, sondern nur noch berechenbar. Mit der Erforschung des Elektromagnetismus wird also die Vorstellung zweifelhaft, dass ein Äther als Substanz der kontinuierlichen und materiellen Übertragung existiert. Genau diesen Äther aber hat die Tänzerin im Blick, was an ihren Erläuterungen zum Selbstleuchten des Radiums⁷ deutlich wird. Wenn Loïe Fuller mit Licht und Farben arbeitet, intendiert sie vor allem eine Äther-Show. In dieser gilt es, die ubiquitäre Präsenz des Äthers sichtbar zu machen, sein Strahlen auf den Tüchern zu fangen und nicht

Theater und Medien. Verspätungen und Reminiszenzen

eine neue Ästhetik der Metamorphose zu entwickeln. Die Welt glüht und leuchtet aus sich heraus, weil der Äther da ist und Licht in ihm zu verschiedenen Farben wird. Die Nutzung eines neuen Mediums dient mithin der Reminiszenz an ein Anderes.

Loïe Fuller will von der Äther-Show aber mehr als nur eine Reminiszenz, die einem Festhalten an einer in Auflösung befindlichen Epistemologie entspricht. Ähnlich wie bei Crookes sind auch bei ihr die ätherischen Experimente und Erklärungsmodelle spiritistisch ausgelegt. Während in der Crookes'schen Ätherphysik der strahlenden Materie sich allerdings der Übergang zum Spiritismus da abzeichnet, wo so übernatürliche Erscheinungen wie Geister und Gedankenübertragungen⁸ via elektromagnetische Wellen und mit Hilfe eines Empfangsganglions⁹ im menschlichen Gehirn geschehen sollen, erprobte Fuller eine durch Licht und Farbe ausgelöste psychedelisch-hypnotische Beeinflussung ihres Publikums.¹⁰ Diese herzustellen, experimentierte sie – zusammen mit dem Spiritisten Camille Flammarion¹¹ – mit Blinden und mit Pflanzen zu den Auswirkungen von Farben auf die menschliche Psyche. Die elektromagnetischen, über den Äther übertragenen Wellen von Farben haben, so ihre Überlegung und Überzeugung, spezifische Wellenlängen, die sich in Resonanz zum Körper befinden und Physis und Psyche in dis-/harmonische Zustände versetzen können. Aus dem Erscheinen von Geistern soll bei Loïe Fuller ein Eintauchen des Publikums in die vermeintlich heilenden und harmonisierenden Kräfte des strahlenden Äthers werden.¹² Tanzend erprobt Fuller so eine okkulte und spiritistische elektromagnetische Äther-Seance im Theater. Folgt man dieser Spur erscheinen die Tänze von Loïe Fuller mithin nicht mehr ungebrochen als kulturelle Erneuerungen.

9 Evenings.

Kybernetik und Äther-Reminiszenzen

1966 kommt es erneut im Theater zu einem Ereignis, mit dem der ätherisch-spiritistisch entworfene Elektromagnetismus wieder auftaucht. Die Wiederbelebung findet in den zehn Performances der *9 Evenings* statt, eine der ersten, groß angelegten Theateraufführungen mit Medien und technischen Apparaten.¹³ Zur gleichen Zeit, als sich in der Computerwelt in den 1960er Jahren Elektrizität zur Eiskälte von *Information* wandelte, wurde in den *9 Evenings* der Veranstaltungsraum¹⁴ zu einem elektronischen Schwingungsraum mit psychedelisch wirkenden, ätherischen Resonanzen. Das psychedelische Schwingen sollte mit Hilfe einer materiell-elektrischen und eben nicht – wie heutzutage im Computer – informationsschaltenden *All-Übersetzbarkeit*¹⁵ möglich werden. So sollten Outputs von Menschen, elektronischen Geräten oder Musikinstrumenten sowie so unterschiedliche physikalische Phänomene wie Töne, Film, Licht in *elektrische Signale als kleinster gemeinsamer Nenner* umgewandelt werden. Alex Hay ließ z. B. in seiner Performance *Grass Fields*¹⁶ Gehirnwellen und Muskelspannungen abnehmen, in elektrische Signale umwandeln, verstärken und durch den Raum zu elektronischen Geräten transportieren. So konnten sie für die Steuerung von Lautsprechern und Sounds eingesetzt werden, gerade so als könnte man den Klang des Gehirns oder von Hautspannungen hören.

Einen direkten Bezug auf die Epistemologie des Äthers stellte sich in David Tudors Musikperformance *Bandoneon ! a combone*¹⁷ her. Als gelehriger Schüler Rudolf Steiners¹⁸ versuchte er das, was Loïe Fuller mit ihren Tüchern erreichen wollte, auf akustischer Ebene zu bewerkstelligen. Ihm ging es um die ätherische Erfahrung eines All-Klangs der schwingenden Welt, des Steinerschen Klangäthers, an dem auch elektronische Geräte teilhaben. Dieser All-Klang sollte mit Hilfe von positiven Rückkopplungen in Lautsprechern hörbar werden, die über kleine, ferngesteuerte Wägelchen (Carts¹⁹) so bewegt wurden, dass sie den technischen Effekt durch die Nähe und Distanz zueinander produzierten.²⁰ Es ging mithin um eine Ästhetik der Selbsterregung des Systems zum resonanten Schwingen.

Dass in Tudors Schaffen nicht schlicht eine individuelle Gesinnung zum Tragen kommt, sondern eine epistemische, strukturelle Ordnung zeigt sich darin deutlich, dass er mit seinem Klangäther innerhalb der Neo-Avantgarden der 1960er Jahre keineswegs alleine steht. Symptomatisch sind Konzept und Ästhetik von Nam June Paik²¹, Begründer der auf technische Materialität fokussierenden Medienkunst, wenn er z. B. im Hinblick auf seine durch den Zugriff auf Elektronenstrahlen mit Magneten erzeugten Fernsehbilder konstatiert:

*“We are not yet aware that telepathy is conveyed through the resonance factors of the mind ... The electromagnetic vibration of the head might lead the way to Electronic Zen. ... For example, when an elevated train passes under high-voltage wires, the people in the train change their subjects of conversation or the pitch of their voices unconsciously, and it is possible for people to pick up or tune in on the resonances of each other's brain waves.”*²²

Theater und/als Mediengeschichte?

Ähnlich wie die Performances von Loïe Fuller machen auch die der *9 Evenings* eine technik- und wissenschaftliche, diesmal die informationstechnische Zäsur tendenziell unsichtbar. Diese wird in den *9 Evenings* unterlaufen, indem die für die Kybernetik so problematische und herausfordernde Analog-Digital-Wandlung in eine elektromagnetische Leitung und Modulation von Signalen aufgelöst wird. Diese Wandlung wird ob der analogen kontinuierlichen Konstitution von Signalen anthropologischer Provenienz – und entgegen der von Warren McCulloch und Walter Pitts Mitte der 1940er Jahre propagierten Alles-oder-Nichts-Konstitution des damit informationsverarbeitenden menschlichen Nervensystems – in der Interaktion von Mensch und Maschine *eben doch* nötig. Die in den *9 Evenings* konstituierte elektromagnetische Theatergeschichte von digitalen Medien dürfte einen Beitrag dazu leisten, etwaige Bruchstellen mit analogen Metaphern und Techniken zu füllen. Sie wird gekoppelt an eine spiritistische, mediumistische Art der Übersetzung, eine über einen ätherischen Raum stattfindende Telepathie und Psychedelik.

In den *9 Evenings* wie auch bei Loïe Fuller wird Theater mithin zu einer psychedelischen und telepathischen Veranstaltung, in der Tat in dieser historischen Konstellation und Konfiguration zu einem – mediumistischen – Medium des Schwingens von Apparaten und Menschen.

Anmerkungen

1 Die Ingenieure arbeiteten in den Forschungsabteilungen der Bell (Telepho-
ne) Laboratories in den USA an der Diskretisierung von Sprache/Stimme.

2 Fuller war keine ausgebildete Tänzerin, ihre Bewegungen entstanden
aus den Notwendigkeiten der Bewegung der Tücher, waren also einem
technischen Know-how untergeordnet.

3 Flammarion, Camille: Astronom und Spiritist, beriet Fuller bei der Wahl
der Farben in ihren Aufführungen und entwickelte für sie eine *Laterna
Magica*, für die er ihr zudem Bilder zur Verfügung stellte, z.B. das *Welt-
all*. Vgl. William Everett Leonhard, *Loïe Fuller's Contributions to Stage
Light*, University of Texas, 1964, [http://etd.lib.ttu.edu/theses/available/
etd-06082009-31295001113470/unrestricted/31295001113470.pdf](http://etd.lib.ttu.edu/theses/available/etd-06082009-31295001113470/unrestricted/31295001113470.pdf),
gesehen am 15.9.2009, 71–73.

4 Fuller wollte die von selbst leuchtenden Farben 1904 zunächst den Curies
abschwatzen. Da Radium aber teuer und schwer zu gewinnen war – die
Curies nutzten Tonnen von Pechblenden aus Böhmen, um Rückstände von
Uran und Radium aus ihnen zu gewinnen und deren Radioaktivität zu
beweisen und zu messen –, verweigerten diese die Abgabe.

5 Die New York Library hat die Handschriften von Fuller zum "Radium Dance"
digitalisiert: [http://digitalgallery.nypl.org/nypldigital/dgkeysearchdetail.
cfm?trg=1&strucID=773359&imageID=ful001_001b&word=Loïe%20
fuller&s=1¬word=&d=&c=&f=&lWord=&lField=&sScope=&s
Level=&sLabel=&total=13&num=0&imgs=12&pNum=&pos=2](http://digitalgallery.nypl.org/nypldigital/dgkeysearchdetail.cfm?trg=1&strucID=773359&imageID=ful001_001b&word=Loïe%20fuller&s=1¬word=&d=&c=&f=&lWord=&lField=&sScope=&sLevel=&sLabel=&total=13&num=0&imgs=12&pNum=&pos=2), hier
21–23, (15.9.2009).

6 Crookes, William: Strahlende Materie oder der vierte Aggregatzu-
stand. Vortrag auf der 49. Jahresversammlung der Britischen Association
zur Förderung der Wissenschaften in Sheffield am 22. August 1879.
Deutsch hrsg. v. Heinrich Gretschel, Leipzig (Quandt u. Händel) 1879.

7 Radium ist, neben anderen Entdeckungen und in seiner Qualität ver-
gleichbar den von Heinrich Hertz entdeckten springenden Funken, eine
der Schaltstellen der mit der Erforschung des Elektromagnetismus herauf-
ziehenden epistemologischen Zäsur des ausgehenden 19. Jahrhunderts.
Vgl. Hagen, Wolfgang: *Fotofunken und Radiowellen. Über Feddersens
Bilder und die Hertzschen Versuche*, in: Christoph Hoffmann, Peter Berz,
(Hg.): *Über Schall. Experiment und Medium in Ernst Machs und Pe-
ter Seilchers Geschossfotografie*, Göttingen (Wallstein) 2001, 225–258.

8 Crookes führte nachweislich Experimente mit mediumistischen Medien
durch, die in Trance Geister empfingen. Vgl. Walter, Christine: Experimen-
te mit weiblichen Medien in der Parapsychologie um 1900. Ausdruck
unterwürfiger Weiblichkeit oder gezielte Abwendung von einem
(männlich) inszenierten Frauenbild? Die Fotografie als Instrument
wissenschaftlicher Beweiskraft und zugleich Dokument eines neuen
(weiblichen) Selbstbewusstseins: [http://www.uni-leipzig.de/~divers/
workshop/text_walter.pdf](http://www.uni-leipzig.de/~divers/workshop/text_walter.pdf), ohne Datierung (15.9.2009).

9 „Es kann angenommen werden, dass diese Strahlen, [...], direkt ins
Gehirn geben und dort auf die Nervenzentren einwirken. Man kann sich
denken, dass das Gehirn ein Zentrum hat, das diese Strahlen verwendet
wie unsere Stimmbänder die Klangvibrationen erzeugen [...] und sie aus-
sendet, mit der Geschwindigkeit von Licht, um damit direkt einzuwirken
auf ein Empfangsganglion eines anderen Gehirns. Auf diese Weise könnten
zumindest die Phänomene der Telepathie und die Übertragungen einer
Botschaft von einer Empfindung auf eine Andere über lange Entfernungen
in den Bereich einer Gesetzmäßigkeit gebracht und begriffen werden.“ Wil-
liam Crookes, *Strahlende Materie oder der vierte Aggregatzustand*, 1879,
deutsche Version: Leipzig 1920, zitiert nach Hagen, Wolfgang: *Das Ra-
dio, Zur Geschichte und Theorie des Hörfunks – Deutschland/USA*.
München (Fink Verlag) 2005, 45.

10 Auch der Blick auf die Genese der Fullerschen Tuchtänze belegt den
spiritistisch-hypnotisierenden Kontext. Die Erfindung der Fuller als Tänze-
rin fand nämlich 1890 in New York in einer Szene des wenig erfolgreichen
Boulevard-Stücks Dr. Quack M.D. statt, in der dargestellt werden sollte,
wie sie vom teuflischen Dr. Quack ganz entsprechend der Mode der Zeit

hypnotisiert wird. Im Kontext ihrer theatralen, d. h. gespielten Hypnose,
ereignete sich allerdings eine des Publikums. Denn es halluzinierte, auf
dem weiten indischen Kostüm, das im Schein der Gasbeleuchtung als ein
grünliches Glühen erstrahlte, einen leuchtenden Schmetterling zu sehen.
Vgl. Leonhard, *Loïe Fuller's Contributions to Stage Light*, 27–30.

11 Flammarion studierte Theologie und setzte sich mit Parapsychologie aus-
einander. Für ihn besitzt die Seele eine unabhängige Existenz vom Körper,
so dass sie ihre Wirkung auch über größere Entfernungen entfalten kann.
Er war Mitbegründer und Mitglied der französischen Theosophischen
Gesellschaft. 1923 war er Präsident der Society for Psychical Research
(1882 gegründete Organisation zur wissenschaftlichen Erforschung para-
psychologischer Ereignisse).

12 Im Vergleich zu den in ihrer Zeit gängigen spiritistisch-hypnotischen
Performances, den Trance-, Geister- und Hypnosetänze weiblicher Me-
dien, dreht Fuller also den Spieß um. Vgl. einführend zu den gängigen
Performances: Ulrich Linse, *Mit Trancedramen und Fotoapparat der Seele
auf der Spur. Die Hypnose-Experimente der Münchner ‚Psychologischen
Gesellschaft‘*, in: Marcus Hahn, Erhard Schüttelz (Hg.): *Trancedramen
und Neue Medien um 1900. Ein anderer Blick auf die Moderne, Bie-
lefeld (Transcript) 2009, 97–144.*

13 Die Fondation Langlois hat eine wunderbare Dokumentation im Inter-
net: <http://www.fondation-langlois.org/html/e/page.php?NumPage=294>
sowie eine Dokumentation von Clarisse Bardiot: [http://www.fondation-
langlois.org/flash/e/index.php?NumPage=571](http://www.fondation-langlois.org/flash/e/index.php?NumPage=571) (September 2009). Vgl.
zu diesem Kapitel auch: Martina Leeker, „Camouflagens des Computers.
McLuhan und die Neo-Avantgarden der 1960er Jahre“, in: Derrick de
Kerckhove, Martina Leeker, Kerstin Schmidt (Hg.) *McLuhan neu lesen.
Medien und Kultur im 21. Jahrhundert*, Bielefeld 2008, S. 345–375.

14 Das riesige, 40 Meter hohe Armory am Stadtrand von New York
wurde ursprünglich zu militärischen Übungszwecken genutzt.

15 Siehe zu den Tools: [http://www.fondation-langlois.org/html/e/selection.
php?Selection=9EVI](http://www.fondation-langlois.org/html/e/selection.php?Selection=9EVI), (September 2009).

16 Siehe: [http://www.fondation-langlois.org/html/e/page.php?Num
Page=1734](http://www.fondation-langlois.org/html/e/page.php?NumPage=1734), (September 2009).

17 Siehe: [http://www.fondation-langlois.org/html/e/page.php?Num
Page=583](http://www.fondation-langlois.org/html/e/page.php?NumPage=583), (September 2009).

18 Tudor war seit 1957 Mitglied der anthroposophischen Gesellschaft.
Steiners Klangäther sowie den Ätherleib als Aura-Existenz des Menschen
strebt Tudor an als Medien des Empfänglich-Werdens für übersinnliche
Erfahrungen.

19 Siehe [http://www.fondation-langlois.org/html/e/page.php?Num
Page=602](http://www.fondation-langlois.org/html/e/page.php?NumPage=602), (September 2009).

20 Gesteuert wurden die Wägelchen über das extra präparierte Bandoneon,
das statt Tönen nur noch elektrische Steuersignale produzierte.

21 Die okkulte Spur, in die Paik seine Arbeiten legt, erhält Aufwind
durch seine Kooperationen 1963–1964 mit Hideo Uchida, damals Chef
des Uchida Radioforschungs-Instituts in Tokio. Uchida forschte in den
1960er/1970er Jahren an dem wissenschaftlichen Nachweis, dass um
Mensch und Ding eine Aura existiert und versuchte, seine Hypothese mit
Hilfe der Konstruktion eines geeigneten Gerätes zu beweisen. Vgl. Hoff-
mann, Helmut: „Die Aura wiederentdeckt. Japanische Forscher entwickeln
Methoden zur wissenschaftlichen Untersuchung der Strahlungshülle“. In:
Esotera, August 1977, Jahrgang 28, S. 709–713.

22 Yalkut, Jud (o. J.): „We Are In Open Circuits“, Interview mit Nam
June Paik, www.eai.org/kinetic/ch1/creative/doc/opencircuits.html,
(September 2009).

Die Freuden des jungen Mediums. Intermediale Vor- und Nachbilder am Beispiel von Stemanns „Werther!“

Stefan Bläske

Wohl wenigen Werken wird eine solche Wirkung – zumal auf junge Menschen – zugeschrieben wie Johann Wolfgang von Goethes „Die Leiden des jungen Werther“. Wenige werden so oft in einem Atemzug genannt mit Verallgemeinerungen über ‚die Medien‘ und ‚ihre Wirkungen‘. Wenn im vorliegenden Artikel am Beispiel von Werther Fragen des ‚Medialen‘ verhandelt werden, geht es dabei nur am Rande um psychologische und publizistische Ansätze, vielmehr um theater- und medienwissenschaftliche Perspektiven: um Verhältnisse von Kunstformen und (neuen) Medien, um gegenseitige Beeinflussungen und Bezugnahmen, sowie um ‚Übersetzungen‘, die sich als intermediale oder intersemiotische etikettieren lassen.¹ Dabei können (Kunst)-Werke als Nachbilder vorheriger Artefakte oder Ereignisse beschrieben werden, aber auch in ihrer Vorbildfunktion für wiederum neue Lebens- und Kunstwerke: häufig wird das Alte dann mit und in den neuen Medien durchgespielt. Goethes Briefroman und Nicolas Stemanns Erfolgsinszenierung „Werther!“ mit ihrem dominanten Video-Einsatz sollen im Folgenden dafür ein Beispiel geben.

ERSTES BUCH: Goethes Werther

Nachbeben, Nachleben

Dass Goethes *Werther* eine einschlagende Wirkung gehabt hat, ist nicht zuletzt vor allem von seinem Autor selbst immer wieder betont worden, der damit kokettiert, dass sein Büchlein „als höchst schädlich verrufen“ ward, und damit stolz akzentuiert, welche Wirkung er zu entfalten imstande war. Seine „Freunde“ glaubten, man müsse „sich allenfalls selbst erschießen: und was hier im Anfang unter wenigen vorging, ereignete sich nachher im großen Publikum“². Forscher sprechen inzwischen von „Übertreibung zwecks Selbstvermarktung“³, und doch hält sich das damals verbreitete Bild: „Das Werk zündete ein Feuer an, ein Strohfeuer, auch Schadenfeuer, wie kein deutsches Buch bisher und keines je nachher. Es gab eine Werther-Epidemie, ein Werther-Fieber, eine Werther-Mode [...]. Es gab Werther Selbstmorde, Feiern zu Werthers Gedächtnis [...], Werther-Karikaturen, und das nicht nur für ein Jahr, sondern auf Jahrzehnte hinaus“⁴ Man nannte das Wertheriaden. Zahlreiche Künstler griffen das Werther-Motiv auf, am häufigsten in der Literatur: Heinrich von Kleist, Johann Nestroy, Thomas Mann, Ulrich



Plenzdorf, um nur die heute prominentesten zu nennen. Musikalisch wurde Werther in verschiedenen Gattungen verarbeitet (als Opéra comique von Rodolphe Kreutzer 1792, als Vaudeville von Georges Duval 1817, als Oper von Jules Massenet 1892), und verfilmt wurde er natürlich auch (u. a. von Max Ophüls 1938 und Egon Günther 1976).⁵ Last but not least hat Werther auch den Weg ins Sprechtheater gefunden: erstaunlich schnell und nachhaltig.

Werther on Stage

„Von Goethes Werther, 1774 verfasst, erscheint bereits im Folgejahr eine Bearbeitung für das Theater, und zwar auf französisch: »Les malheurs de l'Amour« von Jean R. Sinner. Diese erscheint 1776 unter Nutzung von Goethes Originalformulierungen auch auf deutsch als ‚Die Leiden des jungen Werthers. Ein Trauerspiel in drey Aufzügen. Fürs deutsche Theater, ganz aus dem Original gezogen‘, und dient als Grundlage für eine spätere und längere Fassung, für Willers ‚Werther, ein bürgerliches Trauerspiel in Prosa und drey Akten‘ (1778).“⁶

Romane sind also schon damals für die Bühne bearbeitet worden, so sie nur entsprechend prominent und erfolgversprechend waren. Heute gilt uns die Romandramatisierung für die Bühne als aktuelle Modeerscheinung, die Zeitschrift *TheaterHeute* etwa berichtete darüber Ende 2008 unter den Titeln „Dramatische Prosa“ und „Romane, Romane!“.⁷ Vor allem die erstmalige Dramatisierung und Inszenierung eines Romans scheint derzeit begehrt, weil sich Dramaturgen mit einer Spielfassung profilieren

und die Theater mit dem Etikett der „Uraufführung“ überregionale Presse anlocken können. All dies gilt längst nicht mehr für Goethes Werther, und doch ist er Erfolgsgarant und Dauerbrenner auf den deutschsprachigen Bühnen von Graz⁸ bis Kiel⁹. Jan Bosses Arbeit am Maxim-Gorki Theater Berlin¹⁰ ist als eine der zehn bemerkenswertesten deutschsprachigen Inszenierungen zum Berliner Theatertreffen 2007 eingeladen worden. Werther wurde hier als großer Egomane gezeigt („ICH! Das erste leidenschaftlich gebrüllte Wort ist auch das Hauptwort des Abends.“¹¹), aber er war nicht allein auf der Bühne, sondern in Gesellschaft von Lotte und Albert. Es ist die ‚klassische‘ unter den Bühnenumsetzungen: drei Rollen, drei Darsteller und eine Auflösung des Briefromans in eine relativ konventionelle dramatisch-dialogische Form. Die Fassung von Jan Bosse und Dramaturgin Andrea Koschwitz dient inzwischen als Vorlage für Werther-Inszenierungen anderer Häuser.¹² Aber auch in anderen Versionen wird die Dreierkonstellation favorisiert – zur Darstellung der Dreiecksgeschichte. Das ist *inhaltlich* plausibel und theatralisch wirksam, wird der von Goethe gewählten *Form* aber nur halb gerecht, handelt es sich hier doch weder um ein Drama noch um eine Erzählung, die alle Figuren gleichberechtigt auftreten ließe. Vielmehr ist Werther das Auge, gleichsam das Medium, durch das alle anderen Figuren betrachtet werden. Albert und Lotte sind Objekt von Werthers ‚Erzählung‘. Den Aspekt der Erzählung bringt etwa Florian Fiedlers Frankfurter Inszenierung¹³ ins Spiel: „Frei nach Brecht verkörpern die drei Schauspieler [...] zwar Werther, Lotte und Albert, fallen aber immer mal wieder aus ihren Rollen und outen sich



Die Freuden des jungen Mediums

als Darsteller der Geschichte, ohne dabei privat zu werden.“¹⁴ Noch konsequenter ist das Konzept von Florentine Klepper am Schauspielhaus Hamburg¹⁵. „Zu Anfang wird Goethes Werther [...] wahrlich aus dem Text geboren: Fünf Schauspieler treten aus einem überdimensionalen Bogen Papier.“¹⁶ Alle fünf verkörpern Werther. „Lotte und ihr Verlobter Albert treten nicht auf: ‚Sie erscheinen ja auch bei Goethe nicht direkt, sondern nur in den Briefen und aus Werthers Perspektive gesehen‘, sagt Klepper.“¹⁷ Weil Goethes Briefroman eben (vom Herausgeber abgesehen) nur Werthers Perspektive zeigt, wird zur Umsetzung auf der Bühne immer wieder eine Solo-Performance gewählt: bspw. in Darmstadt¹⁸ oder Essen¹⁹. Und spätestens dann treten häufig neue Medien als ‚Spielpartner‘ hinzu: „Neumann holt den Werther ins Hier und Jetzt, überträgt ihn in die heutige Medienkultur, ins Handyzeitalter, in dem Emotionen sofort gefilmt und verschickt werden.“ Videoeffekte und Rockmusik werden eingesetzt: „Das Stück ist darauf ausgerichtet, es auf einer großen Leinwand zu verfolgen [...] Dieser Werther erzählt seine Geschichte einem Fernsehzuschauer, keinem Theaterbesucher mehr.“²⁰ Auch Anna-Sophie Mahlers Züricher Inszenierung²¹ (allerdings mit fünf Darstellern) wartet mit einer „das ganze Spielfeld nach hinten abschließenden Videowand“ auf. Die Geschichte werde „durchgespielt, unter ausgiebiger Verwendung der Videokameras, die die Gesichter der Beteiligten immer wieder auf die kleinen Fernsehkästen, gelegentlich aber auch riesig vergrößert auf die Videowand im Hintergrund werfen.“²²

Damit sei ein erstes – notwendig lückenhaftes – Panorama aktueller Inszenierungen und verbreiteter dramaturgischer Ansätze angedeutet. Dieses mag einerseits hilfreich sein als Kontrastfolie zur Betrachtung der „Werther!“-Inszenierung von Nicolas Stemmann. Andererseits könnte sich die Frage auftun, inwieweit Stemmanns Inszenierung – die älteste und erfolgreichste von allen – womöglich Einfluss auf einige dieser Arbeiten gehabt haben mag.

„Werther!“ hatte im Herbst 1997 als Jugendtheaterprojekt des Gostner Hoftheaters in Nürnberg Premiere, genauer: im Dürer-Gymnasium. Relativ rasch hat die Inszenierung, die in einer fränkischen Schule begann, die Theaterwelt erobert, war international auf Festivals von Bogota über Montreal bis Moskau zu sehen, wurde an über einem Dutzend deutschsprachiger Theater von Bochum bis Zürich gezeigt, jahrelang fest im Repertoire unter anderem am Deutschen Theater Berlin, am Burgtheater Wien und am Thalia Theater Hamburg, wo sie noch immer zu sehen ist. „Werther!“ ist Kult²³ und hat in bisher 13 Jahren Laufzeit zigtausend Schülerinnen und Schüler an Goethes Text herangeführt. Wie lässt sich dieser Erfolg beim jungen Publikum erklären, wie hängt er einerseits mit Goethes Vorlage und andererseits mit Stemmanns Inszenierung zusammen: mit seinem Einsatz neuer Medien, und der Reflexion der alten?

Die Reise von Jerusalem

„Ja wohl bin ich nur ein Wanderer, ein Waller auf der Erde!“, schreibt Werther am 16. Junius. Eine weitsichtige Selbsteinschätzung, gerade mit Blick auf die unzähligen Wertheriaden und Theatergastspiele: Werther ist ein wahres Wanderphänomen. Goethe hat mit seinem Briefroman dafür zwar den Ausgangspunkt markiert, hat den Namen Werther geprägt und bekannt gemacht. Der Startschuss zur vorhabenden Wan-

derung aber wurde nicht von Goethe gegeben, sondern fiel in einer Herbstnacht: „Am 29. Oktober 1772 bat Karl Wilhelm Jerusalem seinen Kollegen am Wetzlarer Reichskammergericht, Johann Christian Kestner, um seine Pistolen ‚zu einer vorhabenden Reise‘ und erschoss sich in der Nacht.“²⁴ Der Assessor Jerusalem ist Vorbild für Werther, und sein Kollege Kestner ist Goethes Vorarbeiter. Er hat einen Bericht über Jerusalems Selbstmord verfasst, den Goethe zum Teil wörtlich übernommen hat.²⁵ Kestner ist in doppelter Hinsicht Miturheber von „Werthers Leiden“, denn Werthers Leiden sind Goethes Leiden, und wie Werther unglücklich in die verlobte Charlotte S. verliebt ist, so war es Goethe in Charlotte Buff – die Verlobte seines Kollegen Kestner.

Es soll also daran erinnert werden, dass Goethes Werther natürlich nicht aus dem Nichts kommt, sondern wie jeder Text zu vorherigen in Beziehung steht. In diesem Fall zwar nicht nur im allgemeinen Sinne von Intertextualitätsphilosophien, denen zufolge jeder Text per se ein Intertext ist, sondern konkret und nachweisbar im Hinblick auf bestimmte Ereignisse und Texte, die Goethe wie ein Schwamm aufgesogen und verarbeitet hat.²⁶ Und diese realen Ereignisse wiederum sind zuvor von literarischen Texten beeinflusst und durchdrungen worden, wie etwa der Hinweis auf Lessings möglichen Einfluss auf Jerusalems Freitod nahelegt. „Auch dies ist keine Erfindung Goethes, sondern schon in Kestners ‚authentischem‘ Bericht von Jerusalems Tod enthalten: ‚Emilia Galotti lag auf einem Pult am Fenster aufgeschlagen‘, hieß es darin. Der Suizid von Jerusalem/Werther sei demnach eine ‚real/literarische Nachahmung von Emilia Galottis Freitod‘.“²⁷

Medium Buch

Bücher bilden bekanntlich wichtige Fixpunkte in Goethes Briefroman und Werthers Leben, sind Spiegel der Seele ganz ähnlich wie die Natur: „Es ist ein Unglück [...] Ich habe keine Vorstellungskraft, kein Gefühl an der Natur, und die Bücher ekeln mich an. Wenn wir uns selbst fehlen, fehlt uns doch alles.“ (22. August). Wenn es Werther nicht gut geht, kann er nicht lesen. „Es kam eine Freundin zu Lotten, und ich ging herein ins Nebenzimmer, ein Buch zu nehmen, und konnte nicht lesen.“ (am 26. Oktober 1772). Die Verbindung mit Lotte funktioniert immer auch über Bücher und Literatur. Kaum hat er sie kennengelernt, kommt schon das Gespräch darauf (... weil die „Base fragte, ob sie mit dem Buche fertig wäre, das sie ihr neulich geschickt hätte“ – vgl. Brief vom 16. Junius 1771). Gemeinsame Lektüre dient dazu, sich gemeinsamer Empfindungen zu versichern, denn „bei der Stelle eines lieben Buches“ treffen „mein Herz und Lottens in einem zusammen“ (29. Julius 1772), ganz ähnlich wie ja schon beim „Klopstock!“-Ausruf und der Erinnerung an die „herrliche Ode“ (16. Junius 1771). Gemeinsame Lektüre kann aber auch (kurz vorm Tode, Ende Dezember 1772) eine unangenehme Situation, eine Sprachlosigkeit übertönen. („Haben Sie nichts zu lesen?“ sagte sie. – Er hatte nichts. – ‚Da drin in meiner Schublade‘, fing sie an, ‚liegt Ihre Übersetzung einiger Gesänge Ossians‘“). Die Lektüre von Ossian deutet bekanntlich den Weg ins Verderben voraus. Zu Beginn noch hat Werther sein brausendes Herz zu beruhigen gewusst: „Ich brauche Wiegengesang, und den habe ich in seiner Fülle gefunden in meinem Homer.“ (13. Mai 1771), später aber

Die Freuden des jungen Mediums

gibt er sich seinem Herzschmerz hin: „Ossian hat in meinem Herzen den Homer verdrängt.“ (12. Oktober 1772). Insgesamt fällt auf, wie oft das Trägermedium und dessen Inhalt, wie oft auch Autor, Text und Buch in eins fallen. Von „meinem Homer“ ist die Rede. Das Buch wird gleichsam personalisiert. Aber der eine Homer bleibt nicht alleine, er bekommt Konkurrenz: An seinem Geburtstag 1771 (wie Goethe am 28. August) empfängt Werther ein Päckchen von Albert: „Es waren zwei Büchelchen in Duodez dabei, der kleine Wetsteinische Homer, eine Ausgabe, nach der ich so oft verlangt, um mich auf dem Spaziergange mit dem Ernestischen nicht zu schleppen.“ Damit wird der Fokus auf die *Übersetzung* gelenkt: Werther las bis dato genau genommen eben nicht Homer, sondern Ernests Translation. Außerdem bekommt die haptische Dimension (auch durch das Paket und die Schleife von Lotte) eine stärkere Aufmerksamkeit. Es geht auf einmal nicht mehr nur um Inhalt und Literatur, sondern auch um die Ausgabe, die Gestaltung, das *Medium* Buch. In doppelter Hinsicht also gerät die *Vermittlungsleistung* in den Vordergrund: die der Übersetzung und die des Trägermediums. Zeitlich fällt dies mit jener Phase zusammen, in der Homer für Werther an Bedeutung verliert, er zwischen dem Schwärmen vom „herrlichen Sommer“ und tiefster Verzweiflung („meine Krankheit“, „Unglücklicher!“, etc.) Anfang September beschließt: „Ich muß fort!“. Und so ließe sich (neben anderen Interpretationsansätzen) die übliche Parallelführung von Werthers Befindlichkeit mit seiner Lektüre auch mit deren *Materialität* und *Medialität* kurzschließen. Der Verlust von Werthers scheinbar so persönlichem, ganz direkten Bezug zu „meinem Homer“ vollzieht sich eben auch, weil neben dem bisher ‚einzigen‘ Homer noch die kleinere, praktischere Ausgabe von Albert tritt: zum einen mischt sich Albert damit in diese ‚Liebesbeziehung‘ ein, in die Buch- bzw. Literatur-Liebe, die Lotte und Werther verbindet. Zum anderen tritt damit die Vermittlungsleistung in doppelter, evt. dreifacher Hinsicht zutage. Der zuvor als *unmittelbar* empfundene Bezug wird *medialisiert* und verliert seine Besonderheit und Bindungskraft.

Werther aber beginnt nicht, einen Abstand zum Medium Buch, oder gar zur Literatur, aufzubauen: er wechselt den Autor, aber hinterfragt nicht grundsätzlich seine emotionale Verwickeltheit mit der Literatur, mit dem Brief- und Tagebuchschreiben. Nur einmal scheint er am Medium der Schrift zu zweifeln, aber auch das ist wohl eher schwärmerisch poetisch zu verstehen: „Wie kann der kalte, tote Buchstabe diese himmlische Blüte des Geistes darstellen!“ (10. September 1771). Und natürlich beklagt Werther dies – wie sonst – mithilfe toter Buchstaben. Werther bewegt sich (zumindest für uns Leser) ausschließlich im Medium der Schrift, außerhalb kann er als literarische Figur nicht sein. Umso konsequenter wirkt hier die von Goethe gewählte Form des Briefromans inklusive Herausgeberfiktion.²⁸ Dieser Kunstgriff freilich hat verschiedene Auswirkungen. Er bewirkt eine Art Authentifizierungsstrategie, um einen Realitätseffekt zu erzeugen. Goethe versucht, die Kunstform (Roman, Literatur) zu verschleiern, indem er statt dessen den Inhalt einerseits, und das Mediale andererseits, in den Fokus der Aufmerksamkeit rückt. Der Inhalt, das ist – wie der Herausgeber es gleich in der ersten Zeile nennt – die „Geschichte des armen Werther“. Goethe legt wert darauf, dass es kein Roman ist, sondern eine Geschichte. Vom Roman will er sich abgrenzen, legt Lotte (vergleichsweise diplomatische) Worte in den Mund: „Wie ich jünger war“,

sagte sie, liebte ich nichts so sehr als Romane. [...] Ich leugne auch nicht, daß die Art noch einige Reize für mich hat. Doch da ich so selten an ein Buch komme, so muß es auch recht nach meinem Geschmack sein.“ (16. Juni 1771). Romane mögen reiz-, aber nicht anspruchsvoll genug sein. Romane sind nicht jedermanns Geschmack, eine ‚Geschichte‘ aber scheint zunächst frei von Formfragen, sie behauptet, sich vor allem um den Inhalt zu kümmern. In einer Form aber muss diese ja doch präsentiert werden, und hier wählt Goethe die (angebliche) Sammlung. Entsprechend konzentriert sich der Herausgeber ganz auf das Mediale: auf die Briefe, und dann eben, als den Ort ihrer Sammlung und ihres Abdrucks, „das Büchlein“, das dem Leser Trost und Freund sein soll. Ähnlich wie es Werther mit „seinem Homer“ tut, wird hier vom Herausgeber – gleich im dritten Satz – das Buch zum Fetisch erklärt, zum Lebensbegleiter und nächsten Freund (zumindest „wenn du aus Geschick oder eigener Schuld keinen nähern finden kannst“). Fast wirkt es da als Ironie des Schicksals, dass sich Werthers Briefe und damit die ganze Form des Büchleins nur darüber erklären lassen, dass Werther zwar



einerseits einen engen Freund zu haben scheint, den adressierten Wilhelm, dass jener aber eben nicht nah ist, sondern in einer Brief erforderlich machender Ferne. Diese Briefe nun sind eben nicht allein Zeugnis von Werthers Geschichte, sondern sie beeinflussen sie natürlich: angefangen von der Art, wie Werther sich in Rage schreibt und in den Briefen sich selbst und seine Liebe inszeniert, bis hin zu der Tatsache, dass Antworten, Ein- und Widersprüche (die ja nicht abgedruckt sind) immer auf sich warten lassen, nicht zeitnah wirksam sein können. Zwischen dem rat- oder trostsuchenden Brief und der womöglich rat- oder trostspendenden Antwort liegen mindestens mehrere Tage, in denen Werthers Emotionen längst weiter vorangetrieben sind. Das Medium ist zu langsam für einen wirksamen Dialog und Einfluss. Aber es ist gerade recht für jemanden, der sich selbst ausdrücken und bespiegeln, seine Gefühlswelt inszenieren und fixieren will. In seinem Medium, in dem der Schrift. Wie nun also lässt sich damit umgehen, wenn man Goethes Briefroman inszenieren möchte, in einem Medium, das so gänzlich anders funktioniert: im Theater, das sich durch Unmittelbarkeit und Kopräsenz von Körpern definiert?

Die Freuden des jungen Mediums

ZWEITES BUCH: Stemanns „Werther!“**Die Klassikerinszenierung**

Jede Inszenierung beginnt, bevor sie beginnt. Mit ihrer Ankündigung, mit der Entscheidung, sie zu besuchen, mit den Erwartungshaltungen, die sich mit Titel, Beteiligten, Auführungsort etc. verknüpfen. Dies vorausgesetzt, lassen wir Nicolas Stemanns Inszenierung nun mit dem Einlass im Wiener Akademietheater beginnen.²⁹ Auf der Bühne, mittig und nur wenige Meter von der Rampe entfernt, steht ein schlichter schwarzer Tisch, ein Stuhl, wie für eine Lesung. Dazu ein paar kleine Requisiten und eine Videokamera auf einem Stativ. Sie filmt Werther und wirft ihn als Projektion auf die rückwandfüllende Leinwand. Keinen Werther aus Fleisch und Blut, schon gar keine Figur mit gelber Hose und gelber Weste, sondern Werther wie die meisten von uns ihn kennengelernt haben: In Form eines reclam-Heftchens. Das vertraute Gelb also empfängt die Schülerinnen und Schüler wie ein Warnhinweis: Achtung, Pflichtlektüre! Wenn Philipp Hochmair durch den Zuschauer-raum kommend dann auf die Bühne tritt, setzt er sich erstmal an den Tisch und liest vom Blatt ab. Im Wiener Akademietheater begannen einige der jungen Zuschauer zu zischeln: „Langweilig“, „Oh nein, wird das jetzt 'ne Lesung“? Stemann bedient im ersten Moment also negative Erwartungshaltungen, mögliche Vorbehalte des von Lehrern in die Vorstellung geschleppten jungen Publikums. Aber rasch durchbricht er diese. Hochmair stockt plötzlich seinen gelangweilten Vorleser-Tonfall, bleibt an

der einen oder anderen Stelle hängen, horcht auf, nimmt eine bestimmte Aussage ernst und zu Herzen. Anfangs erscheint er als Vorleser, ein wenig sich sträubend wie ein Schüler bei der Pflichtlektüre, oder ein Werther (bzw. Herausgeber), der seine Geschichte zum hundertsten Mal herunternudeln muss. Schnell aber lässt er sich von dem Text packen und mitreißen, taucht ein in sein Sein als Werther, der „als narzisstischer, immer auf Wirkung bedachter Gefühlscowboy [...] die Leiden des unglücklich Liebenden als grandiose Selbstinszenierung [feiert], hin und her turnend zwischen Leseputz und jener Videokamera, mit der sich der eitle Geck permanent selbst aufnimmt.“³⁰

Mit diesem Beginn also bricht Stemann erstens eine bestimmte Erwartungshaltung dem Klassiker gegenüber auf. Er inszeniert das Klischee vom ‚Vorbild Werther‘ mit einem Vor-Bild vor Vorstellungsbeginn, das Werther zunächst auf eine Pflichtlektüre – Genre reclam – reduziert und mumifiziert, aus der heraus er erstmal neu und heutig zum Leben erweckt werden muss. Und er greift zweitens die Fetischisierung des Objekts Buch auf, die sich durch den ganzen Werther zieht. Nicht nur der Inhalt von Goethes Geschichte, sondern eben auch das Buch ist Thema. Relativ bald aber wird es von Hochmair in die Ecke geworfen, denn ab nun soll es um den Menschen auf der Bühne gehen.

Briefroman und Videoeinsatz

Hochmair bleibt den ganzen Abend allein, und auch das ist konsequent goethisch, weil Lotte und Albert – wie oben ausgeführt – eben allein durch Werthers Briefe hindurch in Erscheinung



Die Freuden des jungen Mediums

treten. Nur Werther taucht leiblich auf der Bühne auf, alle anderen Figuren werden seiner Phantasie und seinen Beschreibungen überlassen. Wenn Goethes Werther einen Scherenschnitt von Lotte erstellt, stellt sich Stemanns Werther einen weißen Styroporkopf auf den Tisch. Auch hier sind, von aufgemalten Augen abgesehen, vor allem die Umrisse zu erkennen. Das im Buch beschriebene zweidimensionale Medium Scherenschnitt wird im Theater in die Dreidimensionalität überführt. Werther spricht ab jetzt auch den Styroporkopf an, wenn er sich mit Lotte unterhält. Er filmt sie/ihn, wirft ihn als übergroße Projektion an die Leinwand.

Am häufigsten aber filmt Werther sich selbst. So wie er bei Goethe das Medium Brief zur Selbstdarstellung wählt, nutzt er zwei Jahrhunderte später die Videokamera. Was Stemann 1997 inszeniert hat, ist im Zeitalter von youtube (also ab 2005) zur Normalität geworden. Werther filmt sich zum einen für das Publikum, vor allem aber für sich selbst. Er fühlt sich gut, wenn er sich so auf der Leinwand sieht, in großen Posen. Nach fröhlichen Naturdurchwanderungen inszeniert er sich mit Lorbeerkrantz als erobernder Caesar, beim Kochen nimmt er mit Ketchup-Flasche Posen ein wie aus der Werbung oder von Fernsehköchen, und selbst in seinem Leid inszeniert er sich schluchzend für die Kamera. Häufig benutzt er die Video- wie eine Photokamera. Sie filmt zunächst normal, dann friert das Bild in bestimmten Posen ein: Werther betrachtet es genüsslich auf der großen Leinwand, aber nur kurz, schon geht es weiter und die nächste Pose, das nächste Bild folgt. Im Grunde weist auch dies eine ähnliche Struktur auf wie Werthers Briefeschreiben, eine Mischung aus Festhalten und Loslassen. Die Videobilder

werden nicht aufgezeichnet, sondern von den nächsten wieder verdrängt. Werthers Briefe sind zwar Fixierungen für die Ewigkeit, aber nicht für ihn selbst. Kein Tagebuch, in dem er wieder und wieder blättern würde, sondern Briefe zum Versenden, die er wie die Videostandbilder produziert, kurz bewundert, eine zeitlang selbstverliebt anschaut, um sie dann wegzuschicken, loszulassen, und sich schon wieder dem nächsten Gefühlszustand zu widmen.

Emotionen

Das große Glückgefühl, das Werther bei der Begegnung mit Lotte erfüllt, und das sich anlässlich gemeinsamer Gewitter-Betrachtung in dem Ausruf „Klopstock!“ entlädt, übersetzt Stemann mit Hilfe von Musik ins Jetzt. Hochmair spricht zwar auch das Wörtchen aus, bei dem wir heute eher an einen Schlagstock denken als an den Dichter Friedrich Gottlieb und seine Ode „Die Frühlingsfeier“, spricht jenes „Klopstock!“ aus, das uns wohl kaum in emotionale Wallungen versetzt. Der Ausruf allerdings wird ergänzt durch die Einspielung eines Songs, der stimmungsvoll und in mehrfacher Hinsicht stimmig ist: „Perfect Day“ von Lou Reed. Es passt der Inhalt des Textes, weil das für Werther ein perfekter Tag war: „I'm Glad I Spent It With You“. Es passt aber auch die Rezeptionsgeschichte. Lou Reeds Song hat schon viele Jahre auf dem Buckel, relativ gemächlich dahinplätschernde, als er in einem anderen Werk zitiert wird (wie Klopstock eben von Goethe) und damit größte Popularität erreicht: Der Regisseur Danny Boyle nutzte „Perfect Day“ für



Die Freuden des jungen Mediums

den Soundtrack seines Films „Trainspotting“, der von Jugendlichen zwischen Lebensfreude und frühem Tod handelt, und vor allem von einer Sucht, die viel mit einer Suche zu tun hat. Von hier lassen sich durchaus Brücken zu Werther schlagen. („Sein Kuß“, sagte ich, „ist nicht ganz ohne Begierde, er sucht Nahrung und kehrt unbefriedigt von der leeren Liebkosung zurück“. – 12. September 1772). Zumal der 1996 gedrehte Film unter Jugendlichen schnell zum Kultfilm avancierte. 1997 coverten 30 Künstler Lou Reeds „Perfect Day“ für die BBC-Stiftung „Children in Need“, im selben Jahr baute Stemmann Reeds Ode in seine Inszenierung ein, verschmolz sie mit Klopstocks Ode – zum perfekten Frühlingsfeier-Tag. „Perfect Day“ konnte man damals wohl kaum hören, ohne dabei auch an den Soundtrack und die massenmediale Vermarktung zu denken. Aber der Song verliert darum nicht seine Kraft, kann zugleich Zitat populärer Massenkultur und Ausdruck tiefer persönlicher Emotionen sein. Er provoziert ein Gefühl von Kitsch und dabei doch von ‚authentischen‘ Gefühlen, zugleich Freude und Melancholie. Vielleicht also das, was Goethe mit dem Verweis auf „Klopstock!“ provozieren wollte, der vermutlich nicht nur als Ausdruck von Gefühl, sondern auch – mit einem Augenzwinkern – als Verweis auf den Literaturbetrieb und die Wirkung von Poesie verstanden werden mag.

Zweites Buch

Das Zweite Buch ist geprägt von Werthers Versuch, Abstand zu bekommen zu Lotte und dem alten Leben, er flieht in die Arbeit, in neue aber unerträgliche Gesellschaft, und kommt doch nicht los, kann sich nicht lösen von den alten Emotionen, lässt sich zurückziehen zu Lotte, um sich dann das Leben zu nehmen. Stemmann findet dafür in seiner Inszenierung ein schlichtes, aber wirkungsvolles Bild: Werther versucht, einen Schlusstrich zu ziehen, er zieht einen Vorhang zu. Ein weißer Gazevorhang verdeckt nun das bisherige Bühnenbild, den bisherigen Handlungsort. Werther sitzt auf einem Barhocker davor, er balanciert ein Tablett mit Ordnern und Cafétassen, das für Geschäfte und Gesellschaft steht, blickt nur nach vorn, in den Zuschauerraum, versucht sich zurechtzufinden in seinem neuen Leben, es auszubalancieren – als Balanceakt mit dem wackelnd klappernden Tablett. Ein Bild von Lotte, der gefilmte Styroporkopf, ist auf den Gazevorhang projiziert. Ein mumifiziertes Bild, ein Relikt aus der Vergangenheit. Nicht mehr die lebendige Lotte, sondern nur noch die Erinnerung an sie. Wenn Werther an sie denkt, wenn er sich umdreht Richtung Projektion und Richtung Vergangenheit, dann gerät er auf dem wackeligen Stuhl ein wenig aus dem Gleichgewicht, beginnt das Tablett und damit sein höfisch-bürgerliches Leben zu wanken. Wenn schließlich die Nachricht von Lottes Hochzeit kommt, kann Werther nicht mehr anders: Nicht nur die Hochzeitsmusik zieht Aufmerksamkeit auf sich, auch wird das Licht hinter dem Vorhang immer heller. Erst ist nur Lottes Styroporkopf angestrahlt und schimmert durch die halbtransparente Gaze, dann wird die ganze alte Welt immer heller und sichtbarer für Werther und die Zuschauer. Bis es Werther nicht mehr auf seinem ohnehin labilen Platze hält und er zurückrennt in die alte, wieder sichtbar und präsent gewordene Welt, hinter den Vorhang.

Selbstmord

Damit ist Werther für die Zuschauer schon halb verloren, ist nicht mehr direkt sichtbar, nur noch durch den Gazeschleier.

Er spricht dort ins Mikrophon, seine verzweifelten Worte (unter anderem von den Pferden, die sich die Adern aufbeißen – eigtl. ein Text vom 16. März 1772) sind kaum mehr nachvollziehbar, bilden vor allem eine akustische Atmosphäre der Verzweiflung und der Selbsthypnose. Mit der Videokamera filmt Werther sich selbst, die Videobilder werden auf den Gazevorhang projiziert. Weil dieser nun aber zugleich die Rückwand von Werthers dem Publikum ganz abgewendeten Tun bildet, zeigt das Videobild nicht nur Werther, sondern in dessen Hintergrund wiederum die spiegelverkehrte Projektion von Werther: das Videobild nimmt sich spiegelverkehrt und in Ausschnitten selbst auf und kreiert damit eine Mischung aus Endlosschleife, Doppelbelichtung und Selbstbespiegelung. Ein symbolträchtiges Bild für Werthers Selbstbespiegelung und die Emotionsschleife, die ihn in den Tod treibt.

Den Tod selbst inszeniert Stemmann in zwei Etappen, teilt ihn gleichsam auf zwei Medientechniken auf. Zunächst erschießt sich Werther hinter dem Gazevorhang. Die Zuschauer sehen dabei nur den Rücken des hinter der Gaze zurückgezogenen Werther, sowie die große Projektion seines verzweifelten Gesichtes. Er drückt sich eine Pistole an die Schläfe, und drückt ab. Das Abdrücken ist weder akustisch hörbar noch sichtbar, es wird dadurch visualisiert, dass das Videobild einfriert. Dasselbe Mittel also, das Werther im Laufe der Inszenierung so oft eingesetzt hat zur Selbstbetrachtung und Selbstbespiegelung, symbolisiert hier seinen Tod. Man mag dabei an Roland Barthes³¹ und andere Theoretiker denken, die die Photographie in engen Zusammenhang mit dem Tod gesehen haben, man mag interpretieren, dass eben gerade die eitle Selbstbespiegelung und -inszenierung, das Sich-Suhlen in den Emotionen, Werther in den Tod getrieben haben. Jedenfalls endet Werthers Leben, indem die die Projektion einfriert, die Bewegung des bewegten Mediums Video endet.

Aber Werther stirbt bekanntlich nicht mit dem Schuss durch die Schläfe. Zwölf grausame Stunden vergehen, bis der Verblutende, „konvulsivisch“ sich um den Stuhl Herumwälzende, im Tode erlöst wird. Und so ist die Inszenierung mit dem eingefrorenen Schläfenschussbild eben nicht zu Ende. Hochmair, dessen Werther zuletzt einen nackten Oberkörper hatte, wie so oft in der Inszenierung, manchmal zum eiteln Posieren, am Ende im Sinne einer Nacktheit und Entblößung, zieht sich sein schwarzes Sakko an und tritt vor den Vorhang. In der Rolle des Herausgebers berichtet er von Werthers letzten Stunden und seinem Sterben. Er spricht ins Mikrophon, in gefasster, ruhiger Haltung. Dann nimmt er das Mikro, lässt es am ausgestreckten Arm erst über seinem Kopf baumeln, und dann los. Das Mikrophon fällt auf Hochmairs Schädel und gibt dabei einen lauten, dumpfen Knall von sich, verstärkt mit Echo-Effekt. Es ist der Schuss von Werther, der vorher stumm geblieben war, so wie so viele Hilferufe Werthers ungehört geblieben waren. Und es ist zugleich der Absturz desjenigen Mediums, das für das Erzählen steht: das Mikrophon.

So gibt es einmal Werthers erstes Ende, das ein Ende des Videos, ein Ende des Bildes und der Handlung ist. Und dann das finale Ende, das für Werthers verzögertes Sterben stehen könnte, aber auch für das Ende des Herausgebers und Erzählers, vor allem natürlich das Ende der Erzählung und Geschichte. Erst wird das Video gekillt, dann das Radio. Radio kills the video star? Damit ist alle Fortschrittseuphorie der neuen Medien ad ab-

surdum geführt, es bleibt nur noch das eingefrorene Nachbild von Werther mit Pistole, und der dumpfe Nachhall des Mikrophons. Sehr effektiv, aber sicher ohne einen Werther-Effekt auszulösen. Das Videobild mag zwar attraktiv sein, beinahe ist auch das noch eine ‚coole Geste‘, aber die wird in starkem Maße gebrochen. Theatralisch effektiv umgebracht hat sich da ein Werther, dessen übertriebenes Selbstmitleid zuvor immer wieder ironisiert worden ist, und der sich den letzten Teil der Inszenierung gänzlich von uns abgewendet, in seltsame Trancezustände begeben hat. Nach dessen Tod wendet sich Darsteller Philipp Hochmair, der als attraktiver Werther die meiste Zeit Sympathieträger und Objekt des Begehrens gewesen ist, uns als Herausgeber zu. Als Darsteller bleibt er Sympathieträger, von der Figur des Werther aber distanziert er sich. Die zwölf Stunden Röcheln, das unprosaische Fallen des Mikrophons – das verlockt nun wirklich nicht zum Selbstmord. Wenn schon, dann ist dieser Werther ein Vorbild für kreative Formen der Selbstinszenierung: mit Posen, Musik und Video.

(Inter-)Medialität von Theater

Medien zeichnen sich – darum tragen sie ja ihren Namen – dadurch aus, dass eine Kommunikation vermittelt, medialisiert stattfindet. Mittelbar statt unmittelbar. Das Papier ist das Medium für den Transport der Buchstaben, die Schrift und die Sprache für den der Geschichte. Wenn wir Bücher, Briefe oder E-Mails lesen, telefonieren, fernsehen oder ‚surfen‘, tun wir das meist, weil wir von dem Produzenten oder Empfänger zeitlich oder räumlich getrennt sind. Das Theater hingegen wird bekanntlich gerade durch die Kopräsenz, die leibliche Anwesenheit von Darsteller und Publikum definiert.³² Nun entspinnen sich zwischen Theater- und Medienwissenschaftlern mühsame Debatten darüber, inwieweit Theater dennoch als Medium begriffen werden sollte. Eine mögliche Argumentation bedient sich des Begriffs „Dispositiv“ frei nach dem ohnehin schon recht weiten und schwammigen Begriff von Foucault³³. Man befinde sich im Theater zwar im selben Raum mit den Darstellern, aber nur in gewisser Weise, in Bezug auf das Theatergebäude. Dennoch werde dieser Raum noch einmal – zumeist durch die sogenannte Vierte Wand – in zwei Sphären getrennt, zwischen denen eine ‚Vermittlung‘ stattfindet. Theaterwissenschaftler versuchen häufig, gerade die Durchlässigkeit dieser Wand zu unterstreichen. So schwappe die Atmosphäre im Sinne Gernot Böhmes³⁴ eben nicht nur von der Bühne in den Zuschauerraum, sondern auch, anders als im Kino/Film, zurück auf die Darsteller. Gerade die Möglichkeit, die Potentialität der Einflussnahme wird betont, weil die Zuschauer mit ihrem Gelächter, Applaus und Buhrufen Aufführungen offenkundig beeinflussen, und theoretisch aufgrund der Kopräsenz noch weit stärker beeinflussen *könnten*. Dass starke, gar störende Eingriffe von Zuschauern in die Aufführung selten sind, lässt sich jedenfalls nicht mit der Medialität, sondern eher über eine Konventionalität erklären. Formen wie das Improvisations- oder auch das Kasperltheater für Kinder sind davon ausgenommen.

Inter-Aktion bei Stemann

Nicolas Stemann setzt in seiner Inszenierung Mechanismen ein, die das Theater von (anderen?) Medien wie dem Film unterscheiden, er nutzt die Möglichkeit der Liveness und Kopräsenz



in verschiedener Hinsicht: So spricht Hochmair als Werther mehrmals direkt Personen aus dem Publikum an, bittet einen Herrn gar, den Albert zu spielen. Dafür drückt er dem *Zuschauer* eine Pistole in die Hand und bittet *Albert*, ihm seine Pistole zu leihen. Das Spiel mit der Live-Situation wurde zuvor schon auf die Spitze getrieben: Am 30. Julius 1771 heißt es bei Goethe: „Albert ist angekommen, und ich werde gehen“. Stemann lässt seinen Werther genau dies tun: er geht. Er verlässt die Bühne, verabschiedet sich beim Publikum, und geht durch den Zuschauerraum, durch den er gekommen war, ab. „Genug, Wilhelm, der Bräutigam ist da, ich werde gehen“. Hochmair nutzt diesen Abgang zum reichlichen Extemporieren. Energisch schleudert er sein üblich cooles, aus vielen anderen Inszenierungen bekanntes „Ciao“, das so privat wirkt, in den Saal. Er bedankt sich beim Publikum fürs Kommen, passt das den Situationen an (im Winter bedankt er sich, dass sie sich trotz Schneematsch ins Akademietheater aufgemacht haben, etc.), und geht. Er kommt wieder, holt noch einmal was von der Bühne, und verabschiedet sich noch einmal. Die Prozedur wiederholt er oft, verzweifelt in dem Kampf, nicht gehen zu können, aber doch zu wissen, dass es das Beste wäre ... Als Zuschauer aber wird man beinahe zum Mittäter, zum Mittäter. Man gönnt Werther nicht, dass er einfach so davonkommt, im Verliebtheitsgefühl entschwindet und sich seiner Tragödie entzieht. Schon gar nicht so früh. Man hat ja bezahlt für die Theaterkarte, für Werthers Leid, für seinen Selbstmord. Wieso sollte er nun einfach abhauen dürfen? Und doch, er tut es. Nach vielfachem „Adieu“ fliegt die Tür zu, und Stille kehrt ein. Und damit dann eine große Unruhe. Kann das sein, ist die Inszenierung hier zu Ende? Die Zuschauer blicken irritiert umher, beginnen zu raunen, schauen auf die Uhr, überlegen. In einer der von mir gesehenen Vorstellungen haben einige Zuschauer tatsächlich begonnen, ihre Sachen zusammenzupacken. Dem zeitgenössischen Regietheater traut man ja alles zu. Und einer Inszenierung sieht man nicht an, wie sie weitergeht, man gibt das Heft eben aus der Hand als Zuschauer. Wie anders bei einem Buch, das man vor sich liegen hat, bei dem vor- und zurückblättern, das Ende zuerst lesen, und haptisch wie optisch genau einschätzen kann, wie lange es noch gehen wird. Stemann lässt weiterspielen. In die aufkommende Unruhe hinein kommt Werther zurück, mit alberner Verkleidung. Er macht Wortwitz über „Albert, der albert“, ist aufgedreht, ver-

Die Freuden des jungen Mediums

zweifelt. („Sie sind fürchterlich, wenn Sie so lustig sind“, sagt Lotte, im Original schon am 30. Julius 1771). Wir als Zuschauer wissen, dass nun die Tragödie ihren Lauf nehmen wird, aber erstmal lachen wir uns schlapp. Hochmair trägt einen großen Hut, keinen Schlapphut, sondern einen übergroßen Sombrello (*sombra* heißt Schatten, und das passt), und macht einen Witz nach dem anderen, aus einem Übermut heraus, der gar nicht gut tut. Aus dieser Laune heraus nimmt er einen vorher zum Kochen verwendeten Salatkopf und wirft ihn mitten ins Publikum. Manchmal bleiben die grünen Fetzen dort liegen, manchmal werfen die Schüler sie zurück auf die Bühne. Die Situation scheint aus dem Ruder zu laufen, die Stimmung ist total enthemmt. Wann sonst würden Schüler, zumal, wenn ihre Lehrer im selben Raum sitzen, es wagen, Gegenstände auf die Bühne zu schleudern, den jungen Burgtheater-Star zu bewerfen? Es ist eine ungewöhnliche Art und Weise, die Zuschauer zu ‚aktivieren‘, die Stemmann hier wählt. Aber es ist eine, die das Theater eben ganz besonders gut kann. Könnte. Wenn Theatermacher sich weniger auf die Konventionalität und mehr auf die Medialität besinnen würden, was in der sogenannten „freien Szene“ häufig, im Staats- und Stadttheaterbetrieb noch immer eher als Ausnahme passiert.

Fazit: Medien als Herzensangelegenheit

Ziel dieses Beitrages sollte es sein, anhand von Goethes Brief-Roman und Stemmanns Solo-Performance die durch die Psychologie geprägte Rede vom „Werther-Effekt“³⁵ auf andere Aspekte des Medialen zu lenken: weg von einer Verallgemeinerung, einem

Schimpfen über „die Medien“, die mit ihrer Selbstmord-Berichterstattung neue Suizide auslösen, hin zum Nachdenken über Medien im Sinne von konkreten Kunst- und Ausdrucksformen, die eine kreative Auseinandersetzung befördern: zum Beispiel eben mit Goethes Werther.

Schon im Jahr von Werthers Erscheinen war vom „Medium“ die Rede: weder auf publizistische noch auf medienwissenschaftliche Weise, sondern sehr poetisch. Friedrich von Blanckenburg schrieb in seinem „Versuch über den Roman“ von 1774, es bedürfe eines Mediums, „durch das die Person, oder die Begebenheit, hindurch gehen müsse, um irgend eine Wirkung auf eine andre zu machen. Dies Medium ist das Herz, die ganze Geistes- und Gemüthsverfassung der Person, auf welche gewirkt wird.“³⁶

Uwe Wirth führt aus: „Daß das ‚Medium Herz‘ in den Leiden des jungen Werthers eine zentrale Stellung einnimmt, läßt sich nicht nur an den editorialen Symptomkommentaren im Berichtteil des Romans ablesen, die deutlich machen, daß ‚der Blick auf Seele und Herz‘ zur ‚Lieblingsperspektive des Herausgebers‘ gehört, sondern auch an den eindeutigen Aussagen Werthers im Briefteil. So schreibt Werther im Brief vom 9. Mai, er schätze sein Herz mehr als seinen Verstand, denn es sei ‚ganz allein die Quelle von allem [...], aller Kraft, aller Seligkeit und alles Elendes‘ [...]. Werther beendet den Brief mit dem Ausruf: ‚Ach, was ich weiß, kann jeder wissen – mein Herz hab ich allein‘ (ebd.). Dadurch wird das Herz zum ‚Zentrum der Individualität‘ erklärt, wobei die Art und Weise, wie sich das Individuum den Regungen seines Herzens gegenüber verhält, zum Bestimmungsgrund seines Charakters wird.“³⁷



Die Freuden des jungen Mediums

Das „Medium Herz“ mag Antrieb für die Entstehung, die Lektüre und die Wirkung von Goethes *Werther* sein, allein: es bleibt uns unzugänglich. Vielleicht sollte „das Herz“ ohnehin besser als Metapher, nicht als Medium begriffen werden. Emotionen werden uns stets über andere Medien transportiert. Goethes „Klopstock“ und Lou Reeds „Perfect Day“ waren Beispiel dafür. Ich habe versucht zu zeigen, dass Goethe sich mit seiner Brief-Geschichte inklusive Herausgeberfiktion als äußerst form- und medienbewusst zeigt. Mit seinem Briefroman greift er Elemente des klassischen Romans auf, um sich doch von ihm abzugrenzen, ganz ähnlich wie sich neue Medien heute von alten abgrenzen und doch auf ihren Schultern stehen. Zugleich redet Goethe nicht allein dem ‚Neuen‘ das Wort, im Gegenteil gehen für *Werther* zum Beispiel die neuen und praktischen Bände des Homer mit einer Entfremdung zu seinem alten und liebgewonnenen Homer einher. Ich habe Beispiele angeführt, die die Interpretation nahelegen, dass *Werthers* Leiden immer auch ein Leiden am Medium, nicht nur am Herzen, sondern auch am Brief, am Buch, am Roman, ist. Und ich habe versucht zu zeigen, wie Nicolas Stemmann und Philipp Hochmair viele zentrale Form-Aspekte von Goethe aufgreifen und mit neuen Medien in Szene setzen: vom Spiel mit den Erwartungshaltungen der Zuschauer und mit den verschiedenen Lebens-Welten *Werthers* bis hin zum Einsatz der Video- und Audio-Technik. So wie Goethe vor zwei Jahrhunderten mit seinem neuen Stil und seinem Spiel mit den Medien das junge Publikum für sich einnahm, so eröffnet Stemmanns Inszenierung mit ihrem Einsatz audiovisueller Medien heute dem jungen Publikum einen zunächst vertrauten

und attraktiven Zugang und wird – nicht trotz, sondern gerade wegen seiner Medienwechsel – dem Ausgangstext auf besondere Weise gerecht. Der *Werther*-Effekt schließlich ist hier keine Anleitung zur Selbsttötung, das wäre wie gezeigt ja ohnehin eher ein Galotti- oder Jerusalem-Effekt, sondern eine *Belebung* im doppelten Sinne: Eine Aktivierung der jungen Zuschauer bis hin zum Salatkopfwerfen im Theater, und eine Animation, ein Plädoyer, Medien nicht passiv zu erleiden, sondern sie sich fruchtbar zu machen zur eigenen, kreativen Lebensgestaltung.

Anmerkungen/Literatur

1 *Das intermediale Vokabular in diesem Artikel orientiert sich vorwiegend an Irina Rajewsky (2002): Intermedialität. Tübingen/Basel: Francke. Sie unterteilt den Phänomenbereich des Intermedialen in „Medienwechsel“, „Medienkombination“ und „intermediale Bezüge“. Medienwechsel meint dabei in etwa das, was von anderen Forschern als Medien-Transfer, Transmedialität, intermediale oder intersemiotische Übersetzung bzw. Transformation bezeichnet wird. Damit sind, so die verbreitete Meinung, strukturell ähnliche Prozesse und Phänomene im Bereich der Kunstproduktion gemeint: „Transformationsprozesse, wenn z. B. eine literarische Erzählung und/oder ein Gemälde in einen Film ‚übersetzt‘ werden“ (Joachim Paech: „Intermedialität/Multimedialität“. In: Achim Trebeß (2006): Metzler Lexikon Ästhetik. Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 183–184, S. 183).*

Vgl. auch Ralf Georg Bogner (1998): „Medienwechsel“. In: Ansgar Nünning (Hg.): Metzler-Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 355. // Ernest W. B. Hess-Lüttich (1987): Text Transfers: Probleme intermedialer Übersetzung. Münster: Nodus. // Roman Jakobson (1981): „Linguistische Aspekte der Übersetzung“. In: Wolfram Wils (Hg.): Übersetzungswis-



Die Freuden des jungen Mediums

- senschaft. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 189–198. // *Chiel Kattenbelt* (2008): „Inter-, Trans- und Multimedialität“. In: *Henri Schoenmakers u. a. (Hg.): Theater und Medien. Bielefeld: transcript. // Helmut Schanze (1993): »Literatur – Film – Fernsehen. Transformationsprozesse«.* In: *Text und Kontext* 18, S. 8–19.
- 2 *Johann Wolfgang von Goethe: Dichtung und Wahrheit.* In: *Ders.: Werke.* Hamburger Ausgabe. Bd. 1–14, Hg. von *Erich Trunz.* München: *Beck* 1988, Bd. 9, S. 588.
- 3 *Martin Andree* (2006): Wenn Texte töten. Über Werther, Medienwirkung und Mediengewalt. München: *Fink*, S. 14.
- 4 *Richard Friedenthal* (1991 [1963]): Goethe. Sein Leben und seine Zeit. München: *Piper*, S. 137. Zitiert nach *Andree* (2006): Wenn Texte töten. S. 9.
- 5 Vgl. auch *Rüdiger Bernhardt* (2002): Erläuterungen zu Johann Wolfgang Goethe: Die Leiden des jungen Werther. *Hollfeld: Bange*, S. 98.
- 6 Vgl. *Julius W. Braun* (1883): Goethe im Urteil seiner Zeitgenossen. Zeitungskritiken, Berichte, Notizen, Goethe und seine Werke betreffend, aus den Jahren 1773–1786. Bd. 1. Berlin: *Luckhardt*, S. 236 f., hier S. 237. Zitiert nach *Andree* (2006): Wenn Texte töten, S. 156.
- 7 *Barbara Burckhardt*: „Dramatische Prosa“. In: *TheaterHeute* 11/2008, S. 6–11, sowie „Romane, Romane! Prosatexte auf dem dramatischen Prüfstand: ein Gespräch mit dem Regisseur Jan Bosse und dem Autor und Dramaturgen John von Düffel“. In: *TheaterHeute* 11/2008, S. 12–15.
- 8 *Theater Drahtseilakt Graz.* Regie: *Simon Windisch, Thorsten Zerha.* Premiere: 16.03.2006.
- 9 *Kieler Schauspielhaus,* Regie: *Dariusch Yazdkhasti.* Premiere: 06.12.2008.
- 10 *Maxim Gorki Theater Berlin.* Regie: *Jan Bosse.* Premiere: 29.09.2006.
- 11 *Nikolaus Merck:* „Seelenkrämer auf Zehenspitzen. tt 07 – Jan Bosses Version von Goethes Leiden des jungen Werther“. In: http://www.nachtkritik.de/index.php?option=com_content&task=view&id=152&Itemid=80 [01.02.2010].
- 12 Vgl. etwa *Kiel und Rostock: Kieler Schauspielhaus,* Regie: *Dariusch Yazdkhasti.* Premiere: 06.12.2008. / *Volkstheater Rostock.* Regie: *Petra Gorr.* Premiere 23.10.2009.
- 13 *schauspielfrankfurt, schmidtstrasse12.* Regie: *Florian Fiedler.* Premiere: Spielzeit 2004/05.
- 14 Vgl. *Nicole Korzonnek:* „Die Leiden des jungen Werther‘ in Frankfurt. *Florian Fiedler* inszeniert Goethe als modernes Musikspektakel“. In: http://regiethater.suite101.de/article.cfm/die_leiden_des_jungen_werther_in_frankfurt#ixzz0be74bARC [04.06.2009].
- 15 *Schauspielhaus Hamburg.* Regie: *Florentine Klepper.* Premiere: Januar 2005.
- 16 *Christian T. Schön:* „Einigeln im Kokon aus Papier“, in: *die tageszeitung*, 23.01.2006. Zitiert nach http://www.schauspielhaus.de/presse/pressstimmen.php?id_event_cluster=260633 [01.02.2010].
- 17 *Carola Große-Wilde:* „Bedingungslose Leidenschaft. Goethes ‚Werther‘ am Deutschen Schauspielhaus in Hamburg“, *DPA*, 24.01.2006. Zitiert nach *ebd.*
- 18 *Staatstheater Darmstadt, Kammerspiele.* Regie: *Andrea Thiesen.* Premiere: 15.10.2005.
- 19 *Theater Essen.* Regie: *Jan Neumann.* Premiere: 24.10.2009.
- 20 *Kerstin Edinger:* „Immerhin im Tod ein Star. Die Leiden des jungen Werther – Jan Neumann holt Goethes berühmten Selbstmörder ins Medienzeitalter“. In: http://www.nachtkritik.de/index.php?option=com_content&task=view&id=3389, 24.10.2009.
- 21 *Gemeinschaftswerk des Zürcher Theaters Neumarkt und des Théâtre Vidy, Lausanne,* Regie: *Anna-Sophie Mahler.* Premiere: 28.04.2009.
- 22 *Charles Linsmayer:* „Smells like Teenspirit. Die Leiden des jungen Werthers – Anna-Sophie Mahler mischt Goethe auf“. In: http://www.nachtkritik.de/index.php?option=com_content&task=view&id=2753 [28.04.2009].
- 23 *Christine Dössel:* „Der Körperterrorist. Der Schauspieler Philipp Hochmair zwischen den Extremen – ein Porträt“. In: *TheaterHeute* 06/2005, S. 22–25, hier S. 24.
- 24 *Roger Paulin* (1999): Der Fall Wilhelm Jerusalem. Zum Selbstmordproblem zwischen Aufklärung und Empfindsamkeit. *Göttingen: Wallstein*, S. 7.
- 25 *August Kestner* (Hg.): Goethe und Werther. Briefe Goethes, meistens aus seiner Jugendzeit, mit erläuternden Documenten. *Stuttgart, Tübingen* 1854.
- 26 *In der Literaturwissenschaft lässt sich zwischen zwei Tendenzen in der Intertextualitätsforschung unterscheiden, einem engeren und einem weiteren Verständnis, wie dies etwa Bernd Stiegler charakterisiert: Im engeren Sinn geht es darum, Verbindungen zwischen konkreten Texten und ihren Prä- oder Posttexten aufzuzeigen, also das mehr oder weniger bewusste Aufgreifen von Zitaten, Formen und Motiven in künstlerischen Werken – gleichsam archäologisch – freizulegen. In einem weiteren Sinn wäre Intertextualität auf Basis eines sehr weiten Textverständnisses als Texttheorie zu begreifen, die sich weniger für den Autor als bewusst Agierenden, also beispielsweise Zitierenden, interessiert und ihn stattdessen als Teil einer prinzipiell unbegrenzten Kommunikation zwischen Texten betrachtet, eines allumfassenden Textgedächtnisses, außerhalb dessen er sich unmöglich bewegen kann. Vgl. Bernd Stiegler* (2008): „Intertextualität. Einleitung“. In: *Dorothee Kimmich; Rolf G. Renner; Ders. (Hg.): Texte zur Literaturtheorie der Gegenwart.* Stuttgart: *Reclam*, S. 327–333.
- 27 *Andree* (2006): Wenn Texte töten. S. 12 f.
- 28 *Zur Herausgeberfiktion allgemein vergleiche die Ausführungen in: Uwe Wirth* (2008): Die Geburt des Autors aus dem Geist der Herausgeberfiktion. Editoriale Rahmung im Roman um 1800: Wieland, Goethe, Brentano, Jean Paul und E. T. A. Hoffmann. München: *Fink*.
- 29 *Natürlich ist es problematisch, verallgemeinernd von „Stemanns Inszenierung“ zu sprechen, wenn diese über mehr als ein Jahrzehnt, mit einem in dieser Zeit alternden Hauptdarsteller, auf verschiedenen Kontinenten und in Räumen zwischen Klassenzimmern, Staatstheatern und Festivals aufgeführt wurde. Mein Eindruck beruht auf den Aufführungen vom 14.01., 29.04. und 07.05.2009 im Akademietheater Wien.*
- 30 *Dössel:* „Der Körperterrorist“. S. 24.
- 31 *Roland Barthes* (1989): Die Helle Kammer. Bemerkung zur Photographie. *Frankfurt/M.: Suhrkamp*.
- 32 Vgl. etwa *Erika Fischer-Lichte* (2004): Ästhetik des Performativen. *Frankfurt/M.: Suhrkamp*.
- 33 *Michel Foucault* (1978): Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. *Berlin: Merve*.
- 34 *Gernot Böhme* (1997): Atmosphäre. Essays zur neuen Ästhetik. *Frankfurt/M.: Suhrkamp.* Sowie *Ders.:* (2001): Ästhetik. Vorlesungen über Ästhetik als allgemeine Wahrnehmungslehre. München: *Fink*.
- 35 *David P. Phillips* (1974): *The influence of suggestion on suicide: substantive and theoretical implications of the Werther effect.* *Am Soc Rev* 39: 340–354. *Phillips* Studie steckt voller Unsauberkeiten und Übertreibungen, war aber dennoch höchst einflussreich. Spätere Untersuchungen haben den von ihm beschriebenen Effekt (wenn auch nicht immer ganz überzeugend) dann seriöser zu begründen versucht. Vgl. etwa *W. Ziegler, U. Hegerl:* „Der Werther-Effekt. Bedeutung, Mechanismen, Konsequenzen.“ In: *Der Nervenarzt*, Vol. 73, Nr. 1 / Januar 2002, *Springer Berlin/Heidelberg*, S. 41–49.
- 36 *Friedrich von Blanckenburg: Versuch über den Roman, Leipzig und Liegnitz* 1774, S. 260. Zitiert nach *Wirth* (2008): Die Geburt des Autors aus dem Geist der Herausgeberfiktion. S. 256.
- 37 *Wirth* (2008): Die Geburt des Autors aus dem Geist der Herausgeberfiktion. S. 256.

Mediale Erfahrungen

Reflexionen über neuere Räume des Hörens und der Stimme am Beispiel des Radioballetts der Gruppe Ligna

Kristin Westphal

Fasziniert von den Bilderwelten der Neuen Medien verbleibt die allgemeine Debatte meist in der kulturhistorisch interpretierbaren Blickbeschränkung auf die Augen und das Sehen.¹ Unter den Bedingungen der technischen Apparaturen findet derzeit eine Umorientierung statt. Neue auditive Praxen im Verbund mit taktilen, visuellen, räumlichen Medien bringen auf eine andere Weise das Zusammenspiel von Schrift, Bild, Ton, welche kulturhistorisch hierarchisch und isoliert voneinander betrachtet werden, in den Blick. Erfahrungsvollzüge wie das Hören und das Sehen thematisieren das grundlegend medial angelegte Verhältnis des Menschen zur Welt. Die Technik bricht z. B. nicht von außen in die Stimme oder das Auge ein, Künstliches ist bereits von Anfang an in ihnen am Werk. Künstlichkeit und Natürlichkeit ist von daher integraler Bestandteil jeder Erfahrung. Jede Erfahrung und Wahrnehmung ist durch strukturelle Differenzen gekennzeichnet. Wenn nun alle Erfahrungen medial strukturiert sind – so unsere These – dann setzt sich diese Strukturierung auch auf neue und andere Weise in den Medien fort. Künstlerische und pädagogische Projekte greifen in jüngster Zeit zunehmend diese Modalitäten, Welt zu hören und zu sehen auf. Sie tragen auf ungewöhnliche Weise dazu bei, Hör- und Sehordnungen zu befragen, um auf diese Weise Verschiebungen im Raum durch und in Medien anzustellen.

1. Zur Hierarchie der Sinne

Wenn wir Bilder von der Welt entwerfen, entsteht notwendig eine Differenz von Welt und Weltbild, mit allen erkenntnistheoretischen Risiken und Gefahren, Täuschungen und Trugbildern. Dem Bild, von dem wir uns ein Bild machen, glauben wir dabei in der Regel mehr, als dem Bild, das wir uns von etwas Gesagtem machen. Auch sind wir überrascht, wenn die Telefonstimme, von der ich mir ein Bild mache, sich nicht mit der Person deckt. Manipulationen sind in beiden Bereichen gleichermaßen technisch realisierbar. Demzufolge haben wir es in doppelter Hinsicht mit Trugbildern zu tun: den technisch hergestellten und unseren eigenen. So ist weder unserer Wahrnehmung zu trauen, noch den Bildern, wie sie sich durch Medien vermittelt, zeigen.² Die Stimme steht in der Zeit, sie ist im Charakter eher flüchtig und steht dem Gedächtnis und Erinnern und damit verbunden auch Vergessen anheim. Beim Zuhören kann ich auch etwas *überhören*. Ein Bild kann ich mir immer wieder ansehen und aus verschiedenen Blickwinkeln befragen, es beansprucht eher den räumlichen Sinn, grenzt aber auch aus und überdeckt etwas anderes zu Sehendes. Das Hören und Zuhören ist als traditionelles Erkenntnismodell dem Visuellen untergeordnet und von geringerer Bedeutung.



Mediale Erfahrungen



Die Flüchtigkeit des Phänomens der Stimme unterläuft eine traditionelle Vorstellung von Wissenschaftlichkeit, die in objektivierbaren Ergebnissen ihren Rückhalt findet, während mit dem Phänomen der Stimme Kontrollverlust einhergeht. Diese Auffassung betrachtet das Sehen als etwas, das feststellt und auf Bilder aus ist. Sich ein Bild machen bedeutet in dieser rational orientierten Logik, Bilder zu entwerfen, Begrenzungen vorzunehmen und auf Distanz zu gehen (vgl. Westphal 2002, 40). Diese herrschaftskritische Sichtweise beschäftigt sich mit der Frage, *wer* sieht und hört und darüber bestimmt.

Der Zugang, den wir hier verfolgen, verweist uns darüber hinaus auf Formen, *wie* uns z. B. Sprechen/Sehen *als etwas* gegeben ist. Sie zeigen sich performativ und prozesshaft als Artikulation von Sinn in der Angewiesenheit auf den Hörenden bzw. Sehenden als den anderen, der hört/sieht und den Sprechenden/Sehenden, der sich hört/sieht. Mit diesem Erkenntnisinteresse verbindet sich eine Hinwendung zu den Prozessen der Aufnahme und Aneignung von Gegenständen, auf die Wahrnehmung von Selbst und Welt.

2. Wie wir sehen und hören

Wir gehen mit Merleau-Ponty (1966) davon aus, dass jede Wahrnehmung grundsätzlich situativ und kontextuell gebunden ist. Es gibt keine reine Wahrnehmung eines wahrgenommenen Gegenstandes. Kant hatte angenommen, dass jede mögliche Wahrnehmung ein sich selbst begründendes, ursprüngliches und synthetisches Vereinheitlichungsprinzip, das grundsätzlich über empirische Sinneserfahrungen wie dem Sehen stehe, zur Voraussetzung habe (vgl. Kant 1993, 161). Wir gehen hier von Grundstrukturen des Sehens und Hörens aus, zu denen die Gestaltbildung, Horizontalität, Zeit- und Raumstruktur gehören, die unsere Wahrnehmung organisiert. Wir haben es immer mit einer gestalt- und bedeutungshaften Wahrnehmung zu tun. Auch ist unsere Wahrnehmung gebunden an den Kontext mit etwas Anderem. Wir nehmen Dinge immer schon in einer bestimmten Weise wahr. Wir nehmen nicht nur etwas Bestimmtes wahr, sondern immer Anderes *mit* wahr. Wir können außerdem

davon ausgehen, dass die Wahrnehmungsregister untereinander, wie das Sehen und Hören etc., verbunden sind. Das findet in der Sprache der Synästhesie seinen Ausdruck, wenn z. B. eine Farbe als schrill bezeichnet wird, also eine Farbe mit einem Ton verglichen wird. Wahrnehmung ist in personaler, sozialer wie auch historischer Hinsicht eine Strukturierungsleistung in einem bestimmten zeitlich und räumlich vermittelten Kontext. Seit 100 Jahren befinden sich die Modalitäten und Formen der Wahrnehmungen nachweislich mit Hilfe der Medien selbst in einer kontinuierlichen Transformation. Crary kommt zu dem Schluss, wenn es im zwanzigsten Jahrhundert ein bleibendes Charakteristikum des Sehens gäbe, dann das, dass ein solches fehle (vgl. Crary 2002, 22). Es unterliege der Adaptierbarkeit an technologische Beziehungen, neuen sozialen Konfigurationen und neuen ökonomischen Zwängen im Zuge eines Modernisierungsprozesses. Mit Blick auf den Rezipienten sind unsere Wahrnehmungen engstens verknüpft mit ihrer Erfahrungsgeschichte. Wie wir sehen, hören, riechen etc., wird nicht allein von uns hervorgebracht. Sie sind verbunden mit dem, was gesehen oder gehört etc. wird. Darüber hinaus sehen wir ein Bild immer *als* ein Bild. Es macht einen Unterschied, ob ich einen Rembrandt im Deutschen Museum betrachte oder im Netz. Es macht einen Unterschied, ob ich einen Gesangsvortrag in einem Konzertsaal, in einem Park oder zu Hause auf CD höre. Atmosphäre, Akustik, Techniken (Mikrofon, Lautsprecher) prägen die Aufnahme des Gesangs. Und nicht zuletzt nehmen wir immer auf dem Hintergrund einer Erfahrungsgeschichte mit den Dingen der Welt wahr. Das Telefon wie auch der Rundfunk, die virtuelle Räume zwischen den Menschen schaffen und damit verbinden und trennen zugleich, haben sich in den letzten 100 Jahren als Apparatur und im Umgang damit gewandelt. Und nicht zuletzt: Jeder Mensch lebt in anderen Verweisungsbezügen, die seine Wahrnehmung von sich und Welt beeinflusst (vgl. Meyer-Drawe 2001, 11 f.). Welche Rolle spielt die Frage nach den Verweisungsbezügen in den neuen Medien? Oder verlieren sich diese Bezüge im „Überall“ des Netzes? Am Beispiel Stimme soll dies im Weiteren erörtert werden.

3. Stimme als und im Medium

Die Stimme ist wesentlicher Bestandteil und Träger von Information und darüber selbst an Kommunikation beteiligt, sie ist also auch Information, Geste und Ausdruck. Über Stimme zu sprechen findet *in* und *mit* der Stimme statt. Darin ist ein Moment der Doppelung enthalten, das jedoch nicht zur Deckung kommt. Stimme entzieht sich einer eindeutigen Verortung. Sie erscheint als Selbstpräsenz, indem ich mich selbst sprechen höre und zugleich als Fremdheit, indem ich mich selbst sprechen höre, wie ein anderer mich hört. Hören ereignet sich als Antwort auf einen Anspruch, der vom Anderen ausgeht, das auch das eigene Andere sein kann. Es gibt eine Differenz zwischen der gehörten und gesprochenen Stimme. Stimme unterliegt nicht nur einem ständigen Wandel und Anpassungsprozess, sondern sie ist auch vielschichtig. Sie erscheint in ihrer Körperlichkeit, hat Alter, Geschlecht und Identität, sie hat Klang und Sinn, Ton und Bedeutung gleichzeitig. Über Stimme lässt sich nur reden, wenn man das Hören mit bedenkt. Reflektiert wird von daher die Stimme als vergesellschaftete, technisch-medial reproduzierte,

als leibliche in lebensweltliche Bezüge eingebettete Stimme und als Thema unserer Hörgewohnheiten. Im technischen Medium wird eine andere Wirklichkeit der Stimme produziert.

Medien machen diese Differenz bewusst. Stimmen können medial verändert werden, das Hören jedoch nicht. Stimmen – wie auch immer medialisiert – müssen gehört werden und bedürfen gerade deshalb des Rückgriffs auf die kommunikative Situation des leiblich-sinnlichen Zuhörens.

4. Medien als Zugänge zur Welt: Verkörperung der Medien. Entkörperung leiblicher Vorgänge

Medien hat der Mensch immer schon verwendet, um sich über seinen Körper hinausgehend Ausdruck zu verschaffen, sich zu inszenieren oder seine Arbeit zu erleichtern. D. h. der Zugang zur Welt ist immer schon vermittelt und medial. Medien bringen das *Wie* ins Spiel, nämlich die Mittel, Wege und Verfahren, um sich zu entäußern und auszudrücken. Waldenfels weist auf die Grundsituation des Menschen als Lebewesen hin, das auf der Schwelle von Natur und Kultur existiere (vgl. Waldenfels 1999, 94). Weder geht der Mensch gänzlich in die Natur ein, noch lässt ihn seine leibliche Zugehörigkeit zur Natur aus dieser gänzlich heraustreten. Diese Ambivalenz verweist uns auf die grundlegende Medialität unseres Zugangs zur Welt, wie sie sich z. B. schon über den Körper oder die Sprache vollzieht. Medien sind materiale Formen, ohne die es das in einem Medium Artikulierte nicht gäbe. Medienwelten sind so gesehen nicht allein als Ersatz für leibliche Vorgänge zu sehen, sondern als etwas, das für etwas Anderes steht und dadurch etwas Eigenes vorstellt. Beispiele sind technische Apparaturen, abstrakte Symbolsysteme etc.

Mich interessiert nun im besonderen die zu Beginn des 21. Jahrhunderts bestehende alltägliche Grundsituation des Menschen zu verstehen, die sich speziell angesichts „künstlicher“, technologisch erzeugter Medien herstellt und die leibliche Präsenz des Menschen weit überschreitet. Mit fortschreitender Technisierung lässt sich beobachten, dass sich der Charakter der Medien in einer spezifischen Weise verändert hat. Die Medien zeigen sich in körper-analogen Formen, die sich im Vollzuge der Ausdifferenzierung immer mehr von einer leiblichen Organisation entfernt haben. Die Maschine bzw. Technik ersetzt leibliche Vorgänge, indem sie den leiblichen Umgang mit ihnen nicht außer Kraft setzt, sondern auf einer reduktionistischen Stufe konserviert: Das Handwerkliche verschwindet im Bedienen einer komplexen Maschine; das Live-Orchester wird konserviert und synthetisiert, das abstrakte Sehen über Menüs und Anzeigen auf Bildschirmen, das rudimentäre Bedienen von Hebeln und Schaltern oder Tastaturen und der „Maus“ kennzeichnen den Umgang mit Medien. Wird der Leibkörper zum Anachronismus? Es findet eine Verkörperung in die Medien statt und gleichzeitig eine Entkörperung leiblicher Vorgänge. Für den Prozess der technischen Entwicklung im 19. und 20. Jahrhundert heißt es, dass die explorativen Wahrnehmungsprozesse immer mehr den Weg über die abstrakte metrisch visualisierte Realität der Instrumentenwahrnehmung nehmen müssen. Die unhintergehbare Situation der Anwesenheit des anderen bzw. die materiale Welt der Dinge, die an sinnliche Wahrnehmungen gebunden sind, wird über virtuelle Einflüsse und Manipulation abgeschnitten. Im Umgang mit elektronischen Medien kann

man nicht immer wissen, welchen Präsentationsstatus Texte, Reden, Klänge oder die Bilder in dem Medium haben. Handelt es sich um eine Live-Aufnahme? Oder um eine Aufzeichnung, die gekürzt oder geschnitten wurde, oder um eine fingierte Situation? Haben wir es mit einer Computersimulation zu tun? Sind die Worte, die wir hören, in einer realen Zeit hintereinander gesprochen oder bereits technisch zusammengesetzt, etc.? Wir erleben keinen völligen Ersatz der Sinne, sondern auf der Seite des Rezipienten eher eine Reduktion und zugleich symbolisch-abstrakte Verdichtung der sinnlichen Wahrnehmungsgehalte, wie sie sich z. B. über Zahlenskalen für Zeitdauer, Lautstärke u. a. zeigen. Zugleich geschieht auf der Seite der Medien die Substitution, die jedoch ohne die organischen Vornormierungen (damit überhaupt etwas *gesehen* werden kann) der sinnlichen Wahrnehmung nicht existieren kann. Zu unterscheiden sind in diesem Zusammenhang die Wahrnehmungsakte von dem Wahrgenommenen. Es sind dann die Wahrnehmungsakte, deren sinnliche Fülle sich entleeren, wie wir es schon in der Literalisierung der Erfahrung beobachten können. Stattdessen nimmt die kognitive Struktur zu. Es müssen Skalen, Anzeigen und Symbole interpretiert und entschlüsselt werden, um Auskunft über das zu erhalten, was sie repräsentieren bzw. messen. Von daher lässt sich die These aufstellen, dass sich eine technische Welt *ohne humane leibliche Referenz und Wahrnehmungsregister* schwerlich vorstellen lässt. Sie ist ohne den leiblich präsenten Leser/Hörer/Zuschauer nicht möglich.



Mediale Erfahrungen

5. Trennung von Körper und Stimme: Grenzerfahrungen

Elektronische Medien simulieren unsere lebendige Kommunikation in der Weise, dass Technisch-Künstliches und Sinnlich-Leibliches sich durchdringen und wechselseitig beeinflussen. Grundsätzlich lässt sich bestimmen, dass auch die elektronische, künstliche oder medialisierte Stimme ein Phänomen ist, das als gehörte Stimme in Erscheinung tritt.

Phänomenal heißt hier die vortechnische, leiblich-sinnliche bzw. natürliche Stimme. Dem steht die technisch-medialisierte künstliche Stimme nicht gegenüber, vielmehr ist diese als eine Modalität der natürlichen phänomenalen zu betrachten, solange sie noch als Stimme hörbar und identifizierbar ist. Eine medialisierte und konservierte Stimme löst sich nicht nur von ihrem leiblichen Stimmträger, sondern zugleich auch von dessen Lebenszeit. Sie kann zu einem selbst gewählten Zeitpunkt von dem Rezipienten gehört werden. Es entstehen auf diese Weise neue Kommunikationsräume, in denen die leibliche Präsenz des Hörenden dominiert.

Die neuen Medien dezentrieren das Subjekt, durchdringen, rhythmisieren und individualisieren es. Je nach Interesse, Wunsch und Bedarf kann darüber verfügt werden, welche Stimme und welche Bilder gehört und gesehen werden wollen. Sie dienen der Selbstinszenierung der Subjekte in hohem Maße. Die elektronische Stimme führt zu vielfältigen Entdeckungen. Die Doublage, wenn Filme nachsynchronisiert werden, vereint eine verborgene Stimme mit dem Körperbild im Film. Im Play-Back-Verfahren fügt sich der Körper mimetisch einer vorgegebenen Stimme, die von ihm auf diese Weise vereinnahmt wird und umgekehrt (Lehmann 1999, 279). Schnitte mit live gesendeten Stimmen



und konservierten Stimmen sind mittlerweile eine gängige Form der Nachrichtenübermittlung. Lehmann beschreibt in seiner Arbeit über das postdramatische Theater Versuche auf der Bühne mit diesen Mitteln:

„Die Stimmen sind oft durch unsichtbare Mikrophone entwendet und tönen von anderswo her. Die Sätze fliegen hin und her, ziehen Bahnen, schaffen Felder, die mit dem optisch Gegebenen Interferenzen bilden. Die maschinelle Schnelligkeit des Sprechens und der Anschlüsse läßt die Worte wie Pfeile oder Bälle wirken, die zwischen den Personen und Bildern so fix wie in der Screwball-Comedy hin- und hergeschossen werden. So ziehen sie Kraftlinien durch die vom Zuschauer erblickte Szene, in der sie sich einnisten und das Visuelle überdeterminieren. Wer spricht, wer antwortet? Der Blick sucht. Wer ist es, der gerade spricht? Man entdeckt die Lippen, die sich bewegen, assoziiert die Stimme mit dem Bild, setzt das Zerbrochene zusammen, verliert es wieder. Wie der Blick zwischen Körper- und Video-Bild hin und her wandert, sich selbst reflektiert, um zu erfahren, wo Faszination, Erotik, Interesse sich festmachen, sich also als Video-Blick erfährt, so konstruiert das Hören einen anderen Raum in den optischen hinein: Bezugfelder, Linien, die die Barrieren überspringen. Während die Bilder die Präsenz spalten, indem sie das Jetzt des auf der Bühne Geschehenden mit möglicherweise ganz anderen Zeit/Bildern auf dem Video-Bildschirm durchsetzen, fügt die Sprache im Frage-Antwort-Spiel das zerfallende Bild momentweise wieder in die Präsenz einer Imagination zusammen.“

(Lehmann 1999, 280 f., über ein Stück von John Jesuran, New York, das als kinematographisches Theater bezeichnet wird)

Lehmann schildert hier das Aufbrechen konservativer Erfahrungen und Muster, indem neue Erfahrungen im Verhältnis von Ton und Bild gemacht werden. Es wird die Gewohnheit thematisiert, das Hören dem Sehen anzugliedern. Die Irritation, die solche Szenen auslösen, vergegenwärtigt, wie sehr wir in unserer Wahrnehmung eine Stimme an einen konkreten Körper binden. Die Entwendung der Stimme vom Träger läßt die über Stimmen – Hören – Sehen neu geschaffenen Räume als zerrissene Klangräume, die nicht mehr richtungsuniform sind, erscheinen. Deutlich werden aber auch die gleichsam konservativen Elemente von Stimme als Stimme. Der Zuhörer und -schauer wird mit vielen Möglichkeiten, Zuordnungen von Reizen, Bildern, Tönen, die im gleichen Moment erfolgen, konfrontiert. Die Inszenierung reißt ihn mit in ein multiperspektivisches Geschehen hinein. Die Augen der Zuschauer, die Ohren, die Bewegungen werden mitgerissen, verführt, parzelliert, aufgestört und finden keine Verankerung mehr, irren herum. Sie sind dem Subjekt fern. Dass das als irritierend erlebt wird, zeigt, wie relativ konservativ unsere sinnlichen Gewohnheiten sind. Die über die Medien vermittelte Gleichzeitigkeit, die unsere Erlebniszeit und Raummuster aufstören, bestimmt unsere Wahrnehmung und Leiblichkeit. Sie verweist uns auf die Widerständigkeit unserer Leiblichkeit, die uns an einen bestimmten Ort, an die Schwerkraft, an die Notwendigkeit zu atmen etc. bindet.

Das Beispiel zeigt uns auch auf, wie wichtig für die Wahrnehmungsleistung der Kontext ist, d. h. das Rede- und Hörfeld, wie es sich auf einem bestimmten Hintergrund zeigt, wie es in einem

bestimmten Raum stattfindet, die eine bestimmte *Atmosphäre* und *Akustik* hat, und welche *Medien* eingesetzt werden. Auch spielt eine Rolle, welche *Themen* besprochen werden, also auch die, die nicht direkt ausgesprochen werden. In unserem Falle macht das Theaterstück die *Rede- und Hörformen* selbst zum Thema. Und vor allem nimmt es den Rezipienten selbst in das Geschehen hinein. Er soll irritiert und zur Reflexion aufgefordert werden, wie seine Hör- und Sehgewohnheiten strukturiert sind. Das *Forum* spielt eine gewichtige Rolle, ohne es würden die dargestellten Stimmen und Bilder ins Leere laufen. Hieran wird deutlich, wie sehr das Hören mit dem Sprechen verschränkt ist und wie sehr das Hören und Sprechen wiederum mit dem Sehen verbunden ist. Stimmen und Körper vermögen den Raum zu strukturieren, ihn mit Klang, Bewegung und Stimmung zu füllen. Irritation entsteht, wenn wir beides nicht mehr unmittelbar aufeinander beziehen können, wie wir es bislang aus unserer alltäglichen Welt gewohnt sind. Unser Gehör ist als solches phänomenal gesehen allen Zusammenhängen entrückt, auf eine Weise, wie es der Blick nicht ist. Ein Blick kann fixieren und führt mich zu dem Blickenden zurück. Die Stimme als solche zeigt mir nicht, woher sie kommt und wohin sie geht. Wir folgen unserer Gewohnheit, das Gesagte und Gesehene in einen Handlungskontext zu formulieren, so dass uns die Fremdheit der Stimme entgeht. „Wir glauben zu hören, was wir anderswoher wissen oder zu wissen meinen.“ (Waldenfels 1994, 494) Hinzu kommen die Möglichkeiten, die der Einsatz von Medien hat. Körper und Stimmen werden als technisch-medialisierte eingesetzt und voneinander abgekoppelt. Die Technik wirkt z. T. unsichtbar mit. Und nicht nur das, im Medium erscheint der Körper nicht mehr in seiner Leiblichkeit, sondern als Zeichen bzw. Bild. Der Eindruck verstärkt sich, wenn dem Körperbild keine Stimme zuzuordnen ist. Die Demonstration, die Lehmann bespricht, entkontextualisiert. Als Zuhörer sind wir bemüht zu rekontextualisieren, um zu verstehen und einen Sinn zu entdecken. Ein Vorgang, der uns den alltäglichen Umgang mit Medien vor Augen führt. Auf diese Weise wird die Differenz zu den Erfahrungen, die wir im konservativen Umgang mit Körper und Stimme als phänomenale haben, bewusst gemacht. In differenten Erfahrungsfeldern ver-rücken die Phänomene. In einem groß angelegten Projekt mit 100 Schülern anlässlich des Schultheaters der Länder 2009 in Hamburg (koordiniert durch die Theaterlehrerin Susanne Bollmann und KollegInnen von 5 Schulen) erarbeitete die Radio und Performancegruppe LIGNA mit den Schülern ein Hörstück, anhand dessen entsprechende mediale Erfahrungen gemacht werden können. Sie geht noch einen Schritt weiter als Jesuran, den Hörer als Medienakteur herauszufordern.

6. Radioballett

Die in Hamburg ansässige Radiogruppe LIGNA experimentiert seit 1995 auf lokaler und überregionaler Ebene mit innovativen Theater- und Performanceproduktionen, in dem sie das Radiohören als gemeinschaftliche Aktion im öffentlichen und privaten Raum thematisiert. Untersucht werden Situationen der Rezeption. Die darin enthaltenen performativen Potenziale werden inszeniert. LIGNA begreift und organisiert die HörerInnen als „zerstreutes Kollektiv“.

Wer Radio hört, ist Teil einer Konstellation mit vielen anderen – so die Ausgangsthese der Gruppe. Indem nun das gemeinsame Radiohören aus dem privaten Raum nach draußen getragen wird, wird diese Gemeinschaft direkt für die teilnehmenden Hörer erfahrbar. Die künstliche Trennung wie noch oben beschrieben, wird also in eine Umkehrung gebracht, dergestalt, dass der vom Medium getrennte Körper sichtbar gemacht wird. Das Besondere der Projekte von der Gruppe LIGNA ist die Umsetzung der Idee, dass das Hören aktiv erfolgt und in diesen Projekten verräumlicht wird. Beim Radioballett in Fußgängerzonen, auf öffentlichen Plätzen wie Bahnhöfen und wie in unserem Falle als „Auftragsarbeit“ für das Schultheater der Länder auf den vier Terrassen der Landungsbrücken in Hamburg konzipiert, wird Raum mit einem bestimmten Erkenntnisinteresse verbunden erkundet, das sich insbesondere auf die Frage nach der vorhandenen Macht im Raum richtet. Besonderes Interesse haben von daher umkämpfte, politische Räumlichkeiten, die auf vielschichtige Weise mit Ereignissen verknüpft sind. Die Schüler stoßen an dem Ort ihrer Erkundung der Landungsbrücken auf die unsichtbar gewordene Geschichte in Hinsicht auf Auswanderung. Und unter aktueller Bezugnahme ist die Flüchtigkeit der durchgehenden Tagestouristen, aber auch Hafendarbeit und der Symbolcharakter als Wahrzeichen Hamburgs Thema des Ortes. Leitfragen für die Vorbereitung der Performance sind: Wie begibt man sich in einen bestimmten Raum? Wie ist ein Raum strukturiert? An welche Verhaltens- und Bewegungsformen appelliert der Raum und welche nicht? Wer betritt diese Räume und wie und woraufhin? Mit Blick auf die Arbeit mit Jugendlichen stehen besonders Fragen im Raum wie: Wer bin ich, und wer bin ich an welchem Ort? Wie sind die Ordnungen solcher Räume? Wieviel Fremdes findet sich im Raum, wieviel Schätze birgt er? Die Recherche erfolgt mit einer zunächst kleinen Gruppe mit SchülerInnen von 5 Hamburger Schulen, die als ‚Botschafter‘ ausgesendet worden sind, um die Grundidee ihren MitschülerInnen weiter zu vermitteln. In weiteren Workshops wird mit ihnen an einem Hörstück mit dem Titel „Große Freiheit Landungsbrücken“ gearbeitet. Untergruppen werden gebildet: Sounddesigner/Bewegung der Massen/Inventar/Emotionsforschung/Fußfetischisten/Handleser/Streetlog. Sie beobachten die Örtlichkeit zu bestimmten Fragestellungen: Wie klingen die Räume? Wie bewegen sich die Massen? Was steht herum? Wie sprechen die Gesichter? Welcher Ausdruck fehlt? Wie gehen die Menschen? Welche Gesten gibt es? Was sagt uns der Ort? In der Schlußphase erst treffen alle Akteure auf Kampnagel für eine erste Probe zusammen und werden mit den entsprechenden Requisiten wie z. B. einer Einwegkamera ausgerüstet, um Situationen der Umwandlung des Ortes in eine Liegewiese (Plastiktüten), in einen Wunschbrunnen (Münzen) und die Unterbrechungen der Alltagswege mit Absperrbändern zu fotografieren. Die SchülerInnen, die sich auf den 4 verschiedenen Ebenen der Landungsbrücken verteilen, hören das Hörstück durch einen Radio MP3 Player und setzen die darin enthaltenen performativen Anweisungen und Assoziationen in Gesten und Aktionen um. Das Radiohören wird hier als Medium selbst inszeniert, indem die kommunikativen Potenziale für die Schüler räumlich erfahrbar werden. Die durch den Apparat vermittelten Gesten der Schüler im Raum führen zu einer Unterbrechung gewohnter Abläufe auf den Landungsbrücken. Aufgelöst wird in dieser Vorgehensweise die klassische Trennung zwischen Zuschauer und Akteur.

„Leben aber ohne Liebe sei Tod“

Schon Brecht war es ein Anliegen, das Radiolehrstück als Übung für den Hörer zu betrachten. Im Tun sieht er die Möglichkeit Erfahrungen zu machen gegeben, nicht in der Einfühlung. So interessiert ihn, wie durch eine Störung eine Veränderung des Wahrnehmungsapparates herbeigeführt werden kann. Im *Ozeanflug* lässt Brecht medienkritische Töne anklingen, wenn er den Rundfunk als Distributionsapparat in ein Medium der Kommunikation verwandelt wissen will (vgl. Primavesi 2007, 82 ff.).³ Ein Gedanke, wie er bisher in Inszenierungen selten performativ zum Ausdruck gebracht wurde und von der Gruppe Ligna für Schüler erfahrbar werden lässt, was es bedeutet, wenn – wie Waldenfels es nennt – Orte sich verschieben (vgl. Waldenfels 2009).

Literatur:

- Crary, Jonathan: Aufmerksamkeit. Wahrnehmung und moderne Kultur. Frankfurt/M. 2002
- Lehmann, Hans-Thies: Postdramatisches Theater. Frankfurt/M. 1999
- Merleau-Ponty, Maurice: Phänomenologie der Wahrnehmung. München 1966
- Meyer-Drawe: Menschen im Spiegel ihrer Maschinen. München 1996
- Meyer-Drawe: Leibhaftige Vernunft – Skizze einer Phänomenologie der Wahrnehmung. In: Beck/Rauterberg/Scholz/Westphal (Hg.): Die Sache(n) des Sachunterrichts, Frankfurt/M. 2001, S. 11–23

- Kant, Immanuel: Kritik der reinen Vernunft. Hamburg. Felix Meiner 1993
- Primavesi, Patrick: Fliegen. Gehen. Fahren. Wie neuere Theaterformen ihre Zuschauer in Bewegung setzen. In: Westphal, K./Hoffmann, N. (Hg.): Orte des Lernens. Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes. Weinheim 2007, S. 79–94
- Waldenfels, Bernhard: Antwortregister. Frankfurt/M. 1994
- Waldenfels, Bernhard: Grenzen der Normalisierung. Studien zur Phänomenologie des Fremden 2. Frankfurt/M. 1998
- Waldenfels, Bernhard: Sinnesschwellen. Frankfurt/M. 1999
- Waldenfels, Bernhard: Ortsverschiebungen. Zeitverschiebungen. Modi leibhaftiger Erfahrung. Frankfurt/M. 2009
- Westphal, Kristin: Wirklichkeiten von Stimmen. Grundlegung einer Theorie der medialen Erfahrung. Frankfurt/M. 2002

Anmerkungen

- 1 *Der vorliegende Text geht teils zurück auf eine Fassung mit dem Titel: Vom Ver-Rücken der Phänomene – über neue Räume der Stimme und des Hörens. Erschienen in: Der Blaue Reiter hrsg. von Siegfried Reusch, Stuttgart 2001*
- 2 *Ich danke Torsten Michaelsen von der Gruppe LIGNA und Susanne Bollmann, Projektleitung tms/SsLo9 für die unterstützenden Gespräche.*
- 3 *Erinnert sei daran, dass Brecht seine Stücke schrieb, als die Nazis das gerade erfundene Radio als Propagandamittel einsetzten. Brechts Erkenntnisinteresse ist das Verhältnis von Mensch und Apparat (hier: des Theaters/des Radios/des Flugzeugs in seiner Verschränkung) zu untersuchen.*

„Leben aber ohne Liebe sei Tod“

Ein mediales Projekt zum „Käthchen von Heilbronn“ mit Studenten des Darstellenden Spiels/Kunst in Aktion an der HBK Braunschweig

Gudrun Herrbold

„Leben aber ohne Liebe sei Tod“ sagt Graf vom Strahl, Objekt der Begierde von Käthchen von Heilbronn im gleichnamigen Drama von Heinrich von Kleist. Kleist entwarf 1808 eine Frauenfigur, die durch ihre radikale Hingabe und Glauben an die Liebe unsterblich wurde. Aber wie sieht der zeitgenössische Blick auf das Käthchen von Heilbronn aus? Gehört diese Figur in ein fernes Jahrhundert oder lassen sich zeitlose Fragen an sie knüpfen: Glaubst du an deine Träume? Glaubst du an die Liebe? Und wenn ja, wie weit würdest du für sie gehen?

Diese Fragen waren der Ausgangspunkt für ein 2-semesteriges Seminar im Studiengang Darstellendes Spiel/Kunst in Aktion an der HBK Braunschweig.

Von Anfang an war die szenische Bearbeitung des Dramas gleichberechtigt mit der Erforschung medialer Umsetzungsmöglichkeiten. Nicht die hierarchische Trennung dieser Bereiche stand im Vordergrund, die nach wie vor fast flächendeckend im deutschen Stadt- und Staatstheatersystem praktiziert wird, sondern die Frage, wie im theaterpädagogischen Kontext neue Formen in Bezug auf die Interaktion von Darstellung und Medien erprobt werden können. Die Teilnehmer arbeiteten im ersten Projektsemester gemeinsam an Spiel, Raum und Video, dass von Prof. Gudrun Herrbold (Darstellendes Spiel), Heiner Heumann, technischer Direktor des Staatstheaters Braunschweig und Prof. Uli Plank (Institut für Medienforschung der HBK Braunschweig) gemeinsam geleitet wurde.

Als Ausgangspunkt des 1. Projektsemesters stand die Auseinandersetzung mit dem Originaltext, der von den Teilnehmern in verteilten Rollen gelesen wurde. Wichtig war uns, dass eine gemeinsame Basis in Form einer präzisen Textkenntnis für alle weiteren szenischen und medialen Experimente geschaffen wurde. Erst danach starteten wir mit Improvisationen, die aus der Frage nach Assoziationen zum Text entwickelt wurden:

Welches Material, welche Farbe assoziiert du, welche Textfragmente erinnerst du am deutlichsten? Die Materialliste war sehr heterogen: rostiges Blech, Seidenstoffe, dreckiger Sand, Honig u. v. m. Heiner Heumann beschaffte diese Dinge aus dem Fundus des Staatstheaters und wir konnten mit einer beeindruckenden Fülle an Material szenisch und choreografisch experimentieren. Diese Arbeit war die Grundlage für das zweite Projektsemester. Die Teilnehmer wählten erst jetzt ihren Schwerpunkt: Spiel, Raum oder Video.

„Leben aber ohne Liebe sei Tod“

Spiel

*Bang bang
He shot me down, bang bang
I hit the ground, bang bang
That awful sound, bang bang
My baby shot me down*

„Bring ein Lied mit, das dein persönliches Interesse am Käthchen von Heilbronn musikalisch ausdrückt!“ Mit dieser Aufgabe startete ich mit den Teilnehmern der ‚Gruppe Spiel‘ das zweite Semester. Wir hörten Nancy Sinatra, PJ Harvey, Ariens von Schubert und Punkrock. Trotz dieser extrem unterschiedlichen Musik verdichtete sich das Interesse auf drei Protagonisten: Käthchen, Graf Wetter vom Strahl und Kunigunde von Turneck. Die meisten Seminarteilnehmer beeindruckte die konsequente Haltung des Käthchens, ihre Beharrlichkeit gegen alle Vernunft. Die vermeintlich altmodische Frauenfigur wurde zur größten Reibungsfläche mit dem eigenen Lebensstil und erhielt dadurch eine zeitlose Aktualität.

Da zwölf Teilnehmer in der ‚Gruppe Spiel‘ teilnahmen, die sich (bis auf zwei Ausnahmen) für die drei zentralen Figuren Käthchen, Kunigunde und Graf Wetter interessierten, besetzten wir diese mehrfach. Es bildeten sich „Figuren-Cluster“ von sechs Käthchen und drei Grafen. Nur Kunigunde blieb solistisch besetzt.

Die szenische Bearbeitung dieser zentralen Figuren und ihres komplexen Beziehungsgeflechts begann mit Improvisationsaufgaben, die ich den Teilnehmern persönlich per e-mail stellte: „Mach eine Liste der Dinge, die Käthchen als Liebesbeweis für Graf Wetter tun würde“, lautete z. B. die Aufgabe an eine Studentin. „Nimm ihre Angebote wörtlich und befehle ihr, diese Dinge tatsächlich zu tun“, lautete im Gegenzug die Aufgabe für den Improvisationspartner. Keiner kannte die Aufgaben des Partners und so entstanden in den ersten Proben intensive Konfrontationen, die eine wichtige Grundlage für unsere szenische Bearbeitung bildeten.

Eine weitere grundlegende Entscheidung war der Wechsel zwischen ‚Improsprache‘ und Originaltext. Diese dramaturgische Idee wurde von den Studenten initiiert, die sich durch die intensive Beschäftigung mit dem Text am Anfang des ersten Seminars für die Kleistsche Sprache begeisterten und unbedingt das Experiment „klassische Sprache trifft auf zeitgenössische“ probieren wollten. Dadurch entstand eine permanente Reibung, die ein neues Hörerlebnis zur Folge hatte und die Verbindung zwischen Historie und Aktualität erfahrbar machte. Während unserer szenischen Entwicklung blieb die Gruppe in permanenter Kommunikation mit den Gruppen „Raum“ und „Video“.

Raum

Welche räumliche Idee bildet am präzisesten den Kampf der drei Prinzipien Käthchen, Graf und Kunigunde ab?

Wie konstruiere ich ein Bühnensetting, das Spiel und Video gleichberechtigt präsentiert? Und aus welchen Materialien entwickelt sich dies?

Eine erweiterte Materialerforschung war der erste Schritt der ‚Gruppe Raum‘. Worauf lässt sich projizieren: auf Wasser, Glas, Stoff ... ? Und welches Material bietet das meiste spielerische Potential?

Die Teilnehmer pendelten zwischen Hochschule und Staatstheater, konnten dort die Werkstätten unter professionellen Theaterbedingungen nutzen und ihre Erfahrungen im Hochschulkontext erproben. Entscheidend waren dann die konzeptionellen Überlegungen, die in Kleingruppen von den Studenten erarbeitet wurden. „Favorisiert“ wurde die Idee, eine Arena aus Rollrasen zu entwickeln, eine runde Spielfläche, die von Leinwänden in Form eines Sechsecks umrahmt wurde. Diese Leinwände, eine Art Gaze, waren Wände und Projektionsfläche gleichzeitig. Die Zuschauer konnten mit Sitzkissen und flexiblen Papphockern ihre eigene Position zwischen Arena und Wänden finden und sich somit immer wieder neue Blickwinkel in Hinblick auf die Medien Spiel und Video schaffen.



Theater und Neue Medien versus Neue Medien oder Theater

Video

Die Arbeit in der Videogruppe erwies sich als schwierigster Baustein. Dies lag einerseits daran, dass hier die meisten Erstsemester ohne Vorerfahrung teilnahmen, andererseits fühlten sich die Studenten blockiert, da sie ihre konkrete Arbeit erst nach der grundsätzlichen konzeptionellen Entscheidung aller drei Gruppen starten wollten. Ohne diesen ‚Masterplan‘ fühlten sie sich im luftleeren Raum des ‚anything goes‘. Obwohl erste spannende Ideen einer eigenen ästhetischen Sprache entstanden, wie z. B. den Traum des Grafen in einer Knetmännchen-Sequenz filmisch zu inszenieren, war die Verunsicherung zu gross, hier aus dem gemeinsamen Rahmen zu fallen.

An dieser Stelle hätte eine intensive künstlerische Betreuung von Dozenten-Seite Ängste nehmen können, die zu einem souveräneren und eigenständigeren Umgang geführt hätten.

So blieb leider die Videogruppe in Abhängigkeit zu Spiel und Raum.

Die konzeptionelle Idee, die dann von den Studenten realisiert wurde, war eine Erweiterung der zentralen Fragen und Themen des Stücks in Form von Videointerviews mit unterschiedlichen Personen. Wie weit würdest du für die Liebe gehen? Sind Träume

eine Orientierungshilfe in deinem Leben? Hast du sie schon einmal in die Realität überführt? Was ist für dich Hingabe? Glaubst du an Schicksal, Zufall oder an Selbstverantwortung? lauteten einige der Fragen. Über die Teilnehmer der Gruppe Spiel hinaus wurden so die Themen des Stücks auf außenstehende Personen erweitert, die durch ihr unterschiedliches Alter und Geschlecht einen Querschnitt der Bevölkerung symbolisierten. Diese Interviewsequenzen wurden mit den Bühnenszenen verwoben und bildeten so eine zeitgenössische Rahmung der gesamten Inszenierung. Gezeigt wurden sie auf den großen Leinwänden, die als Sechseck um Arena und Zuschauerraum gespannt waren und somit auch räumlich eine Erweiterung jenseits der Bühnenrealität symbolisierten.

Trotz der erwähnten Probleme war die Einbeziehung des Mediums Video eine wichtige ästhetische und inhaltliche Dimension des gesamten Projektes. Gerade durch die anfänglichen Probleme wurde allen Teilnehmern deutlich, wie präzise eine konzeptionelle und ästhetische Auseinandersetzung mit diesem Medium in Bezug auf Theater geführt werden muss. Es gilt Strategien gegen ein beliebiges, buntes Medien-Allerlei zu finden, dass auf vielen Bühnen praktiziert wird. Der Einsatz von Medien muss sich künstlerisch erklären, sonst entsteht pure Dekoration.

Theater und Neue Medien versus Neue Medien oder Theater

Günter Frenzel

Das Schultheater der Länder und sein Thema

Seit den Anfängen des Schultheaters der Länder vor 25 Jahren war es Anliegen der Veranstalter dem Festival wie der angeschlossenen Fachtagung ein Thema zu geben. Es waren nicht nur Themen, die eine handwerkliche Ausrichtung intendierten wie z. B. *Spiel mit der Maske* (Trier 1990), sondern auch programmatische Ausrichtungen wie gleich zu Beginn des SdL das Thema *Schultheater und Freies Theater* (Hamburg 1985), das eine Aufbruchstimmung im Schultheater signalisierte, weg von den drögen Vorbildern der damaligen Stadttheater hin zu den freien, experimentierfreudigen Gruppen wie dem Jordcircus (1985), der Laokoon Dance Group (1986) und La otra orilla (1987), die gern Gäste auf dem SdL waren. Sie gaben auf Jahre Impulse in Richtung der Bildenden Kunst, des Performativen, der Musik und des Tanzes. Die Medien, hier stellvertretend die Videokunst und der Film blieben noch außen vor, wenn man nicht den Overheadprojektor dazuzählen wollte, der mit Hilfe seiner auch farbigen, beweglichen Schatten und über Rollen laufenden, filmischen Projektionen realer Räume schon den Bühnenraum erweitern half. Besonders empfohlen – so erinnert sich der Autor an einen Fachtagungsimpuls in diesen Jahren – wurde dem Theaterlehrer das projizierte OH-Bild in der Bearbeitung heikler Inhalte, wie die Darstellung freizügiger Szenen in Theaterstücken. Formalisierungsversuche von theatralen Inhalten, die sich heute im Umfeld der Neuen Medien Handycam, YouTube und Web2 doch ganz anders darstellen.

Die Themen des SdL fokussierten oft Stoffe und Inhalte des Schultheaters, die bei den landesweiten Festivals zu sehen waren wie *Geschichte(n) erzählen* (Mühlhausen 1999) und *Schultheater und Politik* (Bremen 1991) oder sie gaben Impulse in Schultheater-Neuland hinein. Das Thema des Schultheaters der Länder 2010 in Nürnberg will einen solchen Impuls geben: *Theater und Neue Medien*.

Die alten und die Neuen Medien

Wenn man die gängige Definition von *Medium* nimmt, dass dieses demnach die Kommunikation von Produzent und Rezipient ermögli-che, oder wie in der alten Radiotheorie die zwischen Sprecher und Zuhörer, dann ist Theater ein sehr altes, äußerst erfolgreiches Medium. Wobei Peter Brook deutlich gemacht hat, dass es ausreicht, wenn der Betrachter dem Akteur nur zuschaut, der Akteur muss noch nicht mal sprechen. Allerdings verlangt er noch nach dem realen Raum, in dem die Begegnung stattfindet. Das ist in Produktionen heutiger Gruppen wie z. B. SheShePop nicht mehr zwingend notwendig. Das Spektakel findet an unterschiedlichen Orten statt, an einigen Stellen nimmt man nur mit Hilfe des Bildschirms am Geschehen teil, Public Viewing ohne Primäreignis.

In den meisten Medientheorien kommt Theater nicht vor, was nicht weiter tragisch ist, liegt es doch vermutlich an den in dieser Hinsicht wenig wandlungsfähigen, universitären oder bibliothekalen Strukturen, weniger an der Sache selbst.

Theater und Neue Medien versus Neue Medien oder Theater

Die Frontstellung zwischen Theater und den Medien, die auf der Argumentation aufbaut, dass ersteres wegen der körperlichen Präsenz, der leiblichen Nähe kulturell wertvoller wären als letzteres, hier vor allem den digitalen Medien, die das Virtuelle von Personen und Räumen verfügbar machen, scheint obsolet „denn durch die Schwerpunktsetzung auf die Medialität der menschlichen Existenz haben Theater und Performance nicht mehr per se den nichtmedialen oder nichttechnischen Umgang mit dem Menschen für sich gepachtet. Das heißt, Theater und Performance sind als eine Mediengeschichte zu rekonstruieren, in der sie selbst als Medien, als Apparaturen interessant werden, die eine Beziehung des Menschen zur Welt erzeugen.“¹

Ebenso scheinen die Versuche den Jugendlichen im schulischen Bildungsprozess Tanz und Theater zu verschreiben, um den permanenten Umgang mit den technischen Medien zu kompensieren eher hilflos. Längst arbeiten die Jugendlichen mit körpersensitiven Schnittstellen, also das heißt in voller Bewegung in virtuellen Räumen in ihrer zweiten Identität als Avatare und basteln nicht nur an ihrem äußeren Erscheinungsbild, sondern glänzen mit ihrem Können, ihrer Virtuosität, ihrer Eleganz und ihrem Auftreten oft weit mehr als im wirklichen Leben.

Also wenden wir uns sinnvollerweise der Intermedialität zu und fragen uns, wie sich die beiden Bereiche Theater und Neue Medien auf noch nicht ausgetretenen Pfaden gegenseitig unterstützen und fördern können.

Allerdings mit Ausklammerung der Frage, wie neue Entwicklungen im Theater Einfluss nehmen auf die Neuen Medien, eingeschlossen das Hörspiel und den Film. Nur so viel sei angemerkt, dass heute junge Regisseure Theaterstücke im Netz, im WWW inszenieren und ein aufmerksames, feedbackfreudiges Publikum erreichen, das von seiner Zahl zwar nicht an die Teilnehmerzahlen von *World of Warcraft III* herankommt,

aber erwiesenermaßen in wenigen Wochen schon in die Tausende gehen kann.

Was sind eigentlich die Neuen Medien

Es ist uns bewusst, dass der Begriff *Neue Medien* ein im Grunde unbrauchbarer ist, weil die gerade bekannt gewordenen Neuen Medien bereits wieder veraltet sind und neueren weichen müssen. Film, Radio, Video und Fernsehen wurden abgelöst durch die digitalen Medien, Computer, Mobiles, Digicams und heute lassen sich neue Interfaces erleben, wie die Häuserwände in den fernöstlichen Megacities, die zu riesigen abenteuerlichen Bildschirmen geworden sind oder die schon erwähnten berührungsempfindlichen oder bewegungssensitiven Schnittstellen zu virtuellen Räumen.

Vilém Flusser, eine der Propheten des Informationszeitalters, geht in seinem historischen Modell der menschlichen Entwicklung davon aus, dass wir uns nach Stufen des unmittelbaren Erlebens, des Wahrnehmens dreidimensionaler Gegenstände, des Verstehens anschaulicher zweidimensionaler Bilder, des Begreifens eindimensionaler linearer Texte, also des „Begreifens mittels Begriffen“ jetzt in der nachalphabetischen Phase befinden, der Welt der nulldimensionalen technischen Bilder, dem Zeitalter der digitalen Information.²

Marshall McLuhan hat darauf aufmerksam gemacht, dass nicht etwa die Inhalte der Botschaften und Informationen, sondern das Medium selbst das entscheidend Bewusstseinsverändernde ist, besonders durch den normierten Umgang mit ihm.

Die meisten mögen diesen Weg in die telematische Gesellschaft noch nicht als solchen begriffen haben, aber es ist ihnen sicher schon klar geworden, dass die Wahrnehmungsgewohnheiten in den letzten Jahren in erheblich intensiverer Beschleunigung als



Theater und Neue Medien versus Neue Medien oder Theater



in der Vergangenheit durch die Unterhaltungs-, Kommunikationsmedien und auch in der Kunst geprägt sind.

Andy Warhol meinte 1968 dazu lapidar: „Du wirst heute schnell berühmt, aber nur 15min!“

Am genauesten hat sich Lev Manovic³ in der Bibel für Neue Medien, *The Language of New Media* geäußert, der in dem Kapitel *How media became new* folgende Merkmale der New Media sieht:

- *Numerical representation*, dass alles, ob Bilder, Musik und Texte auf algorithmischer Codierung beruhen,
- *Modularity*, gemeint ist die fraktale Struktur der Medien, sie sind modular aufgebaut, Teile können ohne Verlust überall eingesetzt und wieder entfernt, vergrößert wie verkleinert werden,
- *Automation*, viele kreative Arbeitsprozesse übernimmt das Programm selbstständig, ein Bild wird verwandelt in eines, das van Gogh gemalt, ein Musikstück in eines, das Bach komponiert haben könnte usw.,
- *Variability*, bei einem analogen Kunstwerk war die Form ins Material eingeschrieben, das Licht, die Farben, die Textur, sie waren nicht reproduzierbar. Selbst von S8-Filmen Kopien oder andere Versionen herzustellen waren aufwendig für den Nutzer, von digitalen Medien können beliebig identische Kopien und Variationen hergestellt werden. Das künstlerische Original und seine Aura ist, wie schon Walter Benjamin für die Fotografie festhielt, obsolet geworden.

Das sind die wesentlichen strukturellen Unterschiede, die sich natürlich auch in der Besonderheit der Schnittstellen, im Digital Compositing und in der Erzeugung von Illusionen, im Sinne des sythetischen Realismus (s. den Film *Avatar*) zeigen.

Die Schulen haben inzwischen ihre eigenen Medienberater und -pädagogen und denken daran eine Art Führerschein einzuführen. Sicher auch deshalb, weil die Neuen Medien haben bei ihnen nicht nur Hoffnungen geweckt, sondern vor allem Ängste geschürt haben. „Menschen können rund um den Globus kommunizieren, elektronische Gemeinschaften bilden, alle denkbaren Informationen abrufen. Die anderen erwarten eine Flut trivialer Unterhaltung, sie schreckt die Vorstellung, viele Menschen könnten daheim am Bildschirm vereinsamen und im Cyberspace jeden Realitätssinn verlieren.“⁴

Das Theater und die Neuen Medien

Die Medien im genannten Sinne haben sich im Theater wie im Schultheater nicht mit einem Paukenschlag eingeführt, es ging unerschwellig, wurde langsam zur Gewohnheit. Einzelne Ereignisse bleiben in Erinnerung.

Bekanntermaßen waren Bertholds Brecht Lehrstücke Experimente im Bereich der damals neuen Medien, sie waren als Rundfunksendungen konzipiert und für die Bühne inszeniert. Sein erstes Lehrstück „Der Flug der Lindberghs“, später „Der Ozeanflug“ und seine Inszenierung zeigt, wie es ihm um die neuen Maschinen (Ort des Geschehens: ein Flugzeug, Protagonist: der Pilot), die neuen Kommunikationsmittel (die weltweite Übertragung durch die „Atmosphäre“ des Rundfunks) und die Inszenierung im Theater (während eines Musikabends 1929 in Baden-Baden) ging. Selbst das Scheitern des Experiments und die Beteiligung des Publikums bezieht Brecht damals bereits mit ein.⁵

Andrzej Wirth⁶ beschreibt eine Produktion von Robert Wilson: „Minetti spielte seine letzte Rolle in der Inszenierung des *Ozeanflugs* von Wilson. Da er nicht mehr auf der Bühne stehen konnte, saß er auf einem Stuhl und sprach mit der unvergesslichen Stimme eines alten Schauspielers ‚Ich bin der Nebel‘. Nach dem Tod Minettis ließ Wilson diese Stimme von Band einspielen. Minettis Stuhl stand leer auf der Bühne.“ Ein Teil seiner Flüchtigkeit hat das Performative hier verloren durch die Möglichkeit der partiellen Wiederholung und es hat viel gewonnen. Aber man darf sich nicht täuschen lassen, das Serielle, das Reproduzierbare ist nur scheinbar etwas Statisches. Es gilt für den Film wie für das Theater und noch viel mehr für den digitalen Fluss der Informationen, wir erleben das Flüchtige, es gilt das Unsichtbare hinter dem Sichtbaren, dem schönen Schein sichtbar zu machen. Würde man eine Fotokamera in einem Kino aufstellen und die Leinwand in einer Langzeitbelichtung fotografieren, so hätte man gewiss den Film fotografiert, aber die Leinwand wäre nur Hellgrau. Das einzelne Bild zählt im Film nicht, es ist der Bilderstrom, „es ist der Film, der in den Köpfen der Zuschauer entsteht“ (Alexander Kluge). Digital oder neu-



rophysiologisch formuliert das *Rauschen* in den Schädeln, was bei gleicher Vorgabe ähnlich wie im Theater ein höchst unterschiedliches Sein kann.

Jüngere Beispiele einer Einbeziehung technischer Medien in theatrale Produktionen gibt es zahlreiche.⁷ Eines der spektakulärsten in diesem Zusammenhang Stefan Puchers „Sturm“ 2007 in den Münchner Kammerspielen und auch beim Berliner Theatertreffen 2008. Das Stück beginnt mit einem alten, schwarz-weißen Film über das Shakespeare-Drama, der bühnenfüllend auf einer nicht der üblichen Film-Norm entsprechenden Leinwand gezeigt wird. Trotzdem ist man als Theaterzuschauer erst einmal irritiert. Es entsteht sofort die bekannte Kinoatmosphäre. Es fehlen nur noch Chips und Cola. Chris Kondek, ein bekannter New Yorker Videokünstler, der sich selbst lieber als Set-Designer sieht, ist bei dieser Inszenierung für die „Medien“ verantwortlich. Nach dem Filmausschnitt wird die Leinwand abgezogen und die Bühne (Bühnenbild: Barbara Ehnes) besteht aus einem großen aufgeschlagenen Buch, das Seite für Seite aufgeschlagen werden kann und „in der Prospero zum Autor seiner Geschichte und die Mitspieler zu Repräsentanten seiner imaginären Welt werden sollen, die die Sprache und Ästhetik der Werbung zitiert. Auf seinem Laptop lässt Kondek die Schauspieler wie Spielzeugfiguren durch ein Miniaturmodell der Bühne laufen, projiziert während der Proben aufgenommene szenische Aktionen in seine eigenen Bildkompositionen. Fratzenhafte Gesichter aus Horrorfilmtrailern verbinden sich mit Bühnenszenen-Zitaten aus Derek Jarman's ‚Sturm‘ zu einem albtraumhaften Flashback, in dem sich Prospero daran erinnert, wie er entthront und vertrieben wurde“.

Chris Kondek baut im Laufe des Stücks noch weitere Shakespeare-Verfilmungen ein und collagiert sie mit Bildern aus einer TV-Produktion von „Robinson Crusoe“. Filmsequenzen machen „die Präsenz großer Emotionen möglich, die so im zeitgenössischen Theater nicht mehr spielbar sind“.

Allerdings fällt er deswegen nicht unter den „Surrogatsverdacht“, weil er die konträren Ausdrucksformen im gekonnten Wechsel zeigt. „Allein weil Kondeks Videos nie bloße Illustration sein wollen, sind nicht nur der Filmsturm, sondern auch sein Making-off zu sehen, die Herstellung von Illusion“.

Neue Medien auf der Schulbühne

Die ersten Versuche auf der Schulbühne die Neuen Medien zu integrieren, Video und Film als theatrale Mittel zu verstehen aber auch deren Themen und Stoffe als inhaltliche Angebote entsprechend dramatisiert einzubeziehen, lassen sich in die frühen 80er zurückverfolgen. Elinor Lippert zeigte 1984 am Bayernkolleg Augsburg eine Produktion, die sich beispielhaft aus einem öffentlichen Anlass (Friedenskette von Ulm nach Stuttgart wegen der Aufrüstung mit Pershing-II-Raketen), dem politischen Engagement der Schüler (Agit-Prop auf der Schulbühne), den literarischen Interessen der Theaterlehrerin, die auch Deutschlehrerin ist (Ernst Toller, „Nie wieder Friede“) und den Erfordernissen eines Inszenierungsstil ergab, der sich auf der Höhe der Zeit verstand (aktuelle „Tagesschau“-Einspielungen über die landesweiten Demos, Filmsequenzen aus Schlöndorffs „Die Fälschung“ und Videomitschnitte des Bühnengeschehens). Live und lebhaftig dagegen geschnitten Tollers Soldaten des Friedens und die dazugehörigen Girls als Frontrevue.

Und 1985 hatten die Schüler nur zwei Fernsehgeräte und klobige S/W-VHS-Kameras zur Verfügung. In jedem Fall sollte sich das allgegenwärtige Thema Fernsehen mit der Unmittelbarkeit des Anliegens, etwas für den Frieden zu tun, theatral wirksam verknüpfen.

„Nähe – das ist Rangehen bis ins Detail, das durch den Ausschnitt zum Zeichen und in der manipulierenden Wiederholung beim Zuschauer Reaktionen provozieren kann, die ein Ja- oder Neinsagen erzwingen. Ferne – das ist die Außenperspektive in doppelter Brechung – ein bisschen Wahrheit, ein bisschen Mache –, die vermittelnde Wirklichkeit in den Massenmedien, mit denen wir leben (müssen), multimedial und simultan angeboten.“⁸

Einladung zu einem medialen wie theatralen Auftritt

Abschließend lässt sich trotz aller Kontroversen unter den Pädagogen feststellen, dass Film, Fernsehen und die Neuen Medien in ihrer digitalen Form ein wichtiger Teil der Jugendkultur sind.

Schnittstellen – Video und Theater in der Schule – Intermedialität als Gestaltungsprinzip

Von besonderem Interesse ist daher, in welchen Formen, mit welchen Stoffen und Inhalten in welchen erzählten Geschichten sie heute auf der Bühne des Schultheaters erscheinen. Aus diesem Grund lädt der Bundesverband Theater in Schulen für das Jahr 2010 nach Nürnberg Theatergruppen ein, die sich mit dem Thema Neue Medien und Theater auseinandersetzen.⁹

Das können Produktionen sein,

- in denen mit theatralen Mitteln versucht wird, ästhetische Konventionen und Seh- und Hörgewohnheiten aus einem anderen Medium (Computer, Film, Fernsehen u. a.) auf die Bühne zu übertragen,
- die in Eigenproduktionen oder nach theatralen Vorlagen die Neuen Medien thematisieren und in ihren unterschiedlichen Erscheinungsformen z. B. satirisch präsentieren,
- die z. B. ein Drehbuch, einen Plot oder eine bestimmte Erzählung aus dem Medium Film in das Medium Theater übersetzen;
- die Theater machen, das sich filmischer Arbeitsweisen bedient, z. B. dem ständigen Spiel mit Zitaten und Klischees, dem diskontinuierlichen Erzählen, der Rückblende, dem Soundtrack, szenischen Überblendungen, unterschiedlichen Schnittrhythmen;
- die den Bühnenraum mit Hilfe technischer Medien wie Film und Video durch einen äußeren Raum erweitern, z. B. einer Landschaft oder einem sich ständig verändernden, abstrakten, durch Formen und Farben bestimmten Raum;
- die ein Bühnengeschehen auf eingeblendete Video- und Filmsequenzen beziehen und z. B. die Handlung in den unterschiedlichen Medien wechselseitig vorantreiben;

Gedacht sind die Beschreibungen von Inszenierungsansätzen als Anregung sich mit dem Thema intensiver auseinanderzusetzen. Ganz in dem Sinne von Wolfgang Bergmann „Wir rechnen mit der Expansion des Netzes und der Magie der bewegten Bilder, aber wir glauben an das Theater.“

Anmerkungen

Dieser Beitrag ist eine erweiterte Fassung eines Artikels in: Günter Frenzel, Karl-Heinz Wenzel (Hg.), Zeitschrift Spiel & Theater, Heft 184, Weinheim 2009, S. 39

1 Martina Leeker (Hg.): *Menschen, Medien, Performances*, Berlin 2001, S. 377

2 Vilém Flusser: *Medienkultur*, Frankfurt am Main, 1997

3 Lev Manovic: *The Language of New Media*, Massachusetts (MIT), S. 18 ff.

4 Uwe Jean Heuser: *Am Bildschirm allein zu Haus*, in K-J. Pazzini (Hg.) *Kulturelle Bildung im Medienzeitalter*, Hamburg 1999, S. 58

5 Patrick Primavesi: *Orte und Strategien postdramatischer Theaterformen*. In: *im Sonderband Theater fürs 21. Jahrhundert der Zeitschrift Text und Kritik*, hrsg. von Heinz-Ludwig Arnold, München 2004.

6 Martina Leeker (Hg.): *Menschen, Medien, Performances*, Berlin 2001, S. 305

7 Petra Hallmayer: „Hüter der dienenden Bilder“ *Süddeutsche Zeitung*, 08.11.2007, *Münchner Kultur*

8 Elinor Lippert: „Net immer des‘ – und was sich mit Medien daraus machen lässt“, in *Spiel und Theater*, Heft 127, 1985, Weinheim, S. 26

9 Ausschreibung zum SdL 2010 in Nürnberg s. u. www.bvts.org > Aktuelles > Neue Medien und Theater

Schnittstellen

Video und Theater in der Schule – Intermedialität als Gestaltungsprinzip

Volker Jurké

1. Vorbemerkung und kleine historische Einordnung¹

Ausgangspunkt meiner Überlegungen ist der Umgang zeitgenössischer Theatermacher mit Film, Bild und Video seit den 90er Jahren des letzten Jahrhunderts.²

Die hier anklingende Offenheit für den Einfluss des zeitgenössischen Theaters ist als fachdidaktische, schultheaterästhetische Position formuliert, nämlich sich gemeinsam mit den Schülern vom professionellen und ‚freien‘ oder Off-Theater aktiv inspirieren zu lassen, ohne es zu kopieren. Das zeitgenössische Theater soll ästhetisch reflektiert und hinsichtlich seiner Übertragbarkeit auf Theater in der Schule überprüft und gegebenenfalls übersetzt und adaptiert werden.

Vor diesem Hintergrund gab es in den letzten ca. 15 Jahren immer wieder Versuche mit Schülern und jungen Erwachsenen als auch in der Lehrerfort- und Weiterbildung, Video-Projektionen und das Spiel mit der Kamera als ästhetischen Impuls im Schultheater produktiv aufzugreifen und umzusetzen. Dabei gehen die ‚digital native speaker‘ sehr selbstverständlich und versiert

mit dieser Technik um – meist von den ‚Lehrer-Immigrants‘ bewundert – und präsentieren eine Vielfalt künstlerisch attraktiv gestalteter Angebote und Lösungen vor und hinter der Kamera bzw. am Computer (Schnitt, Bildgestaltung). Der aktive Umgang mit Film/Video auf der Bühne – nicht instrumentell begriffen, das Bühnenbild zu komplettieren oder zu ersetzen – ist auch im Schultheater in den letzten 20 Jahren immer häufiger zu beobachten.

Verändert hat sich in dieser Zeit die Aufnahme- und Bearbeitungstechnik durch die radikale Digitalisierung, die Möglichkeiten des Computers und des Internets sowie neuer Hardware.³ Mit diesem „digital turn“ ist das eigentlich Neue gemeint. In diesem Sinne ist hier von Neuen Medien mit dem Fokus auf Video die Rede als Folgetechnik von Film (und als populäres für alle zugängliches, preisgünstiges Medium), auch wenn der Videoveteran Nam Jun Paik bereits vor über 40 Jahren mit dieser Technik in der Bildenden Kunst für Furore sorgte. Und etwa zur gleichen Zeit, 1973, war Peter Handkes „Kaspar“ gleichzeitig auf der Bühne und auf 15 Monitoren zu sehen (vgl. Lehmann 1999, 414). Filmästhetisch und -technisch ist der hier favorisierte Ansatz von Video auf dem Theater am ehesten der *nouvelle vague* zu-

Schnittstellen – Video und Theater in der Schule – Intermedialität als Gestaltungsprinzip



„Gefangen“, TUSCH-Projekt, Volksbühne Berlin



zuordnen. Handkamera, verwackelte Bilder, schnelle Schwenks und Schnitte, jump cuts (Speckenbach 2007), all das geht auf diese französische Filmbewegung der 60er Jahren zurück. Bemerkenswert, dass in der nouvelle vague 'site-specific' gearbeitet wurde, an realen Orten mit Tageslicht, also ohne Kunstlicht und aufwendigen Lichteinrichtungen.⁴

Noch weiter zurückliegend aber nicht minder einflussreich haben Laszlo Moholy-Nagy und einige seiner Bauhauskünstler-Kollegen sowie Erwin Piscator bereits in den 20er Jahren mit den damals neuen Medien experimentiert.

„Dazu gesellt sich die Verwendbarkeit von reflektorischen Projektionen zu Flächenfilmen und Raumlichtspielen, die AKTION DES LICHTES als höchst gesteigerter Kontrast und die durch die heutige Technik gegebene Gleichwertigkeit auch dieses Mittels (Licht) neben allen anderen.“ (vgl. Brauneck 2001, 159, aus: Schlemmer, O., Moholy-Nagy, L. 1965, 46–56)

Die Argumente für und gegen den Einsatz neuer Medien in den 20er Jahren, die schon Erwin Piscator beschreibt, stimmen erstaunlich stark mit den weiter unten in Abschnitt 4 gegeneinandergestellten Positionen aus der heutigen Zeit überein.

„Die Verbindung zweier scheinbar entgegengesetzter Kunstformen hat in den Diskussionen meiner Kritiker und in der Beurteilung durch die Öffentlichkeit einen übermäßig breiten Raum eingenommen. Zum Teil schroff abgelehnt, zum Teil überschwenglich gefeiert, ist dieser Punkt nur selten richtig gewertet worden. Die Verwendung des Films lag auf derselben Linie wie die Verwendung der Projektion bei „Fahnen“. (vgl. Brauneck 2001, 266, aus: E. Piscator 1963, 70-75). Adolphe Appia und Gordon Craig mit ihren Lichtexperimenten und der Bühnenbildner Friedrich Kiesler (Raumbühne) – „Kulissen fallen gänzlich weg, Milieu-Suggestion schafft die Filmprojektion“ – müssen hier wenigstens genannt werden (vgl. Brauneck 2001, 44 und 132), um auf die oft in der Diskussion um Medien und

Theater und deren Verhältnis ausgeblendete historische Verfasstheit des Theaters mit Medien hinzuweisen.

Im Folgenden soll es darum gehen diese theatrale Medienpraxis in der Schule fachdidaktisch zu reflektieren.

Dabei möchte ich zunächst auf allgemeine dramaturgische Funktionen des Medieneinsatzes, besonders im Hinblick auf intermediale Aspekte, eingehen um dann in einem 2. Schritt einige spielpraktische Aspekte von Intermedialität anhand von Kurzbeschreibungen ausgewählter Ausschnitte aus Schultheater-Inszenierungen analysierend in den Blick zu nehmen.

Drittens möchte ich durch die thesenartige Gegenüberstellung von möglichen Argumenten gegen und für den Medien- und Videoeinsatz im Theater den Diskussionsstand der letzten Jahre kurz zusammenfassen und aufzeigen. Dabei stellt sich leicht heraus, dass diese Diskussion auf Schultheater übertragbar ist und auch dort nur in Nuancen abweichend stattfindet.

Die sich anschließenden theater- und filmästhetischen Überlegungen münden in die fachdidaktischen Überlegungen und Entscheidungen. Diese sind zu verstehen als ein Plädoyer für einen vor allem spielerischen, intermedialen Umgang mit den Neuen Medien, die so als Bereicherung des (Schul-)Theaters fungieren können.

2. Allgemeine dramaturgische Funktionen von Film/Video – Intermedialität

Theater bedient sich schon lange der Techniken und Verfahren von Schnitt und Montage, also gängigen Kompositionsprinzipien, die auch dem Medium Film geläufig sind oder von ihm selbst stammen. Seit es Film gibt, gibt es auch den Diskurs des Für und Wider der Verwendung seiner Kompositionsprinzipien sowie seines direkten Einsatzes auf der Bühne.

Schnittstellen – Video und Theater in der Schule – Intermedialität als Gestaltungsprinzip

Film und Video sorgen dramaturgisch für Brüche und provozieren Überraschungen, spannungsvolle Wechsel und schnelle oder langsame Schnitte beeinflussen die Dynamik der Wahrnehmung und erzeugen entsprechende Wirkungen beim Zuschauer. Verschiebungen, Übergänge und Überlagerungen repräsentieren die große Bandbreite der verschiedenen Funktionen des Videoeinsatzes und scheinen in ihren Kombinationsmöglichkeiten unerschöpflich. Die einfache Verdopplung des Bühnengeschehens durch seine Projektion kann dazu dienen, die inhaltliche Gewichtung von Szenen zu variieren, die Verfremdung durch Vergrößerung zu nutzen und zu betonen, die mediale Verfasstheit von Situationen in den Fokus der Aufmerksamkeit zu rücken und vieles mehr. Allerdings birgt das unverbundene Nebeneinander die Gefahr der geringen Wirkung oder Wirkungslosigkeit, ebenso die inhaltlich wie formal nicht angebundene Einspielung von Filmen, die den Zuschauer eher in eine „Kinohaltung“ bringen. Die aktive Wechselwirkung von Theater und Film, die intermediale Beziehung dagegen wird hier als ästhetisch besonders ergiebig und wirkungsvoll favorisiert.

Unter Intermedialität in einem engeren Sinne soll verstanden werden,

„dass Darstellungsformen und Wahrnehmungsmuster eines Mediums in einem anderen Medium zitiert, imitiert, reflektiert, transformiert oder auch kommentiert werden. Mediale Konventionen eines oder mehrerer Medien werden in einem anderen Medium wiederholt, realisiert oder auch simuliert. I. ... setzt eine Übergängigkeit und Interaktion zwischen Medien und Kunstformen voraus, einen Bereich sowohl der Trennung und Differenzierung als auch der Verbindung und hybriden Überlappung. Hier eröffnen sich für die Theaterwissenschaft spannende Perspektiven, da sich Theater durch eine konstitutive Multimedialität auszeichnet, also durch den synchronen wie diachronen Einsatz verschiedener Zeichensysteme, Medien und Materialien, wodurch besonders günstige Voraussetzungen für intermediale Verfahren gegeben sind.“

(Kolesch 2005, 161).

Hier haben Theaterpädagogik und Theaterwissenschaft, was die Attraktivität der Perspektiven angeht, viele Gemeinsamkeiten und eine Untersuchung intermedialer Verfahren ist für die (Schul-)Theaterpädagogik ebenso interessant und relevant.

Allgemeine dramaturgische Funktionen von Film/Video auf dem Theater – eine Auswahl

- Schnitt und Montage,
- Brüche und Überraschungen, Verschiebungen und Übergänge,
- Verdopplung des Geschehens – Kopresenz von Videobild und Schauspieler(-körper),
- intermediale Aktionen,
- Einspielung von Dokumentarischem (Orte, Figuren),
- Ebenenwechsel,
- Verdoppelung des Geschehens und von Figuren,
- Ortswechsel – Einbezug von Räumen außerhalb des Theaters,
- Zeitsprünge und das Spiel mit verschiedenen Zeiten,
- ...

3. Spielpraktische Aspekte von Intermedialität

Anhand ausgewählter Inszenierungen sollen verschiedene Möglichkeiten des Umgangs mit Film/Video (Live-Kamera, Aufzeichnungen) auf dem Theater genauer betrachtet werden. Zu diesem Studium werden verschiedene Schultheater-Inszenierungen herangezogen, in denen unterschiedliche Einsätze des Mediums Film/Video zum Tragen kommen.

Hierbei soll es nicht filmpädagogisch um Drehbuch- oder Plotentwicklung, technische Vorgänge z. B. Totale, Halbprofil, Portrait, Lichtgestaltung von Filmsequenzen oder gar Kameraübungen zur Spielweise gehen, sondern die Beispiele sollen analysiert und reflektiert werden hinsichtlich ihres performativen Potentials, z. B. Zeitsprünge, des Zusammenspiels (Intermedialität) von Theater und Film und ihrer dramaturgischen Funktion in der jeweiligen Aufführung.

Die Ausschnitte zeigen konkret auf, wie vermeintlich sperrige, ungeeignete Räume mit Hilfe der Videotechnik aktiv in einem künstlerischen Raumkonzept – ähnlich der „site specific art“ in der Bildenden Kunst – wirkungsästhetisch nutzbar gemacht werden können.

Schnittmengen

Staub

In der Produktion „Staub“ (2001), die in einer Art deutschem Wartesaal stattfindet und mit der Zeit spielt, wird sehr stark mit unterschiedlichen Funktionen von Video und Kameraeinsatz experimentiert. Die Jugendlichen machen hier nicht nur die Zeiterfahrung als Langsamkeit explizit zum Thema und setzen damit einen vermeintlichen Gegenpol zur Reizflut und Schnelligkeit neuer Medien, sondern sie zeigen mit Hilfe der Medien auch die Zerrissenheit und Fragmentierung des Alltags mit all seinen Folgeerscheinungen für Kommunikation und zwischenmenschliches Zusammenleben. Sie setzen die neuen Medien in ihrer Produktion konstitutiv ein (vgl. Lehmann 1999, 416) und thematisieren sie gleichzeitig mit einer Live-Kamera auf der Bühne. Sie üben eine konkrete, bewusst gesteuerte, dramaturgische Funktion aus.



„Staub“, Theatertreffen der Jugend 2001

Schnittstellen – Video und Theater in der Schule – Intermedialität als Gestaltungsprinzip



„Staub“, Theatertreffen der Jugend 2001

Das Thema verlangt geradezu die Einbeziehung neuer Medien, die in Form von computergenerierten Videobeiträgen (wabernde Farbspiele in Zeitlupe), Hörspielen („Publikumsbeschimpfung“) und Super 8-mm s/w- Filmaufnahmen („Faschisten haben niemals Zeit“)⁵ stattfindet. Mit dem Medieneinsatz ist es möglich, verschiedene Zeitebenen gleichzeitig wahrnehmbar werden zu lassen und die verschiedenen Zeitwelten miteinander in Verbindung treten zu lassen. Die neuen Medien stehen nicht isoliert neben dem Medium Theater, sondern sie werden miteinander verzahnt, so dass interaktiv und intermedial agiert wird. Das Spiel findet oszillierend zwischen dem Rahmen- und Binnenmedium statt.

Eine Szene veranschaulicht die Intermedialität besonders gut: In einem vorab selbst produzierten Schwarz-Weiß-Film („Faschisten haben niemals Zeit“) spielen die Schüler junge Neonazis, die ein Wohnheim anzünden wollen. Realer Spiel- und Drehort ist eine Straße in Berlin-Marzahn vor einem typischen Marzahner Hochhaus. Ein Akteur, dessen Mobiltelefon gerade klingelt, steht in der Mitte des Foyers der Schule, welches gleichzeitig Spielfläche und Zuschauerraum ist und telefoniert mit der Filmfigur, die in einer Telefonzelle steht und ihn gerade angerufen hat. Es entspinnt sich ein absurder Dialog, wann und wie sie das Wohnheim anzünden wollen. Die Filmfiguren reißen im Film zum Schluss eine Eingangstür auf und schütten Benzin aus einem Benzinkanister in den Hauseingang. Schnitt! Jetzt (Echtzeit der Aufführung) geht die Tür des Foyers auf und eben diese Spieler treten als Neonazi-Figuren in den Raum und verschütten

im Foyer zwischen den Zuschauern Benzin (Sand) und führen die Aktion aus dem Hochhaus live auf der Bühne fort. Nebel! Diese Szene ist formal inspiriert von Woody Allens „Purple Rose of Cairo“, in der in einem Kino (Film im Film) die Figur Tom Baxter bzw. der fiktive Filmschauspieler Gil Sheperd (also ebenfalls Figur), gespielt von dem Schauspieler Jeff Daniels, aus der Leinwand heraustritt und mit der Figur/Zuschauerin Cecilia, gespielt von Mia Farrow, eine Romanze beginnt.⁶

Erst indem die beiden Ebenen, der Spielfilm und der vermeintlich reale Kino-Zuschauerraum im Film von Woody Allen eine aktive Bindung eingehen, indem die Spielfilmfiguren (Tom, Gil) des Films, der im Kino gezeigt wird und auf einer Leinwand auf der Leinwand zu sehen ist, mit den Filmfiguren (Cecilia) des Films von Woody Allen zueinander in Kontakt treten, entsteht das besondere Interesse bzw. die komische und verstörende Wirkung beim und auf den Zuschauer.⁷ Auch wenn es hier augenscheinlich um die spielerische, selbstreferentielle Thematisierung von Film geht, lässt sich das Spiel mit den Realitätsebenen auf die Medien Theater und Film/Video übertragen, indem, wie in „Staub“, Figuren aus einem Filmbeitrag, der im Theater während der Aufführung zu sehen ist, leibhaftig auf die Bühne treten und sich auf das Filmgeschehen aktiv, intermedial beziehen. Dadurch wird ein Zeit- und Raumsprung möglich, der suggeriert, das, was da im Film („Faschisten haben keine Zeit“) zu sehen war, kann uns hier auch passieren.⁸ Und noch etwas ist hier bemerkenswert: Durch die Schwarz-Weiß-Aufnahmen wird mit dieser old movie-Ästhetik ein Verweis auf eine vergan-

Schnittstellen – Video und Theater in der Schule – Intermedialität als Gestaltungsprinzip

gene Zeit gegeben. Gleichzeitig verweist die Verwendung der Super-8-mm-Technik selbstreferentiell auf das Medium Film. Der Zuschauer nimmt das Zeichen Schwarz-Weiß-Film wahr mit der typischen leichten Unschärfe, dem ‚Verstaubten‘ und Grobkörnigen (siehe Titel des Stücks) und dem Grießeln/Schnee, den dünnen Längsstreifen ... und nicht zuletzt den „schlechten“ Ton und erkennt im besten Fall die dem Inhalt adäquate Form. Eine weitere intermediale Aktion geht davon aus, dass Zuschauer eine brutale Szene im Wartesaal anschauen (müssen), in dem sie selbst von der Sitzordnung des Theaterraumes her auch Platz genommen haben. Der Kameramann, gleichzeitig eine Figur im Wartesaal, damals noch mit einer großen VHS-Kassetten-Kamera ausgestattet, filmt die Szene sowie die Reaktionen der Zuschauer und etwas später, zum Ende des Theaterabends hin, werden diese Aufnahmen zeitversetzt den Zuschauern projiziert. Sie können sich jetzt selbst bei der Beobachtung der – nun tonlosen – brutalen Szenen zusehen, und die Filmsequenzen werden mit Ausschnitten aus Peter Handkes Publikumsbeschimpfung live unterlegt.

Die Aufnahme wird also live gefilmt aber nicht zeitgleich als Verdopplung gezeigt, sondern zeitversetzt mit entsprechendem Medienwechsel per Video projiziert.

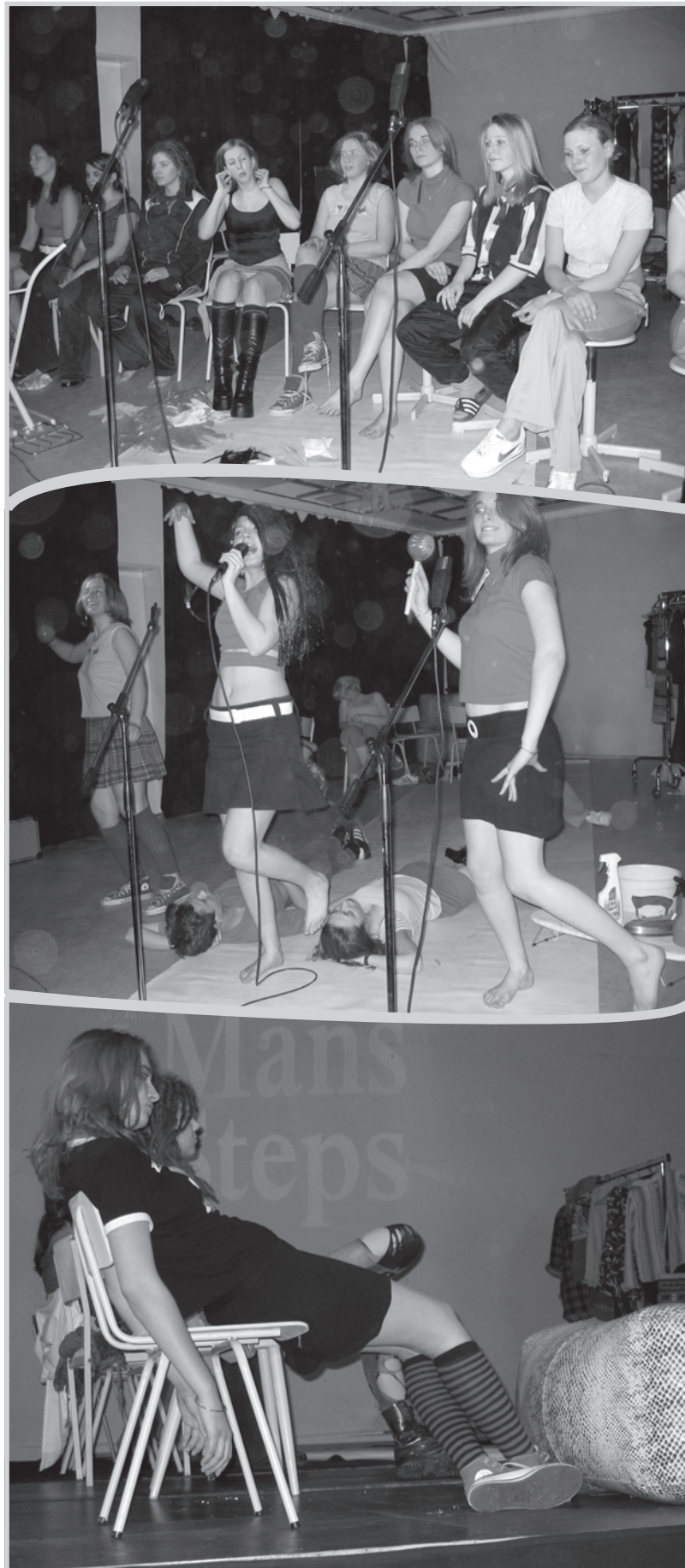
Gleichzeitig erlebt der Zuschauer auf der Bühne/Leinwand seine Vergangenheit als Zuschauer, dank des Mediums Film als Zeitspiel. Der selbstreferentielle Anteil besteht darin, dass das hilflose Zuschauen, das jeder von seinem Fernsehalltag her kennt, thematisiert wird.

Tango oder was?

In der Produktion „Tango oder was?“ (2004) geht es um das Verhältnis der Generationen und immer wieder auch um die Rolle der Medien in der Gesellschaft. In der Szene ‚Tanz mit dem Tanzfilm‘ versuchen die Jugendlichen auf der Bühne die in einem alten DDR-Fernsehviedo der Eltern (Tanzkurs für das Wohnzimmer!) vorgegebenen Standard-Tanzschritte nachzuahmen und zu lernen. Die Off-Stimme des Videos gibt dabei das Kommando, die Akteure auf der Bühne scheitern kläglich oder begeistern sich in übertriebener Weise für diese Tänze und führen sie ins Absurde.

In einem Beziehungs-Boxkampf zwischen Junge und Mädchen (10. Klasse) werden vorab Live-Bilder aus den Katakomben, den Toiletten der Schule, in den Zuschauerraum projiziert, die Moderation des Boxkampfes wird wie das Fernsehformat Boxveranstaltung gestaltet, die Akteure werden über Mikro/Lautsprecher angekündigt und am Boxingring repräsentieren die nicht boxenden Spieler die Zuschauer. Populäre Lieblingsschlager der Boxer, Ohrwürmer, die auch als akustische Körperverletzung zu verstehen sind, werden von Mitspielern live eingesungen, die CD-Original-Version ist parallel dazu zu hören, wie im Karaoke-Verfahren. Der Zuhörer kann versuchen, Unterschiede zwischen Original und Live-Fälschung herauszuhören.

Diese Fernsehsimulation wird verstärkt durch die Verdopplung des Geschehens durch überdimensionale Live-Projektion. Hier wird bewusst auf intermediales Handeln verzichtet, es spiegelt lediglich die bei solchen popkulturellen Events üblichen Video-screen-Projektionen, die nur dazu dienen, dass der Zuschauer mehr und besser sehen kann.



Tango oder was!?

Schnittstellen – Video und Theater in der Schule – Intermedialität als Gestaltungsprinzip

Der Zuschauer wechselt in seiner Beobachtung zwischen Live-Geschehen und Projektion hin und her, überprüft die Wirkung, die mögliche Veränderung durch die Übertragung auf die Video-Leinwand.



Tango oder was!?

„f (♥) = ∞“, eine Adaption von Ödön von Horváths „Kasimir und Karoline“

Die Produktion ist vor allem gekennzeichnet durch eigenständige Filmbeiträge (Jahrmarktsszenen wie bei Horváth) als häufig wiederkehrendes, die aktuelle Aufführung strukturierendes Prinzip. Die Filmaufnahmen wurden sämtlich vorab auf einem stillgelegten Jahrmarktsgelände gedreht (Achterbahn, Riesenrad, Karussell ...), mit vorher mehr oder weniger genau entwickelten Plots, als Stummfilm in Farbe. Die Aufführung fand im Sommer draußen im Schulgarten statt, im Winter als Wiederaufnahme in einem Innenraum.

Unter intermedialen Gesichtspunkten ist bemerkenswert, dass in der Freiluft-Version im Frühsommer die Einspielungen vom Jahrmarktsgelände so angelegt wurden, dass sich die im Film sichtbaren Spieler auf der Bühne durch eine genaue Körperhaltung und -handlung an die Filmszene andocken, so dass der Eindruck entsteht, die Szene auf der Bühne geht im Film weiter. Ist die Szene beendet, stellen die Bühnenspieler die letzte Sequenz des Films auf der Bühne nach und nehmen ihr Spiel aus dem Film möglichst genau ab.

Die nicht-aktiven Mitspieler setzen sich in der Zwischenzeit vor die Leinwand wie in einer Art Freilicht-Kino.

In der stark überarbeiteten und veränderten Winter-Version werden die Szenen in verschiedenen, teilweise nicht einsehbaren, angrenzenden Räumen (Küche, Toiletten, Flur) sämtlich durch Livekamera-Projektionen in den Zuschauerraum transportiert.



„f (♥) = ∞“

Des Weiteren werden Außenaufnahmen vor der Spielstätte (eine ehemalige Kantine/Flachbungalow aus DDR-Zeiten) nach innen transportiert. Einige Szenen finden in einem Fensterrahmen statt (Liebesszenen mit Blick in die Sterne) und können einerseits von innen vom Zuschauerraum aus gesehen werden, die nach außen gerichteten Köpfe/Gesichter werden andererseits vom Kameramann gefilmt und live auf die Leinwand transportiert. Zwei Figuren (bei Horváth die alten Männer) wurden als Yuppie-Pornofilmproduzenten umgeschrieben und entwickeln auf der Bühne eine Szene, in der sie zwei Frauen live filmen und sie animieren sich zu produzieren, mehr zu zeigen, zu zeigen was sie drauf haben ...

Später wird dann eine Slapstick-Szene eingeblendet (schneller Vorlauf), in der im Grünen ein Auto als „Bordell“ fungiert und die im Auto gespielten „Bewegungshandlungen“ von außen aus der Zuschauerperspektive als Auf- und Abbewegungen des Wagens zu sehen sind.

Hier dient das Medium Film dazu, durch entsprechend verdeckte Aktionen, die den Spieler nicht kompromittieren sollen und dürfen, die Illusion von Handlungen zu erzeugen, eine Variante, die in Filmen häufig zu sehen ist.⁹

Schnittstellen – Video und Theater in der Schule – Intermedialität als Gestaltungsprinzip

Multitude

„Multitude“ ist eine Adaption (2007) von Martin Heckmanns „Schieß doch Kaufhaus“.

Es ist ein globalisierungskritisches Stück, welches auch die Kommunikationsstörungen in den Beziehungen der Figuren thematisiert und die Medien Musik und Film/Video werden überdimensional und teilweise überfrachtet in dieser Produktion fast permanent eingesetzt.

Ein Schwarz-Weiß-Film aus einer Privatwohnung, kommentierende Fotos gesellschaftlicher, politischer Themen/Probleme aus Nachrichtensendungen, Filmaufnahmen aus der Großstadt, permanent untermalt mit Musik und bekannten, meist politisch-kritischen Songs ...

Die Simulation eines Tanzclubs wird durch bildatmosphärische Videoprojektionen, Stroboskopeffekte hergestellt, immer wieder werden Texte als Spielanweisungen (wie bei Monopoly) und Spielernamen zur Vorstellung einer Figur (Fetz, Kling, Knax, Ätz, Klar) eingeblendet, die dann auf der Bühne agieren und in den Mittelpunkt des Geschehens rücken ... Politische Statements werden als Schriftzüge immer wieder eingeblendet. Fast schon ein mediales Übermaß, das es manchmal schwer macht, den Texten zu folgen, teilweise beabsichtigt, teilweise auf Kosten der Sinnerschließung.

Hier haben die Akteure sehr konsequent für das Bühnenbild die mediale Entsprechung gesucht und versucht die Hilflosigkeit des Einzelnen und den Irrsinn sozialer, politischer, wirtschaftlicher und kultureller Konstellationen zu transportieren.

Zusammenfassend werden die spielpraktischen Möglichkeiten aus den beschriebenen Inszenierungen hier noch einmal aufgelistet:

Spielpraktische Möglichkeiten mit Video/Film – eine Auswahl

- Selbst produzierte und fremde Filmsequenzen,
 - Live-Aufnahmen parallel zu Live-Spielaktionen,
 - Spiele mit der Zeit: delay, (live-)Aufnahmen vom Vorabend, Sequenzen vorab live gefilmter Aktionen ...,
 - Mehrfach-Projektionen,
 - Unterschiedliche Projektionsflächen: Wände (Decken), Leinwände, Akteure,
 - Der mitspielende/nicht mitspielende Kameramann,
 - Raumerweiterung (Extension): Teil des sichtbaren, unsichtbaren Bühnenbildes, Integration externer Räume (Außen- und Innenräume, Probenräume, Fundus ...),
 - Die Kamera als Requisit einer Figur: den Mitspieler live filmen, sich selbst als Figur filmen („Werther“, s. Beitrag in diesem Heft),
 - Zuschauer als „Mitspieler“/Beobachter seiner selbst,
 - Die Technik des Mediums als Zeit-Zeichen (Super 8 mm, 16 mm, HD ...),
 - Sichtbare Technik: Alte Projektoren, „beamer“, Monitore, Computer, Leinwände, Raumwände, Boxen ...,
 - Fernsehsimulation (Formate),
 - Einblendung schriftlicher Kommentare zum Bühnengeschehen,
 - Memory stick (Zuschnitt bisheriger Aufführungen an anderen Orten),
 - Old movie (Zuspiel eines bekannten Films als Zitat aus der Filmgeschichte),
 - Play back (vorproduzierte Filmsequenz als vermeintliche Live-Einspielung)
- (nach Linders 2004).

„Multitude“, Lichtblicke, Nürnberg 2007



Schnittstellen – Video und Theater in der Schule – Intermedialität als Gestaltungsprinzip

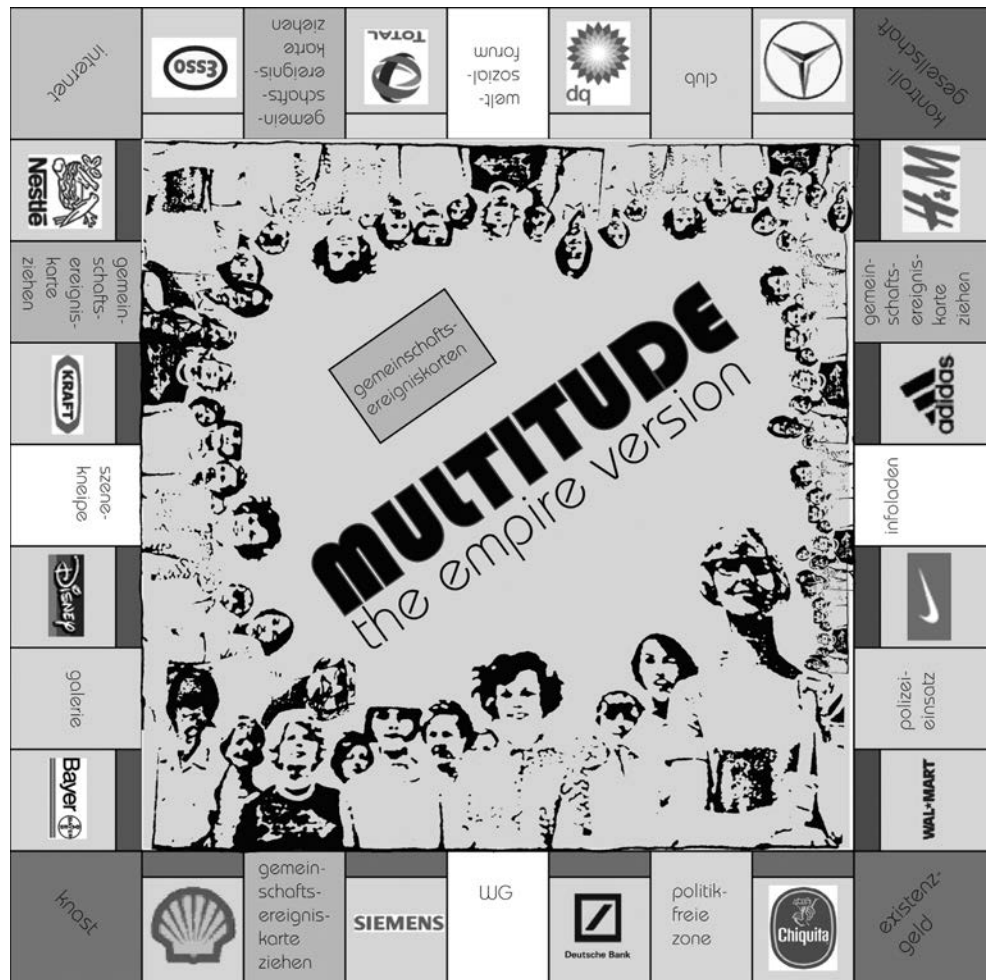
4. Stand der Dinge – die Diskussion um das Für und Wider von Video/Film auf dem Theater

Der Übersicht halber sei hier noch einmal thesenartig die Diskussion der letzten Jahre knapp zusammengefasst. Sie lässt sich durchaus auf die Schultheaterszenarie übertragen:

Contra Video – Theater

- Der Videoeinsatz ist eine Bankrotterklärung des Theaters, weil der Spieler/Akteur zunehmend verschwindet (Übermacht der Bilder).
- Video ist nur eine formale und technische Spielerei, die den Spieler und den Text als wichtigste Theaterkomponenten in den Hintergrund drängt oder seine Bedeutung stark schmälert.
- Videoeinsatz führt zu der Entsinnlichung des (Schul-)Theaters, also Verzicht auf Echtheit, Authentizität, Präsenz, Natürlichkeit.
- Video ist zu teuer, führt zur Arbeiterschwernis.
- Video führt zu einer zu starken Selbstpreisgabe z.B. durch Naheinstellungen.
- Übertechnisierung ist problematisch (kulturskeptizistische Position).
- Video dient reiner Effekthascherei ... ähnlich wie bei den digitalen Tonmedien und ihrem häufig unreflektierten Einsatz (vgl. Fokus Schultheater Theater.Musik 2009)

...



Pro Video – Theater

- Das Medium Video/Film bietet eine Fülle von wirkungsästhetisch interessanten Möglichkeiten und stellt eine produktive Erweiterung (schul-)theaterpädagogischer Arbeit dar.
- Das (Video-)Theater ist dem Kino überlegen.
- Videoeinsatz birgt eine immer noch gültige Faszination und bietet eine Anbindung an die Alltagsrealität der Schüler/Zuschauer.
- Echtheit, Authentizität, Präsenz, Natürlichkeit sind mythisch und ideologisch aufgeladene theaterpädagogische „Wahrheiten“, mit denen mit Hilfe der Medien gespielt werden muss, um ihre Konstruiertheit aufzuzeigen.
- Die Sensibilisierung für den Inszenierungscharakter des (Medien-)alltags wird gefördert.
- Der Trend zur Integration der neuen Medien ist auch in den anderen Künsten zu beobachten.
- „ ... der Einsatz von Videoprojektionen, Live-Aufnahmen und der medialen Bearbeitung und Vervielfältigung von Stimmen und Sprache stellt die Frage nach dem Schauspieler und insbesondere der Materialität seines Körpers neu.“ (Jens Roselt 2004) Das kann zur Selbstvergewisserung des Theaters beitragen.
- Video bietet weitere Spielmöglichkeiten mit Realitäten und ermöglicht eine Vielfalt dramaturgischer Gestaltungsmöglichkeiten.

...

5. Theater- und filmästhetische Überlegungen

Das Theater reagiert seit Ende der 60er Jahre auf die zunehmende Präsenz der Medien im Alltag, thematisiert sie und nutzt sie gleichermaßen auf der Bühne, mehr oder weniger konstitutiv und reagiert so auf die Veränderungen der gesellschaftlichen Kommunikation durch die sich permanent verändernde neue Informationstechnologie.

Schnittstellen – Video und Theater in der Schule – Intermedialität als Gestaltungsprinzip

Lehmann spricht von „konstitutiven Medien“, meint damit deren unverhüllte technische Anwesenheit und Akzeptanz als Mitspieler auf der Bühne, die Selbstreferentialität als zeitgleiche Kopräsenz von Video-Bild und leibhaftigem Akteur, ganz allgemein das Sichtbarmachen der Produktion des Theaters und ihrer Bedingungen, also z. B. auch das Einspielen eines Akteurs über Video aus entfernten Räumen, zeitgleich oder auch versetzt. (vgl. Lehmann 423)

Die Enthierarchisierung der Theatermittel, bei der nicht die Sprache und der Körper ungefragt an der Spitze stehen, ermöglicht eine Gewichtung- und Bedeutungsverschiebung der Zeichen. Sie sollen eine eigene Kraft entwickeln können aber auch zusammenwirken (vgl. Goebels 2007, 14). Dies gilt auch für die Verwendung von Medien auf dem Theater.

„Erst wo das Videobild in eine komplexe Beziehung zur Körperrealität tritt, beginnt eine eigene mediale Ästhetik des Theaters.“ (Lehmann 1999, 416)

D. h., erst wenn sich Theater und Medien aufeinander einlassen, als Wechselspiel, wenn die Akteure dabei ihre Situation bestimmen und gestalten können ohne sich unangemessen anzupassen, also auch z. B. in ironische Distanz gehen können, kann von einem ästhetisch produktiven Verhältnis gesprochen werden.

„Wenn zu perfekt, lieber Gott böse.“ (Nam June Paik)

Zunächst verweist die Nutzung von Film/Video auf Fernsehen, also den Alltag der meisten Theaterzuschauer.

Unterstellt wird, dass die meisten Nutzer von Videokameras im Alltag nicht künstlerische, sondern eher dokumentarische, amateurhafte Aufnahmen machen, ohne hohe Ansprüche auf qualitativ hochwertig gestaltete Filmsequenzen. Solche sind aller-

dings auch im Fernsehen zu sehen. Das Nicht-Perfekte entsteht im spielerischen, nichtprofessionellen Umgang mit der Kamera. Bringt man nun diesen Filmstil auf die Bühne, so haben wir es mit Trash zu tun und zitieren damit die Populärkultur. Es stellt sich ein Verweischarakter auf den Alltag ein und auf die Verwendungsgeschichten.

Damit einher geht eine bewusste Entscheidung für eine nicht-perfekte Ästhetik verwackelter Bilder in aktiver Abgrenzung zum high tech theatre und zur glatten teuren MTV-Ästhetik oder edlem Kinofilmniveau. Dadurch können allzu eingefahrene, herkömmliche Sehgewohnheiten aufgebrochen werden. Dennoch ist aber der Aufwand recht groß, diese vermeintlich einfache Technik zu installieren und in ihren komplexen Möglichkeiten zu verwenden.

Carl Hegemann (2004, 8 f.) weist auf interessante Aspekte hin, die auch in fachdidaktischer und pädagogischer Hinsicht wichtig werden (s. u.). Die Spieler geben mehr von sich preis. Die Kamera kann eine extreme Nähe des Schauspielers und seines Körpers herstellen, die Projektion kann aber auch starke Distanz aufbauen, dadurch kann das Medium auch den Abgebildeten auf Wunsch schützen.

Seitens der Zuschauer kommt ein mögliches Voyeurismus-Problem ins Spiel und damit das den Medien inhärente Thema von „privat und öffentlich“, was wiederum Gegenstand der Inszenierung sein kann. Auf jeden Fall bietet der Medieneinsatz ein großes Potential für die Fokusteuerung des Zuschauers und die Erweiterung bildästhetischer Wirkungsmöglichkeiten. Einerseits kann eine produktive Verbindung eingegangen werden, andererseits bietet dies die Chance einer kritischen Konfrontation mit neuen Medien und ihren Auswirkungen.

Ausstellung *Deutsche Grammatik*,
Christoph Büchel, Foto: V. J.,
Kassel 2008



Schnittstellen – Video und Theater in der Schule – Intermedialität als Gestaltungsprinzip



„Gefangen“, TUSCH-Projekt, Volksbühne Berlin



Dies wird häufig dadurch versucht, dass weniger die Medientechnologie als vielmehr die Fernsehformate und deren Ästhetik selbst auf dem Theater zitiert, simuliert, kopiert, adaptiert und parodiert werden. Lehmann (1999, 419) spricht hier von der „Inspiration durch die Medienästhetik“, die bei René Pollesch und anderen Theatermachern eine Art „Pop-Theater-Atmosphäre“ erzeugt. Die folgende Übersicht macht die Bandbreite auch der spielerischen Möglichkeiten deutlich, die durch die Fernsehästhetik gegeben sein kann.

durch Zusammenführung der beiden Bereiche Bild und Theater produktiv genutzt werden. Das Bild ist ein einflussreiches Medium, auch ein übermächtiges Medium, vor allem das elektronisch erzeugte. Wie damit umgehen? Ästhetisch wie auch pädagogisch verantwortungsvoll kann die Medienkompetenz dadurch erhöht werden, dass im Idealfall eine Sensibilisierung für Wahrnehmungs- wie auch Darstellungskonventionen stattfindet. Die damit einhergehende Reflexion kann zu einem notwendig gewordenen, kritischen

Fernsehformate	Ästhetik
<ul style="list-style-type: none"> • Spielfilme, soap's • Talkshows, Kochshows, Infotainment, • 24 Stunden live Kamera, Dokus, • Sportsendungen (Boxkämpfe), • Verkaufs-, Kinder-, Wissenssendungen, • Magazine, • Nachrichten mit entsprechender Technik¹⁰, • Spielshows Was bin ich?! (Joker-Einsatz ...) usw., • Heimatabende, Wort zum Sonntag, • Grand Prix Song contest, • Lotterie, Börse, Ratgeberserien, • Fortsetzung folgt, • Sitcoms, • Musikvideosendungen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Spezielle Schauspielstile, • Schnelle Bildwechsel, Nahaufnahmen ..., • Schnelles Sprechen, • Alltagssprache, • Selbstironie in Bezug auf Fernsehästhetik, Fernsehstars, • Branchenkritik, • Zitate aus der Popkultur, • Geschmacklosigkeiten, • Liveberichte, • Suggestive Liveness¹¹, • Wiederholung, Serie, • Vervielfachung, • Moderation, Moderatorengehabe und seine Imitation, • ..., • Pseudonarrativität.

Umgang mit den Medien führen. Dies gilt gleichermaßen für Zuschauer wie auch für die aktiv Spielenden. Das Spiel steht im Fach Theater (früher ‚Darstellendes Spiel‘) im Vordergrund, also auch das freie Spiel mit der Kamera als Spielzeug (als Objekt, Requisit) mit seinen Möglichkeiten und zwar ohne Einschränkung und ohne Rücksicht auf zeitaufwendige Schnittsitzungen, Bildbearbeitungen und andere, den gestalterischen Prozess womöglich blockierende Vorgaben.¹² Das professionelle Theater kann, wie eingangs in der Vorbemerkung erwähnt, kritisch als Inspirationsquelle dienen, auch wenn hier immer mal wieder ein ästhetisch eher problematischer Medieneinsatz zu sehen ist. Das Nicht-Perfekte als eine ideale ästhetische Kategorie des postdramatischen Schultheaters (Trash-Charakter

6. Das elektronische Bild und das nicht-perfekte Spiel – ein Statement

Eine Positionierung zwischen Bedrohung und Erweiterung durch Neue Medien ist theaterpädagogisch notwendig und sinnvoll. Die dem Theater eigene „konstitutive Multimedialität“ (s. o.) ist aus fachdidaktischer Sicht unumgänglich und kann erweiternd im Sinne einer Entfaltung von Wirkungsmöglichkeiten

der Technik, Einzug des Realen, Alltagsbezug ...) ermöglicht es, aktiv gestalterisch mit der Medienrealität der Schüler umzugehen, selbstverständlich ohne die Leiblichkeit, die Präsenz, den schwitzenden Körper auszugrenzen.(vgl. Ute Pinkert 2007, 21 f.) Fast jeder besitzt heute eine Videokamera (handycam). Das bietet die Chance, eine differenzierte, künstlerische Nutzung aufzuzeigen.

Schnittstellen – Video und Theater in der Schule – Intermedialität als Gestaltungsprinzip

Mit dem Zitat von Fernsehformaten und ihrer Ästhetik kann auf das Medium Fernsehen kritisch Bezug genommen werden und die Schüler können so ihre Sehgewohnheiten reflektieren. Aktiv, spielerisch mit der Technik umgehen und dabei ihre Gestaltungsmöglichkeiten ausloten, das ermöglicht ein genaues Hinanhören auf die Potentiale der Neuen Medien und ihre Wirkungspotentiale. Die bewusst herbeigeführte Differenzierung (vgl. Hentschel 2007, 8) sensibilisiert dabei für Wahrnehmung von Unmittelbarkeit versus Kopie.

Medienintegrierender Unterricht kann ein Bewusstsein schaffen für Wahrnehmungssteuerungen, z. B.: Warum schaue ich auf die Großprojektion eines Gesichts statt auf den ganzen Schauspieler? Ein Argument, das häufig zu hören ist, lautet: Das Theater mit neuen Medien verdrängt die anderen Formen von Theater. Dem ist entgegenzuhalten:

Das Erzähltheater beispielsweise, also auch das Theater, das möglicherweise mit wenig(er) Brüchen, Schnitten und Montagen auskommt, hat einen starken Zuwachs zu verzeichnen und beweist, dass das mediale Theater vielleicht sogar dazu beigetragen hat, ganze statt fragmentarisierte Wahrnehmung auch oder wieder zu favorisieren.

Die gelegentliche oder konstitutive Nutzung von Medien (Lehmann 1999, 416) steht den Theatergruppen glücklicherweise frei und ist von ihren Interessen und ihrer Experimentierfreudigkeit abhängig. „Medien dürfen auch Spaß machen – und das Theater bleibt der Souverän“ (Roselt 2004).

Zu einem unverkrampfteren Verhältnis zu den Neuen Medien kann auch beitragen, dass die Technik nicht versteckt wird, sie ist sichtbar, der Umgang mit ihr wird gezeigt bis hin zum Kameramann oder der Figur, die mit der Kamera spielt, sich selbst filmt, seine Projektion anschaut und dann wieder direkt ins Publikum spricht ...

7. Literatur

- Brauneck, Manfred: Theater im 20. Jahrhundert. Reinbek 2001, 9. Auflg.
- Goebbels, Heiner: Der Zuschauer als Souverän. H. Goebbels im Gespräch mit Dorte Lena Eilers und Frank Raddatz. In: Theater der Zeit, Heft Nr. 12 Dezember 2007, S. 14 ff.
- Hegemann, Carl: Was bewirkt die Kamera auf der Bühne bei den Schauspielern? In: „dramaturgie“ Zeitschrift der Dramaturgischen Gesellschaft Heft 1/2004, 8–9
- Hentschel, Ulrike: <Theater> in der Schule gibt es nicht. In: Theater und Neue Dramatik in der Schule. Hg. vom Siemens Arts Program, München 2007, 4–11
- Kolesch, Doris: Intermedialität. In: Fischer-Lichte, E. et. al.: Metzler Lexikon Theatertheorie. Stuttgart 2005, S. 159–161.
- Lehmann, Hans Thies: Postdramatisches Theater. Kapitel Medien S. 401–440
- Lengers, Birgit/Matzke, Mieke/Arioli, Ann-Marie: Film und Theater – Produktive Mischverhältnisse und Missverständnisse. In: „dramaturgie“ Zeitschrift der Dramaturgischen Gesellschaft, Heft 2/2003, S. 19–21
- Linders, Jan: Was alles videot technisch möglich ist. In: „dramaturgie“ Zeitschrift der Dramaturgischen Gesellschaft Heft 1/2004, 10–12
- Pinkert, Ute: Spiele mit dem „Nicht-Perfekten“. Fragmentarische Übersetzung eines aktuellen Konzeptes. In: Fokus Schultheater 06, Hamburg 2007, 14–23
- Piscator, E.: Das Politische Theater. Reinbek 1963, 70–75
- Roselt, Jens: Medien dürfen auch Spaß machen – und das Theater bleibt der Souverän. In: „dramaturgie“ Zeitschrift der Dramaturgischen Gesellschaft, Heft 1/2004, S. 3
- Schlemmer, O./Moholy-Nagy/L./Molnár, F.: Die Bühne im Bauhaus. Mainz/Berlin 1965, 46–56
- Speckenbach, Jan: Der Videospiele. Die Deutsche Bühne 10 2003, S. 42–44, Siehe auch www.schnitt.de
- Speckenbach, Jan: Eventmontage. Das Kampffeld von Raum und Zeit <http://www.schnitt.de/212,5697,01> zuletzt zugegriffen am 15.2.2010

Anmerkungen

- 1 Der Artikel geht auf einen Vortrag zurück, den ich in Hamburg 2007 auf dem Bundeskongress des BVTS (damals BVDS) „Wozu das Theater?“ gehalten habe.
- 2 Dies sind vor allem Robert Wilson, Frank Castorf, Nicolas Stemann, Christoph Schlingensiefel, René Pollesch, The Wooster Group, Robert Lepage, William Forsythe und viele andere, die mit den neuen Medien technisch und ästhetisch ganz unterschiedlich umgehen.
- 3 Digitale Tonmedien und entsprechende wahrnehmungssteuernde Klanggestaltungen gehen oft einher mit dem Videoeinsatz bzw. werden auch als dramaturgisches, oft sogar durchgängiges und sich an der Filmästhetik orientierendes Mittel eingesetzt. Auch diese Verwendung neuer Medien auf dem Theater ist umstritten. Vgl. hierzu Fokus Schultheater 08, Theater. Musik. Hamburg 2009.
- 4 Vgl. hierzu den Schwerpunkt site specific theatre des Festivals Schultheater der Länder in Hamburg 2009. Die Zeitschrift Fokus Schultheater 09 Spielraum. Stadtraum erscheint im Juni 2010 in der edition Körber Hamburg.
- 5 Film in Anlehnung an den Text von Olaf Schubert: Faschisten haben niemals Zeit.
- 6 Tom Baxter: [to Cecilia] “I love you. I’m honest, dependable, courageous, romantic, and a great kisser.”
Gil Shepherd: “And I’m real.”
Gil Shepherd: “Where’s Tom?”
Cecilia: “Why?”
Gil Shepherd: “Well, he’s my character. I created him.”
Cecilia: “Didn’t the man who wrote the movie do that?”
Gil’s Agent: “Tom Baxter’s come down off the screen and he’s running around New Jersey! ... Nobody knows how it happened, but he’s done it.”
Gil Shepherd: “How can he do that? It’s not physically possible!”
Gil’s Agent: “In New Jersey anything can happen.”
- 7 Der Filmausschnitt, der im Film auf der Leinwand zu sehen ist, ist natürlich auch von Woody Allen hergestellt. Beide, der eigentliche Film und der Film im Film, tragen zu allem Überfluss auch noch den gleichen Titel “Purple Rose of Cairo”. Der Ausschnitt ist zu sehen auf <http://www.imdb.com/video/screenplay/vi3505520921/>
- 8 In einer Art Gegenzug theatraalisiert Lars von Trier in „Dogville“ den Filmraum und schafft eine Art Probestühne, auf der die Wohnräume fast nur durch Kreidestriche abgegrenzt und so von allen Seiten Einblick ermöglicht wird, den Schauspielern aber eine Spielweise und Mimetechnik abverlangt, die eher auf dem Theater üblich ist und an Kammerspiel denken lässt. Ausschnitte auf youtube, z.B. (ca. 5 Min.) <http://www.youtube.com/watch?v=UBLUcqbK4Bo&feature=related>
- 9 Das gesamte Stück wird durch eine computergenerierte Musik begleitet, die ein Teilnehmer selbst komponiert hat. Sie wird unter den Farb-Stummfilm gelegt, aber auch Bühnenaktionen werden live am sichtbaren, am Bühnenrand postierten Computermischpult kommentiert. Ein Glockenspiel als „echtes“ Instrument kommt ebenfalls ab und zu zum Einsatz. (Vgl. zum Verhältnis von Musik auf dem Theater Fokus Schultheater 2009)
- 10 z.B. jemanden von einem anderen Ort per Video einspielen, Interviews, Befragungen, sich ans Publikum wenden usw.
- 11 „Heute hier bei uns zu Gast ...“ – dann aber nur als Videoscreen eingeblendet. Livesendungen werden später noch einmal gezeigt, zitiert, ohne das Liveloog auszublenken, vielfache Praxis bei Sportsendungen mit Originalkommentar.
- 12 Filmpädagogische Arbeit hätte zunächst genau diesen Schwerpunkt.

Förderung der Lehrstück-Spiel-Praxis durch die Gesellschaft für Theaterpädagogik

In ihrer Satzung hat sich die Gesellschaft für Theaterpädagogik verpflichtet, den theaterpädagogischen Ansatz des von Bertolt Brecht herkommenen Lehrstück-Spiels zu fördern. Manche heute aktuelle Methoden, Verfahren und Blickrichtungen (vom Mitspieltheater über das Psychodrama bis hin zur Weite des Boalschen Spektrums oder desjenigen von Forced Entertainment) berühren sich partiell mit den vor etwa 80 Jahren schon von Brecht entwickelten Praktiken und Empfehlungen – wie sie auch gleichzeitig das Brechtsche Denken ergänzen können. Die folgenden Artikel sind hierfür Belege: Brigitte Sonntag und Felix Zulechner berichten über einen Workshop mit Reiner Steinweg (er hat die Lehrstück-Arbeit wesentlich wieder begründet), und Swantje Nölke und Jan Weisberg stellen die Konzentration des Lehrstück-Spiels in Bezug auf die szenische Arbeit an Haltungen vor, wie sie namentlich an der Leibniz Universität Hannover entfaltet wurde und wird.

Workshop mit Reiner Steinweg über Brechts Lehrstücktheater

Brigitte Sonntag und Felix Zulechner

In diesem Artikel berichten wir über unsere Erfahrungen, die wir als „Neulinge“ im Lehrstück-Spiel gemacht haben, das als offene Werkstatt-Fachtagung der Gesellschaft für Theaterpädagogik e. V. und der Gesellschaft für Theaterpädagogik Niedersachsen e. V. am 27.–29. November 2009 in Himbergen stattgefunden hat. Der Bericht soll keinesfalls ein Protokoll dieses Seminars sein. Wir haben vielmehr die Aspekte ausgewählt, die uns wichtig geworden sind.

Grundlagen für das Lehrstück-Spiel nach Steinweg

Zunächst möchten wir die allgemeine Vorgehensweise in der Lehrstückarbeit von Steinweg dokumentieren. Wir übernehmen dabei die Darstellung, wie sie im Internet auf einer „friedenspaedagogik“-Seite zu finden ist. Dort ist knapp unter Bezug zu einem Aufsatz von Steinweg das Wesentliche skizziert, das für das Verständnis des anschließenden Berichts notwendig ist.

Laut Steinweg wird ein Lehrstückseminar in vier Hauptphasen unterteilt:

1. Textaneignung

Es beginnt mit Spielen und Übungen zur Sinnes- und Körperaktivierung, die in eine lockere Annäherung an den ausgewählten Lehrstücktext übergehen. Es wird den Teilnehmerinnen und Teilnehmern nicht erlaubt, den Text still für sich zu studieren: Alle lesen laut, indem sie im Raum durcheinander gehen; eine asynchrone Wortmusik entsteht. Nicht-Zusammengehöriges gerät nebeneinander und öffnet Assoziationsfelder. Danach folgen eine bewusste Verknüpfung von Text und subjektivem Erleben, eine persönliche Akzentsetzung

und ihre Veröffentlichung in der Gruppe: Jeder sucht sich den Satz, Satzteil oder das Wort aus dem Text heraus, das ihn im Moment am stärksten persönlich berührt, unabhängig vom vermuteten Sinn des Gesamttextes. Diese ausgewählten Satzteile werden mit abgewandtem Gesicht, ganz auf das Hören der Stimmen konzentriert, wiederholt gesprochen, „eindringlich“ gemacht und schließlich als Ausgangspunkt der einzelnen Teilnehmer auf einem Plakat mit Namensnennung schriftlich festgehalten.

2. Unabgesprochene Versionen

Nun wird weitgehend spontan die ausgewählte Szene dargestellt: Die Spielerinnen und Spieler der verschiedenen Rollen dürfen sich untereinander mit keinem Wort absprechen. Sie müssen sich strikt an den Text, nicht aber an die Regieanweisungen halten. In der anschließenden Feedbackrunde geht es um die Bedeutung, die mit den beobachteten „Äußerlichkeiten“ – Körperhaltungen, Bewegungen im Raum, Gesten, Blicke, Tonfälle – verbunden werden. Die jeweiligen Darstellerinnen und Darsteller hören sich zunächst schweigend ohne Kommentar, Erklärung oder Diskussion an, was die Beobachterinnen und Beobachter wahrgenommen haben. (...) Das „allmähliche Verfertigen der Gedanken beim Sprechen“ (Kleist) braucht vor allem am Anfang viel Zeit (pro Spielszene je nach Gruppengröße 30 bis 60 Minuten). (...)

3. Abgesprochene Versionen

Wurden bis dahin Assoziationen zu dem wirklichen Leben meist eher in den Beobachtern als bei den Spielern wach, so wird dieses Verhältnis jetzt bewusst umgekehrt. Nach einer Meditation von etwa zehn Minuten darüber, woran die Szene in besonders beunruhigender Weise erinnert, erzählen sich die Teilnehmerinnen

und Teilnehmer in kleinen Gruppen Episoden (Konflikte) aus ihrem eigenen Leben, in denen sie sich selbst oder andere in der einen oder anderen Rolle erlebt haben – im übertragenen Sinne. Dann entwickelt jede Kleingruppe aus diesen Geschichten eine Spielszene, wobei aber wiederum ausschließlich die Worte des Textes von Brecht verwendet werden: Eine erlebte Alltagsszene wird dem Text „unterlegt“. Die Rollen können dazu verdoppelt oder verdreifacht (also mehrfach besetzt) werden, je nach Struktur der zugrunde gelegten Alltagsszene. (...)

4. Fixierte Version

Nun wird auf der Basis folgender Fragen eine der bis dahin gespielten Szenen ausgewählt: Mit welcher Figur, die die bisherigen Spielszenen (also nicht nur den Text!) anbietet, sind die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in ihrem Alltag am häufigsten konfrontiert, gegenüber welcher Figur (welchen Haltungen) bestehen die meisten Fragen, Unsicherheiten, Ohnmachtsgefühle? Diese Figur sollte „fixiert“ werden. Und umgekehrt: In welcher Rolle sehen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mehrheitlich für sich die größte Aufgabe (und Chance), auf ungute, in der einen oder anderen Weise Gewalt fördernde Strukturen, Verhältnisse und Verhaltensweisen verändernd einzuwirken? Diese Figur sollte variabel gehalten werden. „Fixieren“ heißt: Die dafür ausgewählte Figur wird (möglichst von demselben Darsteller) wiederholt genau in der ursprünglichen Anlage, mit den gleichen Haltungen und Tonfällen, in den gleichen oder sehr ähnlichen Positionen gespielt. (...) Das Spiel wird in dieser Form so oft wiederholt, dass alle übrigen Teilnehmerinnen und Teilnehmer mindestens einmal Gelegenheit haben, die variable Rolle zu spielen. Da die Darstellerinnen und Darsteller der

Magazin

variabel gehaltenen Rolle das Verhalten ihres Konfliktpartners nun also vorher kennen, können sie sich darauf einstellen und unterschiedliche Handlungsstrategien überlegen. Bis hierher ist immer wortwörtlich der gleiche Text gespielt worden. (...) Jetzt ist Textänderung erlaubt: Wenn und nur wenn der Spieler der „fixierten“ Figur subjektiv, d. h. mit seinem ganzen Gefühl und Verstand überzeugt ist, dass das Verhalten des Spielpartners in der variablen Rolle einen anderen Ausgang als im Text erzwingt, (...) dann darf er den Schluss der Szene ändern oder das Spiel abbrechen. (...) Die fixierten Versionen werden mit hohem Tempo hintereinander und ohne Kommentar gespielt. Erst wenn alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer mindestens eine Handlungsstrategie erprobt haben, findet eine ausgiebige gemeinsame Auswertung im Hinblick auf die Wirkung und den Realitätsgehalt der jeweiligen Szene statt.“⁴¹

Dokumentation des verwendeten Lehrstücktextes

Als unveränderbaren Text für dieses Seminar hatte Steinweg Brechts Straßenszene ausgewählt, in der dargestellt wird, wie Baal mit dem „hilflosen Knaben“ umgeht:

Baal und der Knabe Straße in der Vorstadt

Vor den Reklameplakaten eines obskuren Kinos trifft Baal, begleitet von Lupu, einen kleinen Knaben, der schluchzt.

Baal: Warum heulst du?

Der Knabe: Ich hatte 2 Groschen für das Kino beisammen, da kam ein Junge und riss mir einen aus der Hand, der da drüben!

Er zeigt.

Baal zu Lupu: Das ist Raub. Da der Raub nicht stattfand aus Fressgier, ist es nicht Mundraub. Da er anscheinend stattfand für ein Kinobillet, ist es Augenraub. Nichts desto weniger: Raub.

Baal: Hast du denn nicht um Hilfe gerufen?

Der Knabe: Doch.

Baal zu Lupu: Der Schrei nach Hilfe, Ausdruck menschlichen Solidaritätsgefühls, am bekanntesten als so genannter Todesschrei.

Baal streichelt ihn: Hat dich niemand gehört?

Der Knabe: Nein.

Baal: Kannst du denn nicht lauter schreien?

Der Knabe: Nein.

Baal zu Lupu: Dann nimm ihm auch den anderen Groschen!

Lupu nimmt ihm auch den anderen Groschen und beiden gehen unbekümmert weiter.

Baal zu Lupu: Der gewöhnliche Ausgang aller Appelle der Schwachen.²

Hinzu kamen als Text noch zwei Chorstrophen aus dem Stück „Die Ausnahme und die Regel.“ Die Verwendung und Platzierung der beiden Chorstrophen war den Spieler/innen freigestellt.

Der linke Chor: Und der Herr schuf den Gott, / Und der Herr schuf den Knecht, / und das ist schlecht so. / Laß die Dinge nicht, wie sie sind, /

denn die Dinge sind schlecht. / Sie sind schlecht, sie sind schlecht so!

Der rechte Chor: Und der Gott der Dinge, wie sie sind, / schuf Herr und Knecht, / und das war gut so. / Und wem's gut geht, der ist gut, / und wem's schlecht geht, der ist schlecht, / und das ist gut so!⁴³

Spielvarianten in der 4. Phase (fixierte Version)

Den Ablauf der ersten drei Phasen wollen wir hier nicht beschreiben; wir konzentrieren uns vielmehr auf die „fixierte Version“, weil sich dort am deutlichsten demonstrieren lässt, was die Lehrstückarbeit nach Steinweg bewirken kann. Aufgrund der Gruppengröße wurde die Gesamtgruppe geteilt und zwei der in der abgesprochenen Version in Kleingruppen entwickelten, mit realen Konflikten unterlegten Spielszenen ausgewählt.

Gruppe A

Wir einigten uns darauf, das Rauben des Groschens durch den Dieb als Missbrauch eines Mädchens durch seinen Vater zu verstehen. Der Vater hat als dingliches Symbol für seinen Raub einen Armreifen in der Hand. Baal und Lupu sind professionell pädagogisch ausgebildete Personen, z. B. von dem Jugendamt, der Erziehungsberatung.

In der oben skizzierten Situation – das Drama eines Missbrauchs –, einigte sich die Gruppe darauf, den Dieb, sprich den Vater, der seine Tochter missbraucht hat, in seinem Verhalten, seiner Einstellung usw. zu fixieren. Der Vater sollte uneinsichtig sein, seine Tat – ohne ein Unrechtsbewusstsein – bejahen.

Ebenfalls wurde in seinen Einstellungen und Haltungen usw. der Knabe (das missbrauchte Mädchen) fixiert. Das Mädchen sollte die passive, klagende Haltung als Opfer beibehalten. Die Erfahrungen der fixierten Personen mit einigen ausgesuchten variablen Spielansätzen der anderen mitspielenden Personen sahen folgendermaßen aus:

- a) Die professionellen Helfer von der Erziehungsberatung (Baal, Lupu) kümmern sich ausschließlich anteilnehmend und besorgt um das missbrauchte Mädchen. Sie wenden sich nicht an den Vater. Der Vater, der seine Tochter missbraucht hat, beobachtet auf einem erhöhten Platz das Geschehen, zeigt kein Unrechtsbewusstsein, zeigt stolz den Armreif als Symbol des Missbrauchs. Der Spieler berichtete hinterher von der Erfahrung, dass er sich aufgrund der räumlichen Distanz und der Nichtbeachtung durch die anderen Personen nicht bedroht, auch nicht in seiner Haltung infrage gestellt fühlte. Die Darstellerin des Mädchens fühlte sich trotz der warmherzigen Zuwendung nicht ermuntert, die klagende Haltung zu verlassen.
- b) Einer der professionellen Helfer (Baal) wendet sich auch an den Vater und versucht mit Gewalt, dem Vater den Reif zu

entwinden. Der Vater wehrt diesen Versuch erfolgreich ab.

Im Auswertungsgespräch wurde deutlich, dass die Person, die den Vater spielte, sich in ihrem Verhalten bestätigt fühlte, weil es ihr gelungen war, diesen Unterbindungsversuch, sie mit Gewalt von dem Rauben/Missbrauch abzubringen, abzuwehren. Die Darstellerin des Mädchens konstatierte keine Veränderung in der fixierten Haltung. In einer zweiten Variante geht „Baal“ den Vater massiv körperlich an, er zerrt ihn von seinem erhöhten Platz herunter und nimmt ihn in den Schwitzkasten. Der Vater ist dem professionellen Helfer von der Erziehungsberatung (Baal) eindeutig unterlegen; er erfährt in diesem Spiel reale körperliche Gewalt. An dieser Stelle war das Spiel – unbeabsichtigt – zu einer realen Raufszene geworden, wobei der Vater der Unterlegene in dieser Szene war.

Für den Spieler, der den Vater verkörpert hatte, führte diese Gewalttatkunde nur zu einer trotzigem, uneinsichtigen Einstellung: Wut und Rachegefühle sind entstanden, nicht jedoch ein Unrechtsbewusstsein über die Tat.

Bei dem Mädchen gab es eine deutlich Änderung in seiner emotionalen Befindlichkeit, als dem Vater mit körperlicher Gewalt schmerzhaft Schaden zugefügt worden ist. Die Darstellerin des Mädchens gab an, dass sich ihre Haltung verändert hatte: Sie habe eine Genugtuung verspürt, dass es dem Vater schlecht gegangen sei – so wie es ihr die ganze Zeit schlecht gegangen sei.

Allerdings gab es bei der Darstellerin des Mädchens in einer weiteren Szene, in der der Vater gewaltsam traktiert wurde (Spiel einer Scheinhinrichtung, Schläge und Fußtritte, die absolut kontrolliert und beherrscht und dem Mitspieler nicht verletzend von dem Darsteller des Erziehungsberaters/Sozialarbeiters gegen den Darsteller des Vaters ausgeübt wurden, die aber sehr realistisch aussahen), eine andere Reaktion, die sich im entsetzten Abwenden von dieser Art der gewaltsamen Bestrafung manifestierte.

- c) In einer dritten Variante wendet sich die Darstellerin des professionellen Helfers (Baal) in anklagender Sprechweise an den Vater, dabei auf die missbrauchte Tochter zeigend, die von der anderen helfenden Person (Lupu) fürsorglich betreut wird. Die räumliche Distanz zwischen der Erziehungsberaterin (Baal) und dem Vater ist fast aufgehoben, die spielende Person berührt sogar einmal den Vater. Da es nach Steinweg im Lehrstückspiel möglich ist, Brechts Regieanweisungen zu missachten, werden als anklagende Worte folgende Sätze Baals genommen: „Das ist Raub. Da der Raub nicht stattfand aus Fressgier, ist es nicht Mundraub. Da er anscheinend stattfand für ein Kinobillet, ist es Augenraub.“

Nichts desto weniger: Raub.“ und „Der Schrei nach Hilfe, Ausdruck menschlichen Solidaritätsgefühls, am bekanntesten als so genannter Todesschrei.“

Diese emotionale, demonstrative Anklage mit dem konkreten Verweis auf das Opfer ließ bei dem Spieler die Erfahrung entstehen, dass er seine triumphale, protzige Haltung nicht mehr aufrecht halten konnte. Die eindringlich anklagende Konfrontation mit dem Schicksal des Opfers veränderte seine Haltung: Rührung, Mitleid, Bewusstsein über das Unrecht wurden zugelassen.

Nach Auskunft der Spielerin, die das missbrauchte Mädchen gespielt hat, hat diese Strategie der „Erziehungsberaterin“, mit dem Täter eindringlich zu sprechen, jedoch keine Änderung in ihrem Verhalten bewirkt.

In der Diskussion wurde darauf hingewiesen, dass die Erfahrungen der Spieler/innen in dieser Variante auch den Erkenntnissen in der Sozialarbeit und der Arbeit mit straffällig gewordenen Menschen entsprächen: Die persönliche Zuwendung und die verbale Konfrontation mit dem angerichteten Schaden sind Erfolg versprechender, Einsicht und Verhaltensänderung zu erreichen, als andere Methoden, die dem Täter reale oder psychische Gewalt z. B. durch Demütigungen antun. Allgemeiner: Die therapeutische Arbeit mit dem „Täter“ ist wichtig und eher Erfolg versprechend als gewaltsame Bestrafungsaktionen.

Gruppe B

In der anderen Gruppe wurde folgender Konflikt zugrunde gelegt:

Eine Frau (der Knabe) wird von ihrem Partner (der Dieb) bedrängt, verfolgt und misshandelt (Diebstahl des Groschens). Sie wendet sich an die Polizei (Baal und Lupu), um eine Anzeige zu machen. Die beiden Polizisten glauben ihr nicht bzw. nehmen sie nicht ernst und weigern sich, die Anzeige aufzunehmen (Diebstahl des zweiten Groschens). Nachbarn (der Chor) beobachten die Szene.

Als fixierte Personen wurden die beiden Polizisten, also Baal und Lupu, als variable Person die Frau, also der Knabe gewählt.

In den gezeigten Spielversionen kristallisierten sich folgende prinzipielle Strategien des Opfers heraus, mit denen dieses versuchte, die Verhaltensänderung der Polizisten zu bewirken:

- Das Opfer zeigt demonstrativ seine Schwäche, verhält sich bittend, jammern und klagend bis hin zur Unterwürfigkeit.
- Das Opfer verhält sich pampig, frech und aggressiv.
- Das Opfer ist im Konflikt mit den beiden Polizisten immer klar und bestimmt, aber auch freundlich und liebenswürdig.

Die Auswertung der Spielsituation ergab, dass lediglich die „auf gleicher Augenhöhe“ geführte

Konfrontation zu einer Veränderung einer der fixierten Personen führte. Sowohl die aggressive als auch die unterwürfige Version erhöhten nicht die Glaubwürdigkeit des Opfers, sondern bewirkten eine Beibehaltung der Fixierung. Insbesondere das extrem unterwürfige Verhalten einer Spielerin des Opfers, das entwürdigende Bettelsituationen in Fußgängerzonen assoziierte, riefen bei den fixierten Personen Ablehnung und Abwehr hervor, die dann durch einen Hinweis auf „Hilfe im Frauenhaus“ gemildert wurde. Interessant waren auch die beiden Spielvarianten, in denen das Opfer von einem Mann gespielt wurde: Einmal wurde ein Mann von seiner Frau, das andere Mal von seinem Partner misshandelt. Die Polizisten berichteten in der Auswertung, dass sich ihre Gefühle in Bezug auf einen Mann als Opfer deutlich von denen unterschieden, die sie gegenüber einer Frau als Opfer hatten. Auch auf den die Szene beobachtenden Chor wirkte diese Konfliktsituation befremdlich.

In einer weiteren Spielvariante, die zuletzt gezeigt wurde, fand die Spielgruppe eine Lösung aus dem Konflikt: In vorhergehender Absprache mit dem Opfer griff der Chor (Nachbarn) in die Szene ein, beobachtete die Polizisten augenfällig und drängte die beiden weg. Auch dies bewirkte bei den beiden Polizisten keine Verhaltensänderung, gab dem Opfer aber Rückhalt. Die Spielszene der zweiten Gruppe zeigte die vielfältigen gesellschaftlichen Muster und Prägungen, die hinter Gewaltverhältnissen und dem Versuch ihrer Bewältigung stecken können, sehr eindrucksvoll auf. Es wurde ganz deutlich, dass die Reaktion der Personen immer abhängig von ihren Erfahrungen und dem tatsächlichen sozialen und kulturellen Hintergrund ist. Die Spielsituation kann daher nur begrenzt der individuellen Bewältigung und Lösung der unterlegten Gewaltsituation dienen. Insbesondere ist die Verallgemeinerung „Das Opfer macht sich selbst zum Opfer“ und eine daraus resultierende, das Opfer überfordernde Handlungsanweisung zu vermeiden.

Persönliche Einschätzungen der Arbeit mit Brechts/Steinwegs Lehrstücktheater

a) Die Spielsituation ist natürlich nicht mit einer Realsituation gleichzusetzen. Dennoch lassen sich in den unterschiedlichen Rollenausfüllungen und den Erfahrungen, die mit der jeweiligen Rollenausfüllung gemacht worden sind, Einsichten über menschliche Verhaltensmuster herleiten. Diese Verhaltensmuster können auch als gesellschaftliche Verhaltensmuster begriffen werden. Es geht nicht darum, weiter zu ergründen – wie z. B. das Psychodrama es täte –, wie bei dem einzelnen Spieler/der einzelnen Spielerin die gezeigten Verhaltensweisen biographisch verankert sind bzw. mit welchen Strategien der reale Kon-

flikt, der der Spielszene unterlegt ist, gelöst werden kann. Entscheidend ist vielmehr, unterschiedliche Verhaltensweisen im Spiel kennen zu lernen und zu erforschen und ein Bewusstsein über den Zusammenhang zwischen bestimmten Verhaltensweisen und deren Wirkungen zu bekommen.

Auch sind nicht vorschnell Erfahrungen einzelner Spieler/innen mit bestimmten sozialen Situationen als „Musterlösungen“ für Verhaltensweisen zu empfehlen. Uns scheint, dass es gerade die Eigenart dieser Lehrstückarbeit ist, im Selbstspielen, Beobachten der anderen und in der Reflexion des gesamten Spielprozesses einen Bewusstseinsprozess in Gang zu setzen, der individuell verantwortet werden muss, dennoch gesellschaftlich ist, weil überindividuelle Verhaltensmuster thematisiert sind.

Die Lehrstücke Brechts handeln nicht von beliebigen Themen, bei denen diese Erfahrungen gemacht werden sollen, sondern es sind gesellschaftlich relevante Themen: die Frage nach der Gewalt in der Gesellschaft, die Frage nach Herrschaftsstrukturen, nach „oben und unten“ und nach der Veränderung von Verhaltensweisen und Strukturen. Dass man beim Spielen nicht von diesen Themen abschweift, hängt auch mit der Pflicht zusammen, immer wieder den Originaltext als Dialogtext zu nutzen. Dieses Exerzium diszipliniert, nicht auszuweichen und die im Spiel erforschten Beziehungsstrukturen und Gewaltverhältnisse anzuschauen und zu reflektieren. Die Anforderung, sich über die Bedeutung des Gemeinten immer wieder neu zu verständigen, stiftet eine Gemeinsamkeit unter den Spieler/innen und fokussiert das gesellschaftliche Problem.

Im Spiel können eine Vielzahl von Verhaltensmustern und Strukturen sichtbar werden, aber sicher nicht sämtliche, die in der realen Welt vorkommen. Doch die im Spiel gemachten Erfahrungen und die in dem Feedback gespiegelten Fremdwahrnehmungen nähren einen Untersuchungsprozess, der sensibilisiert, die gewaltsamen Strukturen zwischen Menschen wahrzunehmen und zu verändern.

b) Da es bei den Lehrstücken eben auch um Gewaltverhältnisse und „asoziales“ Verhalten geht, taucht die Frage auf, wie ernsthaft das Spiel sein kann und darf, bis zu welcher Grenze die Darsteller/innen der Figuren in die Auseinandersetzung mit den anderen Darsteller/innen gehen können/dürfen. Die spielende Erforschung der in den Lehrstücken thematisierten Gewaltstrukturen ist sicher nicht möglich, indem ein „Pseudoverhalten“, „Ein so tun als ob“ in den Interaktionen gezeigt wird. Für uns ist es eine Frage der Verabredung der teilnehmenden Spieler/innen, wo die Grenze bei ernsthaft und wahrhaftig an-

Magazin

gegangenen Interaktionen zu ziehen ist. Wesentlich scheint uns die Verabredung zu sein, jederzeit aussteigen zu können, wenn ein gespieltes „asoziales“ Verhalten für den/die Mitspieler/in nicht mehr zu ertragen ist. Diese Grenzen werden in einer ambitionierten, sich gut kennenden Gruppe weiter sein als in einer Gruppe, die – zusammengewürfelt – z. B. für ein Wochenende zusammengelassen ist, um etwas über die Arbeit mit Lehrstücken zu erfahren.

- c) Für uns als „Neulinge“, die wir uns zum ersten Mal mit der Lehrstückarbeit auseinandergesetzt haben, war dieses Wochenende sehr lehrreich und anregend. Gefallen hat uns der gut strukturierte Aufbau des Seminars, die kenntnisreiche, sensibel die Spielsituationen erfassende Leitung durch Reiner Steinweg. Dies alles hat uns geholfen, vor allem die intensive vierte Phase als Spieler/in, Zuschauer/in und Diskutierende/r mitgestalten zu können.

Leider konnten aufgrund von Zeitmangel und der zu großen Anzahl der Seminarteilnehmer/innen viele Aspekte nicht geklärt oder vertieft werden. Dennoch war dieser Forschungsprozess eine Form von theaterpädagogischem Lernen, das uns in der Ernsthaftigkeit und der thematischen Relevanz nachhaltig angesprochen hat.

Anmerkungen, Literatur und Links:

1 Reiner Steinweg: *Gewaltphantasien ausagieren. Was Theaterleute für den Frieden tun können*. In: Wolfgang R. Vogt / Eckhard Jung (Hrsg.): *Kultur des Friedens*. Darmstadt 1997, S. 201 f., *Auszüge*. zitiert nach: http://friedenspaedagogik.delservice1/unterrichtsmaterialien/methoden_1/methoden_in_der_politischen_bildungsarbeit/praktische_methodenbeschreibungen_finden_sie_hier/rollenspiele_theater_etc/brecht_sche_lehrstueckel_arbeitsmaterial (Seite vom 29.12.09)

2 Bert Brecht: *Der böse Baal der Asoziale. Texte, Varianten und Materialien*. Hrsg. von Dieter Schmit. Frankfurt/M. 1968

3 *Die Chorstrophen stammen aus der zu Lebzeiten Brechts nicht veröffentlichten Fassung mit Chören von „Die Ausnahme und die Regel“*. Laut R. Steinweg hat Brecht die Chöre für die 1937 in Moskau in „Internationale Literatur“ erschienene Ausgabe gestrichen – wahrscheinlich wegen der anhaltenden Formalismusedebatte. Die Chöre seien vermutlich für diesen Kontext nicht „realistisch“ genug gewesen.

Siehe auch: Steinweg, Reiner: *Das Lehrstück. Brechts Theorie einer politisch-ästhetischen Erziehung*. Stuttgart 1972.

Steinweg, Reiner / Wolfgang Heidefuß / Peter Petsch: *Weil wir ohne Waffen sind. Ein theaterpädagogisches Forschungsprojekt zur Politischen Bildung*. Frankfurt/M. 1986.

Steinweg, Reiner: *Lehrstück und episches Theater. Brechts Theorie und die theaterpädagogische Praxis. Mit einem Nachwort „Brecht in Brasilien“*. Frankfurt/M. 1995

Koch, Gerd, *Lernen mit Bert Brecht*. Frankfurt/M. 1988, www.peacexchange.eu/doc/122-130-theater.pdf

Spielen, Erfahren, Verstehen – zur Arbeit an Haltungen in der hannoverschen Lehrstückpraxis

Swantje Nölke und Jan Weisberg

Die Lehrstückpraxis der letzten Jahrzehnte ist ganz wesentlich mit der Leibniz Universität Hannover und dem hier ansässigen Deutschen Seminar verbunden. Hier war mit den Seminaren und Tutorien von Prof. Dr. Florian Vaßen das Lehrstück Teil der universitären Ausbildung von Lehramtsstudenten und Germanisten. Dabei hat sich über Generationen hinweg eine Spielweise entwickelt, die in der Lehrstückszene eigene Akzente setzt. Diese Tradition setzt sich auch nach der Pensionierung von Florian Vaßen im Frühjahr 2009 fort: An der Universität Hannover wird im Rahmen eines Lehrauftrages die Theorie und Praxis des Lehrstückes an Studierende der Lehrämter, insbesondere des Darstellenden Spiels sowie der Zusatzqualifikation „Ästhetische Bildung“ vermittelt. Außerhalb der Universität bietet die „Arbeitsgruppe Lehrstück“ der Gesellschaft für Theaterpädagogik ein Forum für Spielpraxis und Methodendiskurs.

Im Mittelpunkt der hannoverschen Lehrstückarbeit steht der Haltungsbegriff.¹ Haltung ist mit Brecht eine ebenso auf den Körper wie auf mentale Verfasstheiten bezogene Kategorie. Sie basiert auf individuellen und sozialen Erfahrungen, die ihren Niederschlag auch im Körpergedächtnis finden. Daraus ergibt sich eine innere, seelisch-geistige, und eine äußere, körperliche Dimension von Haltung, die in einem untrennbaren Wechselverhältnis zueinander stehen.² Erst im Spielprozess wird aber deutlich, dass eine Änderung der

äußeren Haltung eine Änderung der inneren Haltung bewirkt – und vice versa: „Wenn die Füße höher liegen als das Gesäß/ Ist die Rede eine andere, und die Art der Rede/ Ändert den Gedanken.“³

Lehrstück spielen bedeutet in der hannoverschen Praxis mit Haltungen zu experimentieren. Ansatzpunkt ist zunächst der Körper als Ort und Medium „ästhetische[r] Konkretionen von historischen Erfahrungen“⁴. Durch das leibliche Eingebundensein ins Spiel wird ein ganzheitliches, synästhetisches Erleben möglich, das im intensiven Reflexionsprozess des Lehrstücks aufbereitet und bewusst nutzbar gemacht werden kann. So können mit Thomas Fuchs Erfahrungen entstehen, die auch außerhalb des Spielprozesses Bestand haben.⁵ Die Arbeit mit und an Haltungen bewirkt im Lehrstückkontext eine Sensibilisierung und Schärfung der individuellen Wahrnehmung⁶, die im diskursiven Austausch mit den Gruppenmitgliedern gleichzeitig die multiperspektivische, dialektische „Geschmeidigkeit“ im Denken übt. Dies führt mitunter zu eingreifenden Erkenntnissen, sowohl in der persönlichen Entwicklung des Einzelnen mit sich selbst als auch mit seiner Umwelt – in diesem Zusammenhang wird Lehrstück zu einem pädagogischen Konzept des Selbst-Lernens.⁷

Darüber hinaus ermöglicht das Spiel Haltungen, Handlungs- und Interaktionsmuster zu erproben und so soziale Situationen zu untersuchen, die in ihrer Anlage widersprüchlich, gewalttätig,

konfliktiv sind. Das spielerische Experimentieren mit diesen sozialen Situationen, die in ihrer Intensität und Anlage oftmals außerhalb der eigenen Lebenswelt des Spielers liegen, hilft ihm einerseits, sich die eigene Fähigkeit zu gewalttätigem Handeln bewusst zu machen. Damit bietet sich andererseits die Möglichkeit, alternative, Lösungen bietende Handlungsmuster zu entwickeln und zu erproben. Das Lehrstück ist so ein „soziologisches Experiment“⁸, in dem der Einzelne individuelle und gesellschaftliche Macht- und Gewaltstrukturen entdecken und sich als soziales, politisches Individuum verstehen lernen kann.

Andere Konzeptionen in der praktischen Lehrstückarbeit, die erst vor kurzem im Rahmen der Werkstatt-Tagung der Gesellschaft für Theaterpädagogik Niedersachsen in Himmergen (27.–29.11.2009) erprobt und diskutiert wurden, kommen ohne die strenge Trennung von Haltung und Spielerpersönlichkeit aus. Reiner Steinweg ging als Spielleiter von realen konflikthaften Erfahrungen aus der Lebenswelt der Spieler aus und nutzte diese als Spielanlässe. Die erzählten Konfliktsituationen wurden als solche ‚nachgespielt‘, ohne sie als ein Zusammentreffen unterschiedlicher Haltungen zu abstrahieren und damit übertragbar zu machen. Die nachfolgenden Diskussionen der Szenen verblieben ebenfalls auf der persönlichen Ebene der jeweiligen Spieler, womit – trotz klarer Abgrenzung – gewisse Bezüge zum Psychodrama entstehen. Das übergeordnete Interesse gilt in

diesem Ansatz des Lehrstück-Spielens also den individuellen Erfahrungen des Einzelnen, die ihm im Spiel deutlicher bewusst und damit für ihn veränderbar und – wenn er einverstanden ist – der Gruppe zugänglich und als Spielmaterial nutzbar gemacht werden.

Der Haltungsbegriff im hannoverschen Lehrstück bietet dagegen die Möglichkeit der Abstraktion von persönlichen Erfahrungen. Vom Spieler ausgelagerte oder gesellschaftlich sanktionierte Handlungen können mit der Konstruktion der Haltung zugelassen, ausgespielt, sondiert werden. In den auf die eigentliche Spielszene folgenden Reflexionsrunden wird ausschließlich über die und von der Haltung gesprochen; der Spieler steht damit nicht als Person zur Disposition, sondern ‚Haltungsträger‘. So ist der Spieler entlastet – die Frage der Schnittmenge zwischen Haltung und Spielerperson auszuloten verbleibt beim Spieler selbst.⁹ Die Möglichkeit aber abseits gesellschaftlicher Normierungen Asozialität und Gewalt als determinierende Kräfte zu erleben, damit zu experimentieren und Erfahrungen zu machen, beinhaltet die Chance auf eine generell selbstbestimmtere, bewusstere Positionierung. Der Haltungsbegriff als methodische Kategorie erweitert damit das theaterpädagogische Repertoire um die Möglichkeit, über das Spiel reale Erfahrungen zu generieren und diese mit angemessener Distanz kritisch zu reflektieren.

Das Lehrstück hannoverscher Prägung ist also in erster Linie ein Medium der zwar beteiligten, aber nüchternen Anschauung und Analyse realer gesellschaftlicher wie individueller Konfliktlinien. Damit ermöglicht es seinen Spielern selbst in Momenten intensivsten Eingebundenseins

eine kritische Distanznahme, wie sie bei Brecht häufig anzutreffen ist: „Und das große Weib Welt, das sich lachend gibt/ Dem, der sich zermalmen läßt von ihren Knien/ Gab ihm rasende Ekstase, die er liebt,/ Aber Baal starb nicht – er sah nur hin.“¹⁰

Literatur

- Brecht, Bertolt (1989 ff.): Werke. Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe. Hrsg. von Werner Hecht u. a. (Aufbau Verlag/Suhrkamp Verlag) Berlin/Weimar/Frankfurt am Main (zitiert als GBA mit Band und Seitenzahl).
- Fornoff, Roger (2003): Ein theatrales Modell sozialen Lernens. Zur Lehrstücktheorie Bertolt Brechts. In: Inci San, Ankara (Hrsg.): Uluslararası Egitimde Yaratici Drama Semineri. [Beiträge zum VII. Internationalen Seminar „Drama in Education“], S. 24–54.
- Fuchs, Thomas (2003): Was ist Erfahrung? In: Hauskeller, Michael (Hrsg.): Die Kunst der Wahrnehmung. Beiträge zu einer Philosophie der sinnlichen Erkenntnis. (Die graue Edition) Zug, S. 69–85.
- Scheller, Ingo (1983): Arbeit an asozialen Haltungen; Lehrstückpraxis mit Lehrern und Studenten. In: Koch, Gerd/Steinweg, Reiner/Vaßen, Florian (Hrsg.): Asoziales Theater; Spielversuche mit Lehrstücken und Anstiftung zur Praxis. (Prometh Verlag) Köln, S. 62–90.
- Steinweg, Reiner (Hrsg.) (1976): Brechts Modell der Lehrstücke; Zeugnisse, Diskussion, Erfahrung. (Suhrkamp Verlag) Frankfurt am Main.

- Steinweg, Reiner (1995): Lehrstück und episches Theater. Brechts Theorie und die theaterpädagogische Praxis. 2. Auflage. (Brandes und Apsel) Frankfurt am Main, S. 55–82.
- Florian Vaßen (1995): Bertolt Brechts „learning-play“: Genesis und Geltung des Lehrstücks. In: Wilke, Judith u. a. (Hrsg.): Das Brecht Jahrbuch/The Brecht Yearbook Bd. 20. Brecht Then and Now/Damals und Heute. (University of Wisconsin Press) Madison, S. 201–216.
- Florian Vaßen (2005): Die Vertreibung des Glücksgotts. Glücksverlangen und Sinnlichkeit: Überlegungen zur Mikrostruktur bei Bertolt Brecht und Heiner Müller. In: Sareika, Rüdiger (Hrsg.): „Anmut spart nicht noch Mühe“ Zur Wiederentdeckung Bertolt Brechts. (Institut für Kirche und Gesellschaft) Iserlohn, S. 83–107.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Scheller 1983, S. 64; Steinweg 1995, S. 65.
- 2 Vgl. ebd.
- 3 Brecht: Das Operieren mit bestimmten Gesten. In: GBA, Bd. 8, S. 187; zitiert nach Reiner Steinweg 1976, S. 135 f.
- 4 Vaßen 1995, S. 8.
- 5 Vgl. Fuchs 2003.
- 6 Vgl. Steinweg 1995, 19 ff.
- 7 Vgl. Fornoff 2003.
- 8 Scheller 1983, S. 66.
- 9 Damit ist die konzeptionelle Abgrenzung zum Psychodrama gegeben.
- 10 Bertolt Brecht: Baal. In: GBA, Bd. 1, S. 19.

Das Spiel als schöpferischer Prozess

1. Wenn Kinder und Erwachsene spielen

Als das Kind Kind war, war es die Zeit des Spielens und des sich Vergessens im Spiel. Es war die Zeit, als das Spielen Rettung war und oftmals die einzige; und immerhin gab es sie. Als das Kind Kind war, war alles Spiel, sogar das Eingeschlossen-Werden an einem Sommernachmittag endete mit dem Spiel der Finger, die über das Muster im Fußboden glitten. Spielen war das Gebot der Stunde und wir spielten um unser Leben – ahnend, wie wenig Zeit uns dafür bleiben würde.

Die größte und zugleich einfachste Kunst dieser Zeit war das Erfinden. Wir erfanden vor allem Geschichten und selbstverständlich alle Arten von Spielen. Gute Erfinder standen hoch im Kurs. Eine Freundin brachte es so weit, dass wir ihr für das Erzählen ihrer selbst erfundenen Geschichten Geld bezahlten. Das Schönste

war, dass man innerhalb von wenigen Sekunden sogar sich selbst neu erfinden konnte. So legte ich mir eines Tages eine alte Decke um die Schultern und schaute bei einem Nachbarkind im Garten vorbei. Ich sagte zu dem Mädchen: „Ich bin nicht ich.“ – Sie zweifelte keinen Augenblick an meinen Worten. Im Gegenteil. „Wer bist du dann?“, fragte sie neugierig. „Ich bin nicht ich, denn ich bin gar nicht hier“, sagte ich, „ich sitze hinter unserem Haus und beobachte Frösche. Was du gerade siehst, ist nur ein Geist, der Geist von mir selbst.“ Zum Beweis mag ich wohl ein paar Mal die Decke geschwenkt haben, und das genügte vollauf. Meine Nachbarin hatte etwas sehr Wichtiges getan: Sie hatte einfach mitgespielt, ohne dass wir uns vorher darüber verständigen mussten.

Auf dem Weg vom Kind- zum Erwachsensein macht das Verhältnis zum Spielen eine Wandlung durch, die bei den meisten Menschen gravierend ist. Vielleicht ist sie notwendig, um

Isabel Morgenstern



Magazin

den Reifegrad eines *Erwachsenen* zu erlangen. Das *Entwachsen* ist aber auch mit einem Verlust verbunden. Peter Handke beschreibt in seinem Gedicht: *Als das Kind Kind war, spielte es mit Begeisterung/ und jetzt, so ganz bei der Sache wie damals, nur noch, / wenn diese Sache seine Arbeit ist.*¹ In den Zeilen klingt an, dass sich mit dem Spiel möglicherweise auch die Begeisterung rar gemacht hat. Um diesen Umstand besser zu verstehen, befrage ich zwei Experten auf dem Gebiet des Spielens: die beiden Geschwister Johanna (11 Jahre) und Jakob (8 Jahre). Ich frage beide getrennt voneinander und ohne vorherige Ankündigung danach, was für sie Spielen ist. Für Jakob sind Spiele schlicht und ergreifend etwas, „wo man seine Fantasie herauslässt“. Johanna erklärt: „Man denkt sich selbst etwas aus, das man vorher nicht bespricht und tut etwas. Der andere denkt sich selbst auch etwas dazu aus und reagiert auf das, was der Vorgänger gesagt oder gemacht hat.“ Im Gespräch mit den Kindern zeigt sich, dass das *Sich-etwas-Ausdenken* der zentrale Punkt bei einem *richtig guten* Spiel ist. Es bedeutet, dass ab dem Moment, in dem man sich etwas ausdenkt, dieses Sich-Ausgedachte für *alle* Mitspieler gilt und zwar ohne Ausnahme. Das Mitspielen besteht darin, den Ball aufzufangen und ihn zurückzuwerfen, und dabei die Fantasie in alle nur erdenklichen Richtungen auszufern zu lassen. Jakob erzählt von seinem schönsten Spielerlebnis, das er hatte, „als ich mit meiner Schwester und deren Freundin gespielt habe, wie unser Vater im Krieg ist und unsere Mutter bei einem Bombenangriff verschüttet wird. Alle mussten weinen, das war die tollste Stelle.“ Unabhängig davon betont Johanna, dass bei erfundenen Spielen auch echte Gefühle, wie z. B. Angst entstehen, weil die Situation *wie echt* ist. Dies bedeutet nicht, dass die Situation tatsächlich real ist, denn höchstwahrscheinlich macht erst das Wissen, dass die Eltern nebenan sitzen, das Spiel zu einem wirklichen Vergnügen.

Auf meine Frage, was das Spiel der Erwachsenen von dem der Kinder unterscheidet, antwortet Jakob: „Erwachsene spielen mit Figuren, Kinder spielen mit sich.“ Damit meint er die Spielsteine, die die Erwachsenen auf dem Spielbrett setzen, wenn sie mit den Kindern Gesellschaftsspiele spielen. Es deutet jedoch auch auf eine grundsätzliche Erfahrung hin, die die Kinder machen: Wenn Erwachsene spielen, haben sie in der Regel dafür ein Medium, das darauf hinweist, dass sie spielen. Dies kann eine Spielfigur, ein Kartenset, aber auch eine Theaterrolle sein, und meint letztlich die spielende Pose selbst, in die der Erwachsene sich hineinbegibt, die für ihn als eine Art Dämpfer fungiert und anhand derer er Spiel und Nichtspiel trennt. Wenn Kinder „mit sich“ spielen, spielen sie mit Haut und Haar und tun es auf eine Weise, die sie als ganzer Mensch vollkommen in ein Spiel hineinzieht.

Ursprünglich bedeutet das Wort Spielen die rhythmische Bewegung, von althochdeutsch *spil*, womit die Tanzbewegung gemeint war.²

Wer spielt, ist bewegt, wer verspielt ist, bewegt gerne: Spielsteine, Tasten, Klänge, Farben, Worte und vor allem auch sich selbst. Für Johanna besteht der Unterschied zwischen dem Spiel der Kinder und Erwachsenen darin, dass „Erwachsene nicht so viel Fantasie haben. Sie bewegen sich nicht so viel.“ Setzt man ihre Aussage zu der etymologischen Bedeutung des Wortes in Bezug, ergibt sich eine Tautologie: Erwachsene bewegen sich nicht so viel, weil sie sich nicht so viel bewegen. Man könnte auch sagen, dass sie – körperlich und geistig – unbeweglich werden, weil sie nicht spielen, und weniger spielen, weil sie unbeweglicher sind. Insbesondere der konstatierte Mangel an Fantasie wird damit begründet. Sich im Sinne der ursprünglichen Bedeutung des Wortes Spiel viel zu bewegen, bedeutet ein Mehr an Fantasie und an Erfindungsgabe – denn die gehört zum Spielen.

Bisher sind wir den Erklärungen der Kinder gefolgt, und es läge nun nahe, die Erwachsenen zu befragen. Nach dem, was wir bisher über die Erwachsenen erfahren haben, scheint ihnen jedoch in Bezug auf das Spielen nicht viel zuzutrauen zu sein. Peter Handke impliziert mit den Worten „Als das Kind Kind war“, dass der Erwachsene, den er hier meint, in gewisser Weise immer noch ein Kind ist, obwohl er gleichzeitig auf seine Kindheit als etwas Vergangenen zurückblickt. Gibt es Hoffnung für die *Entwachsenen*? Wittgenstein kommt zu der Feststellung, dass Philosophen „oft wie kleine Kinder sind“, die den Erwachsenen anhand ihrer Kritzeleien Fragen stellen.³ Um diese Fragen zu beantworten, muss die Erwachsene findig werden und *sich etwas ausdenken*, vorausgesetzt, sie ist keine Spielverderberin und spielt mit. In diesem Zusammenhang wäre es ein Ziel der Philosophie, Erwachsene zum Spielen zu veranlassen. Die Philosophie selbst stellt sich so als ein Spiel dar, das mitgespielt werden will.⁴ Wo so gerne gespielt wird, ist möglicherweise auch eine Antwort auf die Frage zu finden, was genau Spielen ist.

2. Ist alles Spiel?

In seinen Philosophischen Untersuchungen⁵ erklärt Ludwig Wittgenstein den Begriff *Spiel* zu einem Begriff „mit verschwommenen Rändern“, der seinem Wesen nach grenzenlos ist: „Wir kennen die Grenzen nicht, weil keine gezogen sind.“ (§ 69) Die verschiedenen Spiele sind zwar miteinander verwandt, sie bilden „ein kompliziertes Netz von Ähnlichkeiten, die einander übergreifen und kreuzen“, dennoch lässt sich nicht sagen, was ein Spiel ist und was keines mehr. (§ 68) Wittgenstein fordert explizit dazu auf, zu *schauen*, was allen Spielen gemeinsam ist. Dabei zählt er eine lose Folge von Spielen auf: „Brettspiele, Kartenspiele, Ballspiele, Kampfspiele u. s. w.“ (§ 66) und beschränkt sich auf die Vorgänge, „die wir ‚Spiele‘ nennen.“ Diese Einschränkung ist vage, da sie individuell sehr unterschiedlich

getroffen werden kann. Für die Kinder waren Brett- und Gesellschaftsspiele vor allem Erwachsenenenspiele (s. o.). Heutzutage wären hier u. a. Computer- und Videospiele zu nennen.⁶ Was als Spiel bezeichnet wird, hängt in diesem Fall davon ab, wer mit *wir* gemeint ist.⁷ Wittgensteins Text spielt mit mir, indem er mir den Ball in Form einer Frage zurückwirft: Was ist *für mich* ein Spiel?

Auf der Suche nach einer Antwort begeben sich mich in die Natur, um zu *schauen*. Während ich gehe, spielt der Wind in den Bäumen und in meinem Haar, spielen mir meine Schnürsenkel einen Streich. Ich bleibe stehen und beobachte einen Käfer, der sich in die Erde eingrät. Dabei fällt ihm mehrmals eine Erdkrume auf den Panzer, die ihn davon abhält, tiefer ins Erdreich einzudringen. Immer wieder schiebt er sie an den Rand seines *Spielplatzes* zurück. Spielt nun der Käfer mit der Erde oder die Erde mit dem Käfer? Der Käfer folgt seinem Instinkt, indem er sich eingraben will. Die Krume folgt dem Gesetz der Schwerkraft. Ein Beobachter kann darin sehr wohl ein Spiel sehen, das *Spiel der Kräfte*, das *Spiel der Natur* die sich in Form von Gesetzmäßigkeiten vollziehen. Darin ein Spiel zu sehen ist eine von vielen Sichtweisen, die ich möglicherweise aus Erklärungsnot oder aus reinem Vergnügen wähle: das Vergnügen als Zuschauerin eines Schauspiels indirekt zur Mitspielerin zu werden.

Auf der Suche nach einer Definition des Spielbegriffes frage ich mich, welches Spiel treibt dieser Begriff eigentlich mit mir? Er ist so *verspielt*, dass er sich nicht exakt verorten lässt: Einerseits entzieht er sich, andererseits ist er überall präsent. Wittgenstein zufolge kann der Spielbegriff nur für einen besonderen Zweck klar eingegrenzt, d. h. definiert werden, und diese Definition dient dann ausschließlich diesem besonderen Zweck. (§ 69) Alle Definitionen müssen sich also die Frage gefallen lassen: Welches ist ihr Zweck? Dies bedeutet, dass diese Frage auch an Wittgenstein selbst zu stellen ist. Würde das klare Eingrenzen des Begriffes etwa das Spiel des Philosophen verkürzen und ihn somit um das Vergnügen des Spielens bringen? Dass der Begriff in der Schwebe bleibt, macht ihn zu einem idealen Spielball: Er möchte aufgefangen werden und zu weiteren Spielen Anlass geben. Er muss sich, laut Wittgenstein, immer wieder an *Beispielen* darstellen lassen. (§ 71) Bei allen Variablen, die aus Wittgensteins Auffassung des Spielbegriffes resultieren, lässt sich jedoch unumstößlich festhalten: Das Spiel existiert, auch wenn eine Umgrenzung des Begriffes verschwommen sein mag. Eine Frage, die sich aus dieser bloßen Feststellung ergibt, lautet: Wie, in welcher Weise existiert das Spiel?

3. Das Spiel als Seinsweise

Hans-Georg Gadamer setzt in seinem Werk *Wahrheit und Methode* voraus, dass das Spiel eine Seinsweise ist.⁸ Ein Spiel existiert demnach

in einer ganz bestimmten Art und Weise. Es ist, d. h. es ist nicht zu *haben*, es steht mir nicht als Besitz zur Verfügung, sondern ich kann sein Wesen nur erfahren, indem ich es erlebe und in diesem Sein als Seiende aufgehe. Gadamer's Feststellung, „Die Seinsweise des Spieles lässt nicht zu, dass sich der Spieler zu dem Spiel wie zu einem Gegenstande verhält“ (97) weist darauf hin. Auf der Suche danach, was das Spiel als Seinsweise kennzeichnet, stoße ich auf vier grundlegende Annahmen in Gadamer's Text, anhand derer ich seine komplexe Definition des Spielbegriffes in der gebotenen Kürze darlegen möchte.

Eine seiner Aussagen, die meine bisherigen Erkenntnisse unterstreicht, lautet: Spiel ist Bewegung. Gadamer geht hier auf die etymologische Bedeutung des Spielbegriffes zurück, wie es im Übrigen auch Huizinga getan hat.⁹

Betrachten wir den Wortgebrauch von Spiel, indem wir die so genannten übertragene Bedeutungen bevorzugen, so ergibt sich: Wir reden vom Spiel des Lichtes, vom Spiel der Wellen, vom Spiel des Maschinenteils in einem Kugellager, vom Zusammenspiel der Glieder, vom Spiel der Kräfte, vom Spiel der Mücken, ja sogar vom Wortspiel. Immer ist da das Hin und Her einer Bewegung gemeint, die an keinem Ziele festgemacht ist, an dem sie endet. (99)

Die Bewegung des Hin und Her wird von Gadamer als so zentral betrachtet, dass er zu der Auffassung gelangt, dass es gleichgültig ist, wer oder was diese Bewegung ausführt. Das Spiel spielt *sich* ab. Für den Spieler bedeutet das Hin und Her, dass es immer etwas gibt, womit er spielt, auch wenn er alleine spielt. Für die Katze mag es ein widerspenstiger Wollknäuel sein, für den Menschen ein Computerspiel oder auch einfach ein Ball: Immer antwortet etwas im Gegenzug. Doch während für die SpielerInnen die Aufgabe im Vordergrund steht, die das Spiel immer stellt, besteht der eigentliche Zweck des Spieles gar nicht in der Lösung derselben, sondern in der „Ordnung und Gestaltung der Spielbewegung selbst.“ (103)

Eine weitere Grundannahme Gadamer's besteht darin, dass das Spiel eine Ordnung darstellt. (100) Wie auch Huizinga in seiner Definition des Spielbegriffes darlegt¹⁰, machen Regeln das Wesen des Spieles aus. Die Ordnung des Spieles ist bei Gadamer jedoch so ausgerichtet, dass sich das Hin und Her der Spielbewegung wie von selbst ergibt. Der Spieler wird zum Teil dieser Ordnung und erfährt eine spielerische Leichtigkeit, denn der Vollzug der spielerischen Ordnung bringt ihn von selbst zu dieser Bewegung. „Das Ordnungsgefüge des Spieles lässt den Spieler gleichsam in sich aufgehen und nimmt ihm dabei die Aufgabe der Initiative ab, die die eigentliche Anstrengung des Daseins ausmacht.“ (100) Dennoch hat der Spieler im Spiel etwas zu leisten, wie es z. B. bei Wettkämpfen der Fall ist oder wenn er seine Geschicklichkeit unter Beweis zu stellen

hat. Indem er jedoch die Spielordnung walten lässt, vollzieht sich das Spiel wie von selbst.

Durch die Ordnung entsteht ein Gefüge in Raum und Zeit, das das Spiel nach außen hin klar abgrenzt. Der Raum, in dem sich die spielerische Ordnung vollzieht, wird durch die Regeln und Ordnungen weit mehr von innen heraus begrenzt als durch den umgebenden Raum. Für die den *Spielplatz* umgebende Welt, die als *Welt der Zwecke* bezeichnet wird, bedeutet diese Abgrenzung, dass ihr „die Spielwelt als eine geschlossene Welt ... ohne Übergang und Vermittlungen“ entgegentritt. (102)

Die Beziehung zwischen der Welt des Spiels und der Welt des Nichtspiels zu untersuchen wäre mit Sicherheit lohnenswert, ich möchte mich hier jedoch aus räumlichen Gründen auf einige grundsätzliche Fragen beschränken. Sowohl Huizinga als auch Gadamer ziehen eine Trennlinie zwischen beiden Welten. Selbst wenn man im Sinne Wittgensteins *alles* als Spiel betrachtet, wäre doch nicht abzustreiten, dass es, wenn es das Spiel gibt, auch das „Nicht-Spiel“ geben muss. Oder stellt sich im Sinne Wittgensteins die Welt der Zwecke letztlich auch als ein Spiel dar? Wenn ja, wie wird dieses *Welt-der-Zwecke-Spiel* anders gespielt, als jenes, das innerhalb der Spielwelt stattfindet? Wäre dann die Welt des Spieles nichts anderes als das Spiel im Spiel? Spielen wir ohne Unterlass – ist die Welt tatsächlich eine Bühne und ein Spiel wird vom nächsten lediglich abgelöst, bzw. geht ins nächste über, mit sich jeweils ändernden Regeln? Oder verändern sich in unserer Welt – die in verstärktem Maße vom Charakter der Freizeitgesellschaft bestimmt wird – immer mehr Bereiche dahingehend, dass das Spielen innerhalb der Welt der Zwecke akzeptabler erscheint? Inwiefern ist sie dann noch eine Welt der Zwecke? Andreas Flitner weist darauf in seinem Nachwort zu Huizinga's *Homo Ludens* hin: „Die alte Abzänung des Spiels als Nicht-Ernst und Nicht-Arbeit gerät damit ins Wanken: Spielmomente gibt es offenbar an zahllosen Stellen unseres Lebens, unseres Alltags, unserer Freizeit, unserer ganzen ‚Kultur‘.“¹¹

Ein weiteres Merkmal, das das Spiel als Seinsweise bei Gadamer kennzeichnet und das mit dem bisher Dargelegten untrennbar verbunden ist, besteht darin, dass es ein eigenes Wesen besitzt, das unabhängig vom Bewusstsein der Spieler existiert. (98) Das Subjekt des Spieles sind nicht die SpielerInnen, sondern das Spiel kommt durch sie lediglich zur Darstellung. Das Wesen des Spiels lässt sich auch nicht als Gegensatz zum „Ernst“ definieren, sondern erst der Ernst beim Spiel – Gadamer spricht hier vom „heiligen Ernst“¹² – macht es zum Spiel im eigentlichen Sinne und bewirkt, dass der Spieler im Spiel aufgeht. Aus diesem Grund kann er sich zum Spiel auch nicht wie zu einem anderen Gegenstand verhalten (s. o.), denn er kann das, worin er aufgeht, nicht wie jeden anderen Gegenstand „begreifen“ und sich

darüber so äußern wie es etwa ein außenstehender Zuschauer kann. Gadamer unterscheidet zwischen dem Verhalten der SpielerInnen und dem Spiel selbst und spricht vom „Primat des Spieles gegenüber dem Bewusstsein der Spieler“. (100) Der Reiz besteht ja gerade darin, „dass das Spiel über den Spielenden Herr wird.“ (102) Während der Spieler zu spielen glaubt, wird gleichzeitig mit ihm gespielt. Während er sich als Subjekt des Spieles erfährt, wird er zum Objekt einer übergeordneten Bewegung. Daraus ergibt sich, dass alles Spielen zugleich ein „Gespieltwerden“ ist. (101/102)

Gadamer's Ausdeutungen des Spielbegriffes führen zu der These, dass die Seinsweise des Spieles letztendlich in seiner Selbstdarstellung besteht. Den SpielerInnen wird durch das Spiel eine Aufgabe gestellt, die sie spielend vollziehen und die sich im Gelingen ihrer Lösung *präsentiert*. Das Spiel ist ein prozesshafter Vorgang, der sich in der Spielbewegung manifestiert. Die SpielerInnen, die sich der Spielbewegung hingeben, können nicht anders als sie zu *zeigen*. Das Wesen des Spieles, das durch die SpielerInnen zur Darstellung gelangt, ist so ausgelegt, dass auch die SpielerInnen ihrerseits durch das Spiel zur Selbstdarstellung gelangen. Der Übergang vom Spiel mit seinem darstellenden Charakter zum Schauspiel liegt hier nahe. Im Englischen bezeichnet „(to) play“ sowohl die Aktivität des Spielens als auch das Schauspiel. Der Charakter des Schauspiels manifestiert sich bei Gadamer darin, dass die geschlossene Welt der Spielwelt im Schauspiel die Wand fallen lässt. Das so entstehende Spiel ist das Ganze aus SchauspielerInnen und ZuschauerInnen und wird sogar „am eigentlichsten erfahren und stellt sich dem so dar, wie es ‚gemeint‘ ist, der nicht mitspielt, sondern zuschaut. In ihm wird das Spiel gleichsam zu seiner Idealität erhoben.“ (105) Im Spiel als Schauspiel treten die ZuschauerInnen an die Stelle der SpielerInnen, d. h. „im Grunde hebt sich hier die Unterscheidung von Spieler und Zuschauer auf.“ (ebd.)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Spiel als Seinsweise hauptsächlich durch diese vier Merkmale gekennzeichnet ist:

Das Spiel

- ist Bewegung,
- ist Ordnung,
- besitzt ein eigenes Wesen,
- ist Selbstdarstellung¹³.

Um mit Wittgenstein nach dem Zweck dieser Definition zu fragen, muss hier berücksichtigt werden, dass für Gadamer die Definition der Seinsweise des Spiels als Selbstdarstellung so wesentlich ist, weil der Spielbegriff im weiteren Verlauf seiner philosophischen Ausführungen „für das Sein der Kunst konstitutiv“ wird (104). Aus ihm leitet er in der Folge die Seinsweise des Kunstwerkes ab.

Die Beschäftigung mit dem Spielbegriff ist für mich als Spiel- und Theaterpädagogin und Theaterwissenschaftlerin nichts Ungewöhnliches.

Magazin

Die erneute Beschäftigung damit hat vor allem eine Frage aktuell werden lassen: Was macht das Spiel nicht nur für Kinder, sondern auch für die kreativ tätige Erwachsene interessant, „wenn diese Sache“ – im Sinne Handkes – „ihre Arbeit ist“? Dem Spielen wohnt offensichtlich ein großes schöpferisches Potential inne. Wie verhalten sich der kreative Prozess, in dem ich mich u. a. als Theaterpädagogin befinde, und die Tätigkeit des Spielens zueinander? Wenn der schöpferischen Fantasie eine so zentrale Stellung im Spiel, im „sich etwas ausdenken“ zukommt, wie lässt sich dann umgekehrt das Spielerische im schöpferischen Prozess produktiv nutzen?

4. Spiel und schöpferischer Prozess

Sowohl das Spiel als auch der kreative Prozess führen, wenn sie konsequent betrieben werden, zu einer konkreten Handlung. Gespielt wird immer ein bestimmtes Spiel, auch wenn dies den SpielerInnen nicht bewusst ist. Es ist unmöglich, in den Tag hinein zu spielen oder ein wenig herumzuspielen, auch wenn der Sprachgebrauch dies impliziert. Immer vollzieht sich eine Ordnung – ein Selbstversuch wird dies bestätigen. Der schöpferische Prozess findet seinen Ausdruck nicht in Beliebigkeit, sondern er kristallisiert sich im Ziel seiner Handlung: der Schöpfung selbst.

Wenn ich mir *etwas ausdenke*, etwas *erfinde*, finde ich etwas, das es vorher so noch nicht gegeben hat. D. h. ich verändere die Elemente einer gegebenen Ordnung, indem ich sie *hin* und *her* bewege: Anstatt zum Mülleimer *hin*zugehen, erfinde ich einen Mülleimer, der *her*kommt, wenn ich pfeife.¹⁴ Das bedeutet, dass ich gegebene Informationen oder Ausgangsmaterialien auf ungewohnte Weise miteinander verknüpfe. Dies geschieht, wenn ich dazu angeregt werde, Gewohnheiten zu hinterfragen. Wenn mir keine Eingebungen in Form eines Geistesblitzes zur Verfügung stehen, muss ich strategisch vorgehen und meinen Geist gezielt zur Ideenfindung anregen. Dies geschieht am effektivsten, indem ich spiele. Auch wenn das Spielen oft als Zeitverschwendung betrachtet wird, wohnt ihm wie kaum einer anderen menschlichen Tätigkeit das Potential inne, Neues hervorzubringen. Interessanterweise haben auch andere Tätigkeiten, die manchem als Zeitverschwendung erscheinen, eine besondere Affinität zum Schöpferischen, wie z. B. der Halbschlaf, der Tagtraum und das Schlendern.

Das Spiel eignet sich zur Ideenfindung, da es eine Atmosphäre erzeugt, die die Grenzen des Gegebenen beweglich macht und sie verrückt. Wer gerne spielt, wird möglicherweise als *verrückt* bezeichnet, weil das *Un-ver-rückte*, also das Statische, der Bewegtheit des Spiels widerspricht. Man denke an Erfinder oder Künstlerinnen, die als „Spinner“ oder „Verrückte“ bezeichnet werden. Um die Zusammenhänge zwischen spielerischen und schöpferischen Vorgängen deutlich zu machen, habe ich den kreativen

Prozess in vier Phasen unterteilt, wie ich sie selbst bei der Theaterarbeit und beim Kreativen Schreiben erfahren habe. Die vier Merkmale des Spiels, wie sie oben beschrieben wurden, werden zu den jeweiligen Phasen in Bezug gesetzt.

4.1 Bewegtheit als Grundzustand

Zu Beginn des schöpferischen Prozesses muss ich mich mit meinem Ausgangsmaterial vertraut machen. Mit Material bezeichne ich alles, was mir in Bezug auf mein Schaffen zur Verfügung steht: Für die Dichterin sind es die Elemente der Sprache sowie die Möglichkeiten, nach denen sie sich anordnen lassen. Für den Schauspieler kann dies zunächst der eigene Körper und der ihn umgebende Raum sein. Diese Elemente müssen für den, der eine neue Ordnung erschaffen will, präsent sein. Ich sammle Wissen über mein zu bearbeitendes Feld, das ich z. B. in einem Notizbuch festhalte. Indem ich meine Materie erschließe, bewege ich sie und lasse mich von ihr bewegen. Ich gelange in einen Zustand der Bewegtheit. Die damit einhergehende Gestimmtheit entspricht einer grundsätzlichen Bejahung des schöpferischen Aktes und einer Einstimmung darauf: Hier fällt die Entscheidung für das Spiel. Das Spielen *Wollen* ist sowohl bei Gadamer als auch bei Huizinga ein Merkmal, das Spiel und Nicht-Spiel voneinander abgrenzt. Die kreative Atmosphäre ist durch eine verspielte Grundstimmung gekennzeichnet und verschafft den AkteurInnen zahlreiche Anlässe, sich mit ihrem Material vertraut zu machen. Die verspielte Haltung gegenüber den Möglichkeiten des eigenen Körpers und den ihn umgebenden Raumes mündet für die SchauspielerInnen im Spiel mit den Mitspielern und den Möglichkeiten, mit ihnen zu kommunizieren.

4.2 Lust an der Ordnung

Im Verlauf des schöpferischen Prozesses kommt es zum Herstellen von Verknüpfungen, was nichts anderes bedeutet, als dass ich die eingeübten bzw. gesammelten Materialien zueinander in Bezug setze. Ich kann dies tun, indem ich ein bestehendes Muster kopiere, z. B. indem ich ein bereits existierendes Gedicht formal belasse und inhaltlich abwandle. Ich kann dies aber auch tun, indem ich gezielt ungewohnte Verknüpfungen erzeuge.¹⁵ Grundsätzlich lässt sich feststellen: Ab einem bestimmten Punkt mündet das Herstellen von Verknüpfungen in der Bildung von Mustern. Der kreative Prozess verwirklicht sich in dieser Phase als Spiel, insofern seine Bewegung in das Schaffen neuer Ordnungen mündet. Wenn wir spielen, vollziehen wir immer wieder einen bestimmten Ablauf, dem zu folgen Vergnügen bereitet, solange wir sie spielerisch nachvollziehen. Wenn sich Routine einstellt, wird der Spieltrieb erneut erfinderisch: Er schafft sich von selbst neue Anreize. Tatsächlich befähigt das Aufgehen in der Spielordnung die Beteiligten – ihrer alltäglichen Anstrengung enthoben – neue Ordnungen zu

antizipieren. Die Lust an der Ordnung schafft neue Ordnungen: Der Spieler kann gar nicht anders, als Neues zu erfinden. So ist es in der Computerspielszene üblich, dass das häufige Spielen von Computerspielen zur Entwicklung weiterer Spiele führt.

Ein anderes, scheinbar widersprüchliches Element ist ... das Überschreiten der von den Designern gezogenen Grenzen auf der Suche nach etwas wie Transzendenz. Dieses Phänomen umfasst nicht nur die unzähligen Cracks, Manipulationen und Lösungsanleitungen für jeden neuen Spielertitel, sondern vor allem das Schaffen eigener Spielwelten jenseits der Vorgaben der Designer ... So lustvoll aber sich die Spieler den Gesetzen der Soft- und Hardware unterwerfen – sie denken immer auch das Jenseits mit. Und suchen es. Im nächsten Spiel, einer anderen Inszenierung, einer Modifikation.¹⁶

Demnach wäre der kreative Moment keine Besonderheit, sondern eine konsequente Folge regelmäßigen Spielens. Gabriele Rico hat für das Kreative Schreiben eine Technik entwickelt, bei der zu einem zentralen Begriff Assoziationen in Form eines Clusters notiert werden.¹⁷ Dabei tritt im Laufe des Notierens automatisch der so genannte Umschalteffekt ein, wenn sich aus dem Cluster an assoziierten Begriffen plötzlich die Idee zu einer Geschichte bildet. Wenn bestimmte Verknüpfungen als besonders vielversprechend erkannt werden, findet die Konzentration auf ein bestimmtes Muster statt.

4.3 Die wachsende Autonomie des entstehenden Werkes

Je mehr Verknüpfungen (oder Möglichkeiten) ich bewusst oder unbewusst erstelle, umso komplexer wird das Gebilde, das auf diese Weise entsteht. Die Spielregeln, nach denen gearbeitet bzw. gespielt wird, ziehen sich immer enger um den zu erschaffenden Gegenstand, der immer konkreter den Bedingungen von Raum und Zeit unterworfen wird. Wesentlich ist hier die Beschränkung, denn erst durch sie nimmt das entstehende Gebilde, z. B. eine Inszenierung ihre Form an. So entsteht ein System, innerhalb dessen sich weitere, immer feinere Querverbindungen und Nuancierungen ergeben. Deutlich wird in dieser Phase, dass das entstehende Werk, das dem Spiel mit den Ordnungen entsprungen ist, eine eigene Ordnung bildet: sein spezifischer Charakter kristallisiert sich heraus sowie das, was wir in Bezug auf das Spiel als *eigenes Wesen* bezeichnen haben. So wie das Wesen des Spieles unabhängig vom Bewusstsein der SpielerInnen existiert, gewinnt das entstehende Produkt an Autonomie gegenüber seinen SchöpferInnen. So beschreiben SchriftstellerInnen den Effekt, dass sich die Figuren ihrer Geschichten verselbstständigen und eigene Handlungskonzepte entwerfen, die sie den Schreibenden quasi diktieren. Das entstehende Werk bildet diese Autonomie in



Katholische Hochschule
für Sozialwesen Berlin



Deutsche Gesellschaft
für Theatertherapie

DRAMA- UND THEATERTHERAPIE

Im Januar 2011 beginnt die zweite berufsbegleitende Weiterbildung in Drama- und Theatertherapie an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin in Zusammenarbeit mit der Deutschen Gesellschaft für Theatertherapie (DGFT)

WEITERBILDUNGSZIEL

Fachkompetenz zum professionellen Einsatz theatraler Medien als künstlerische Therapiemethode für die Einzel- und Gruppenarbeit.

ZIELGRUPPE

Interessierte aus heilenden Berufen, Sozial- und andere PädagogInnen, KünstlerInnen, SchauspielerInnen, im Management Tätige.

ORGANISATION

16 Lernbausteine in 3 Jahren, jeweils mittwochabends bis sonntagmittags.

ABSCHLUSS

Zertifikat nach erfolgreichem Abschlusskolloquium, mindestens 1.100 Unterrichtseinheiten.

KOSTEN

6.900,00 EUR (ohne Supervision, Unterkunft und Verpflegung)

VERANSTALTUNGSORT

KHSB (ausgenommen sind die drei Sommerakademien, Ort nach Bekanntgabe)

WEITERE INFORMATIONEN UND BERATUNG

Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin

Mechthild Schuchert

Referat für Weiterbildung

Köpenicker Allee 39–57 | 10318 Berlin

Telefon 030–50 10 10–37

schuchert@khsb-berlin.de

www.khsb-berlin.de

DGFT

Ingrid Lutz

Holsteinische Str. 31

10717 Berlin

Telefon 030–86 09 08 81

ingridlutz@hotmail.com

dem Maße heraus, indem es die Seinsweise des Spieles annimmt. Das Subjekt des kreativen Prozesses ist das entstehende Werk, das durch die Schaffenden zur Darstellung gelangt.

4.4 Vollendung und Selbstdarstellung

In der letzten Phase wird die Ausgestaltung des Werkes bis in die kleinsten Details weiterbetrieben und optimiert. Es kann zu Probeläufen und zu Revidierungen kommen: Das Werk wird beispielsweise einem ausgewählten Publikum vorgestellt, das im Sinne Gadamers durch das Zuschauen zum Mitspielen eingeladen wird. Die Zuschauer sind es ja, die das Spiel „am eigentlichsten erfahren“, ihnen stellt es sich „so dar, wie es ‚gemeint‘ ist“. Für die Schaffenden ist das Probespiel ihres *Kunstspieles* von größter Wichtigkeit, denn dadurch erfahren sie, ob es tatsächlich funktioniert. Wie bereits gesagt wurde, wird das (Schau-)Spiel Gadamer zufolge im Zuschauer „zu seiner Idealität erhoben.“ Indem sie sich mit Hilfe des mitspielenden Zuschauers ihrer Idealität annähert, erhält die Schöpfung ihren letzten Schliff.

Der wichtigste Moment in dieser letzten Phase besteht in der Ablösung des erschaffenen Werkes von seinen SchöpferInnen. Das Objekt ist autonom geworden und versammelt alle Merkmale eines Spieles in sich. Hier finden Gadamers Ausführungen erneut ihren Anknüpfungspunkt: Die Seinsweise des erschaffenen Gegenstandes drückt sich in seiner Selbstdarstellung aus. Das bedeutet zwar, dass das Spiel für den, der es sich erdacht hat, abgeschlossen ist; für die ZuschauerInnen, Leser- oder BetrachterInnen beginnt es damit erst. Mehr noch: Um weiterzuexistieren ist das Werk darauf angewiesen, dass andere als Zuschauende und Miterlebende in seinem Sein aufgehen. Für mich als Spiel- und Theaterpädagogin ist es dann gelungen, wenn die entstandene Ordnung zum (tatsächlichen bzw. innerlichen) Mitspielen einlädt.

Der Prozess, in dem das menschliche Spiel sich in ein Kunstwerk verwandelt, wird von Gadamer als *Verwandlung ins Gebilde* bezeichnet, die eine *Verwandlung ins Wahre* – in das, „was ist“ – darstellt und in der Freude an der Erkenntnis gipfelt. (107) Die Produkte kreativer Prozesse stellen dann eine Verwandlung ins Wahre dar, wenn ihnen die Seinsweise des Spieles inne wohnt. Die Lust an der eigenen Kreativität ist für jeden zugänglich, wenn sie der Freude am Spielen entspringt.

Anmerkungen

1 Peter Handke: „Lied vom Kindsein“. In: *Wim Wenders/ Peter Handke: Der Himmel über Berlin: Ein Filmbuch*. Frankfurt a. M., 1987. URL: http://www.wim-wenders.com/movies/movies_spec/wingsofdesire/wod-song-of-childhood-german.htm [Stand: 15.09.09]

2 Vgl. Friedrich Kluge und Elmar Seebold, *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. Berlin, 2002



3 Ludwig Wittgenstein, *Vermischte Bemerkungen*. Werkausgabe VIII. Frankfurt a. M., 1984, 473.

4 U. a. verfolgt Alexander Aichele diesen Gedanken in seinem Buch: *Philosophie als Spiel. Platon – Kant – Nietzsche*. Berlin, 2000. So zitiert er Nietzsche mit dessen Worten: „Ich kenne keine andre Art, mit grossen Aufgaben zu verkehren als das Spiel.“ (Friedrich Nietzsche, „*Ecce Homo. Warum ich so klug bin*“ Aph. 10 zit. bei Aichele 9) Aichele ist der Auffassung, dass die Reflexion auf den Unernst des eigenen Tuns und sein Bewusstsein, zu spielen, den wahren Philosophen auszeichnet. (167)

5 Ludwig Wittgenstein, *Philosophische Untersuchungen*, Frankfurt a. M. 2003. § 66 – § 71, S. 56–61.

6 Einen guten Einblick in die Geschichte des Computerspiels bietet der Artikel „Unterwerfung und Transzendenz. Ein Streifzug entlang den Traditionslinien des Computerspiels“ von Konrad Lischka. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 02.04.2003. URL: <http://klischka.deljoomla.com/content/view/215/66/> [Stand: 16.09.2009]. Konrad Lischka, *Spielplatz Computer: Kultur, Geschichte und Ästhetik des Computerspiels*. Hannover 2002, stellt eine der ersten deutschsprachigen Einführungen in die Computerspielforschung dar.

7 Huizinga zufolge ist es ein Kennzeichen von Spielen, dass sie Spielgemeinschaften hervorbringen, die ihre Spiele abgegrenzt von ihrem Umfeld definieren und spielen. Vgl. Johan Huizinga, *Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. Hamburg 2006, 20 ff.

8 Hans-Georg Gadamer, *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen 1960. Daraus: II. Die Ontologie des Kunstwerks und ihre hermeneutische Bedeutung. 1. Spiel als Leitfaden der ontologischen Explikation. a) Der Begriff des Spiels. 97–105.

9 Huizinga 37–56: „Konzeption des Spielbegriffes und die Ausdrücke für ihn in der Sprache“ Auch wenn Huizingas Text (vor allem aus räumlichen und nicht aus inhaltlichen Gründen) nicht explizit Gegenstand meiner Ausführungen ist, bildet sein Werk *Homo Ludens* (1938) eine so fundamentale Untersuchung des Spielbegriffes, dass es sich als Vergleich geradezu aufdrängt. Gadamer bezieht sich mehrfach auf Huizinga und verwendet stellenweise die selben Begriffe. (u. a. Gadamer 99, 100, 102)

10 Huizinga 20/21

11 Andreas Flitner, „Nachwort“. In: Huizinga, 232–237.

12 Vgl. auch Huizinga 27 ff.

13 Dabei betrachte ich die ersten beiden Aussagen nicht als Gadamer's Auffassung alleine, sondern bin mir bewusst, dass sie sich ebenfalls von Huizinga's Betrachtungen herleiten lassen. U. a. „Wesen und Bedeutung des Spiels als Kulturercheinung“ Huizinga, 9–37.

14 Vgl. „Allmacht ist langweilig“. Interview mit dem Computerspielentwicklers Will Wright. *Spiegel Online*, 05.09.2008.

URL: <http://klischka.deljoomla.com/content/view/687/49/> [Stand: 17.09.2008].

15 So hat der Musiker John Cage damit experimentiert, verdeckt auf Notenlinien zu schießen und die Einschüsse als Musik zu spielen. Die Materialien sollten nach dem Zufallsprinzip angeordnet werden.

16 K. Lischka, „Unterwerfung und Transzendenz. Ein Streifzug entlang den Traditionslinien des Computerspiels“. S. o.

17 Rico, Gabriele L.: *Garantiert schreiben lernen. Sprachliche Kreativität methodisch entwickeln – ein Intensivkurs auf der Grundlage der modernen Gehirnforschung*, Hamburg 1984.

Prekäre Wirklichkeiten auf den Brettern, die die Welt bedeuten

Hanne Seitz

„Kunst ist (...) die Fähigkeit, Realität sichtbar zu machen.“

(Rudolf Arnheim)

Das Theaterstück beginnt mit einem Film: Eine trostlose Plattenbausiedlung, wie sie nicht nur in der Neustadt von Halle an der Saale, sondern auch anderswo in Deutschland zu finden ist, wo der Wegzug besser gebildeter Schichten zu geistiger Austrocknung führt und insbesondere die zurückbleibenden jungen Menschen von Verrohung bedroht sind. Es ist Nacht. Melancholisch anmutende repetitive Klänge dienen als Hintergrundmusik. Ein Junge sucht seinen Vater und findet ihn sturzbetrunken in einem U-Bahn-Schacht. Er schleppt, ja zerrt ihn nach Hause, hilft bei den grundlegendsten Verrichtungen – am Ende kauert der Vater, halbnackt, wimmernd in einer Ecke. Verkehrte Welten: Ein Junge übernimmt Verantwortung für seinen Vater.

Olaf D. Obst, der aufgedrehte, peppige Showmaster, der später eine junge Rumänin adoptieren und sogleich vergewaltigen wird, er heißt die Zuschauer von der Bühne herab in seiner schrillen und im Maßstab des Ultra inszenierten Show-Revue willkommen. „Was machst Du denn da?“, wird er den Jungen später fragen. „Ich nagele meinen Vater ans Kreuz!“ Das Kind und sein Elternteil – so werden sie genannt – hatten ein Problem. Und während der Junge mit heftigen Hammerschlägen und begleitet durch Hardcore-Musik den Vater ans Kreuz nagelt, sind sie ganz schnell zur Stelle und mischen mit: der spielsüchtige Junge, die minderjährige Kindsmörderin, der letzte Nazi und die drei Picaldis, deren Mütter ihre Namen vergessen haben. Sie haben allesamt null Bock

auf Elternteile, sind gewalttätig und doch zu keiner Berührung mehr fähig. Die ersehnte Aufmerksamkeit – nun ist sie da: Die Kreuzigung wird zum öffentlichen Skandal. Olaf D. Obst nutzt die Gunst der Stunde, indem er die Geschichte medienwirksam und multi-medial in Szene setzt. „Opfer der Gesellschaft, Opfer des Konsums, Opfer der Opfer, Opfer des Medien-Booms“, so der Refrain des Songs, dem das Stück seinen Namen verdankt. Eine Provokation sondergleichen, eine Rebellion, die in Wahrheit ein Amoklauf ist.

Mirko Borscht hat „Opferpopp“ am Thalia Theater in Halle auf der Basis von Roland Topors „Monsieur Laurants Baby“ im Jahre 2007 inszeniert und zusammen mit Jugendlichen aus der Silberhöhe realisiert, eine jener ostdeutschen Vorstädte, die vor einigen Jahren von Neonazis zur ‚national befreiten Zone‘ erklärt wurden. „Ein Schulschwänzer, profilierungssüchtige Vorstadt-Girlies, einen nuschelnden Stotterer vom betreuten Wohnen, einen Ex-Hooligan, ein Gothik-Pummelchen mit selbst verletzendem Verhalten, einen spielsüchtigen Kiffer, einen Ex-Nazi und Säufer, einen Schizophrenen vom Dorf“, so beschreibt Borscht seine Spieler (siehe www.friedenspädagogik.de). Ihre Eltern zählen zu den so genannten Nachwendeverlierern, die die Umbrüche nicht bewältigt, keine Perspektiven entwickelt und es aufgegeben haben, noch etwas vom Leben zu erwarten – die vor allem eines nicht können: ihren Kindern (aufgrund des eigenen Mangels) Anerkennung geben. Liebe wird mit Gewalt verwechselt. Und damit kein Missverständnis entsteht, die Wirklichkeit auf der Bühne sei gegenüber der Wirklichkeit im Leben maßlos übertrieben, müssen die Zuschauer auf ihrem Weg in den Theatersaal an Pinnwänden vorbeigehen, auf denen aktuelle Zeitungsberichte zu Kindesmisshandlung und -verwahrlosungen, gar zu Kindestötungen plakatiert sind.

Borschts Inszenierung mag insgesamt etwas zu laut, die Bilder ein wenig zu grell, die Handlungen zu derb ausgefallen sein, und man wünscht sich als Zuschauer mehr subtile, auch poetische Momente. Doch am Ende hält das Ergebnis einem kritischen Auge stand. Die jungen Leute sind Experten ihrer Wirklichkeit und bringen eine Emotionalität und Authentizität zur Darstellung, die die Figur des Schauspielers so nicht erreichen kann. Wie unter einem Mikroskop wird eine Lebenswelt zur Anschauung gebracht, die den meisten Menschen fremd ist und zumeist auch Angst hervorruft, ein Leben, für das die Jugendlichen im Alltag (außer von ihresgleichen) nur Ablehnung und Abscheu erfahren. Wer einmal mit Zuschreibungen wie asozial, anormal, deviant, etc. zu tun hatte, wird sich dieser Attribute kaum mehr erwehren können. Das Theaterspielen gibt die Chance, andere Stärken zu entdecken, neue Facetten zu erkunden, sich selbst anders zu erleben und der Öffentlichkeit gegenüber von einer anderen Seite zu zeigen. Man hat dem Regisseur vorgeworfen,

die Bedürfnisse, Sehnsüchte und Stärken der Jugendlichen lediglich bedient, ihre ästhetischen Vorlieben (Musik, Tanz, Freizeitverhalten u. a.) nur verdoppelt, gewaltverherrlichende Gesten zugelassen und nicht gegen den Strich gebürtet zu haben.

Natürlich ist fraglich, ob die mit prahlerischem Gestus übernommene und oft als Widerstandsbekundung missverständene ‚negative Identität‘ mitsamt des eingewöhnten Habitus durch ein derartiges Projekt (z. B. durch ins Spiel gebrachte Verfremdung oder Ironie) aufgebrochen und bewusst werden kann. Die Tatsache, dass hier Laien spielen, mag sowieso die Vermutung nahe legen, dass jenes „twice-behaved behavior“ (Richard Schechner) – Voraussetzung für das Schauspiel überhaupt – nicht gegriffen habe und die Wirklichkeit auf der Bühne und jene außerhalb einfach nur kurzgeschlossen seien. Es mag auch sein, dass sich das theatrale Geschehen in einem übertriebenen Authentizitätswahn manifestiert. Doch als ‚Schauspieler ihrer selbst‘ kommen die Jugendlichen am Ende nicht umhin, sich selbst beim Spielen zuzuschauen – also Distanz zu sich einzunehmen und somit Differenz wahrzunehmen.

Die Jugendlichen haben eine andere Art von Mutprobe als in ihrem sonstigen Leben durchlebt und sich auf gänzlich unbekanntes Terrain begeben. Vermutlich hatte Borscht darum auch Mühe, überhaupt Jugendliche für sein Vorhaben zu gewinnen. Nach einem gut einjährigen Vorlauf und dem Aufsuchen einschlägiger Orte in der Silberhöhe gewinnt der Regisseur und Filmemacher allmählich ihr Vertrauen – seiner (mit Super Nanny und Amateurfilmschnipseln angereicherte) Horrorfilm-Collage gelingt schließlich der Durchbruch. Die Jugendlichen haben für das Projekt einige Hürden überwinden und Wagnisse eingehen müssen: Sich z. B. auf etwas einzulassen, was unter ihresgleichen absolut verpönt ist – nach dem Motto ‚Theater ist schwul‘. Sie haben darüber hinaus sieben Monate (fast tägliche) Probenzeit samt zugehöriger Gruppendynamik durchgehalten, erfahren, dass Arbeit insbesondere auch Arbeit an sich selbst bedeutet und Konflikte anders als durch Gewalt lösbar sind. Sie haben verstanden, dass Bühnenfiguren entwickelt und Plots erarbeitet werden, dass so manches (auch ohne Bruch mit Konventionen) entscheidbar und insbesondere auch veränderbar ist. Und so ganz nebenbei haben sie reichlich Handwerkszeug mitbekommen und sich in so genannter Daseinskompetenz geübt. Die jungen Darstellerinnen und Darsteller – sonst eher an Horrorfilm und Heavy-Metal, an Super-Nanny und Superstar gewöhnt – fanden die anfangs abgelehnte Musik von Scarlatti schließlich doch ‚cool‘ und wollten sie nach Abschluss der ersten Spielphase sogar als Klingelton für ihr Handy haben.

Das Projekt hat reichlich Beifall bekommen – auch wegen der Vermittlungsarbeit, die das Thalia Theater zusammen mit einem dichten Netzwerk schulischer und außerschulischer Einrichtungen geleistet hat. Nicht nur hat ein

Sozialarbeiter aus der Silberhöhe die Spieler begleitet, auch die jungen Zuschauer wurden durch intensive Vor- und Nacharbeit betreut. Die vierzehn Vorstellungen waren komplett ausverkauft, die Inszenierung wurde im gleichen Jahr nach Kampnagel Hamburg eingeladen und Anfang 2009 in einer leicht veränderten Fassung in der Leipziger Skala aufgeführt. Das Thalia, Mirko Borscht und sein Team haben 2009 zudem den durch Kulturstatsminister Neumann erstmals ausgelobten Preis für Kulturelle Bildung erhalten, der exzellente Kunst- und Kulturprojekte vor dem Hintergrund ihrer geleisteten Vermittlungsarbeit auszeichnet. Im Jahr zuvor sind die Hallenser auch noch mit dem Hans-Götzelmann-Preis für Streitkultur geehrt worden, was kaum verwundert, bringt doch „Opferpopp“ nicht nur Skandalöses auf die Bretter, die die Welt bedeuten, es hat den Skandal auch im wirklichen Leben entfacht. Ausgerechnet das Stück eines „Problemkind-Ensembles“ soll Kunst sein, so empören sich die einen und beklagen den angeblichen Dilettantismus. Das Stück führe Kinder vor und mache sie böse, behaupten die anderen und übersehen dabei die prekären Verhältnisse, in denen sie leben müssen.

Mit Blick auf solche und andere Produktionen des zeitgenössischen Theaters wird offensichtlich, dass sich Künstler einmal mehr als Grenzgänger zwischen alltäglichen und ästhetischen Wirklichkeiten erweisen. Wie „Ready-made-Darsteller“ (Rimini Protokoll) bevölkern junge Menschen die Bühnen der Republik und geben Einblick in prekäre gesellschaftliche Soziotope, von denen so manch ein Theaterbesucher nicht einmal eine Ahnung hatte, dass es solcherart Leben gibt. Auch die Kammerspiele in München machen bspw. Theater mit jungen Migranten aus dem berüchtigten Stadtteil Hasenberg und gründen im Theaterneubau (für mehrere Wochen) den Staat „Bunny Hill“ (2004) oder geben in der „Hauptschule der Freiheit“ (2009) Einblick in Schul- und Lebensrealitäten junger Menschen, die vom sozialem Abstieg bedroht sind und von der Gesellschaft wenig zu erwarten haben. Am Theater an der Parkaue in Berlin konfrontieren junge Hooligans des BFC Dynamo (zehnmaliger DDR-Fußballmeister und ehemals Stasi-Schieberclub genannt) in „Dynamoland“ (2007) Zuschauer mit dem Underdog-Image ‚Ossi-Stasi-Nazi‘ – also damit, wie es ist, das Schlimmste vom Schlimmsten zu sein (was sie auf fast heroische Weise von sich selbst behaupten). Künstler scheuen nicht, sich mit schwierigen Lebensverhältnissen auseinanderzusetzen und stoßen auf Wirklichkeiten, die das Theater womöglich „wirklicher als die Wirklichkeit“ werden lässt. Das ist nicht immer lustig und in den wenigsten Fällen gesellschaftlich erwünscht, denn die Künstler – in Zeigevorgängen besonders geübt – legen den Finger in so manch eine Wunde, lenken die Aufmerksamkeit auf unerhörte und untragbare Zustände. Und mitunter geht es dabei

Magazin / Kontakt Autorinnen und Autoren

wenig zimperlich zu – auch in der neuesten Produktion „Ultras“ (2009) am Thalia Theater. In forschender und dokumentierender Weise hat der Regisseur Dirk Laue das Stück mit so genannten Ultras des Viertligisten HFC inszeniert. Es sind also durchaus gewaltbereite Fans des Halleschen Fußballclubs, die auf der Bühne stehen und ihr fanatisches Fandasein (buchstäblich mit allem drum und dran) zum Besten geben. Der Aufruhr in der sowieso schon etwas angeschlagenen Provinzstadt war vorhersehbar und das Premierenpublikum natürlich entsetzt – dennoch (oder gerade deswegen) hat über die Hälfte der Zuschauer an der anschließenden Diskussion teilgenommen. Der Umfang des Pressespiegels lässt sich durchaus sehen: Man verlangte die sofortige Absetzung des Stückes und die Kündigung der Intendanz – was sich auf der Bühne zeige, sei alles andere als ein (wie Laue es nennt) „dokumentarisches Stück“, der Regisseur habe vielmehr eine Plattform für rechtsradikales und antisemitisches Gedankengut geboten.

Das ist es, was Kunst eben auch kann: Meinungen anstacheln, um das Nachdenken zu provozieren und Öffentlichkeit (ganz im Sinne von Hannah Arendt) herzustellen. Und so ganz nebenbei erzwingen die Künstler eine Neuverhandlung dessen, was Kunst in der Gesellschaft überhaupt (sein) soll – ganz sicher nicht mehr nur eine Angelegenheit der Hochkultur und des bürgerlichen Publikums, die Adressaten sind auch sozial Benachteiligte und so genannte bildungsferne Schichten. Künstler wie Borscht oder Laue befragen dann auch die Grenze, mit der sich die Kunst vom Alltag, von der Politik absondert und rütteln an der künstlerischen Autonomie. Was dann (etwa mit „Opferpopp“) zur Aufführung kommt, ist ein Theater zwischen Traum und Resignation, zwischen Schein und prekärer Wirklichkeit. Für die Jugendlichen ein Gang in die Fremde, ein Experiment mit

unsicherem Ausgang – aber verbunden mit der Chance, neue Erfahrungen zu machen.

Links

<http://www.friedenspaedagogik.de/content/pdf/5830> (20.2.09)

<http://www.thaliatheaterhalle.de/index.php?id=306> (20.2.09)

http://www.youtube.com/watch?v=raBT_mw_xxY (20.2.09)

<http://www.buehnen-halle.de/weblog/85-premiere-im-thalia-theater-ultras-am-18-september-im-grossen-saal.html> (20.10.09)

weiterführende, aktuelle Publikationen der Autorin:

(2008): Alles nur Theater oder Wirklicher als die Wirklichkeit? In: Christoph Wulf/Jörg Zirfas (Hg.): Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie. „Das menschliche Leben“. Bd. 17/Heft 2. Berlin.

(2008): Kunst in Aktion. Bildungsanspruch mit Sturm und Drang. Plädoyer für eine Performative Handlungsforschung. In: Ute Pinkert (Hg.): Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen. Berlin/Milow/Strasburg.

(2009): Temporäre Komplizenschaften. Künstlerische Intervention im sozialen Raum. In: Maria A. Wolf/Bernhard Rathmayr/Helga Peskoller (Hg.): Konglomerationen. Produktion von Sicherheiten im Alltag. Bielefeld.

Anmerkung

Gekürzte und leicht veränderte Fassung des Vortrages „Wenn Kunst auf prekäre Wirklichkeiten trifft“, gehalten im Mai 2009 auf der internationalen Konferenz „Theater? mit mir?! – Drama in Education for Children and Adolescents at Risk“, Rostock (siehe auch: <http://www.theater-mit-mir.de>)

Kontakt Autorinnen und Autoren:

Stefan Blaeske
stefan.blaeske@univie.ac.at

Günter Frenzel
guenterfrenzel@t-online.de

Ulrike Hentschel
uhen@udk-berlin.de

Gudrun Herrbold
info@gudrunherrbold.de

Ole Hruschka
ole.hruschka@germanistik.uni-hannover.de

Dorothea Hilliger
d.hilliger@hbk-bs.de

Anna König
unbekannt

Gerd Koch
Koch@asfh-berlin.de

Volker Jurké
volju@t-online.de

Martina Leeker
martina.leeker@uni-bayreuth.de

Dieter Linck
tina.dieter@gmx.de

Gunter Mieruch
gunter.mieruch@o2online.de

Isabel Morgenstern
morgenstern1108@web.de

Swantje Nölke
unbekannt

Dietmar Sachser
sachser@efh-bochum.de

Hanne Seitz
seitz@fh-potsdam.de

Brigitte Sonntag
zulechner@versanet.de

Julia Stiefelbauer
julia.stiefelbauer@gmx.at

Wolfgang Sting
wolfgang.sting@uni-hamburg.de

Andreas Poppe
a.poppe@fh-osnabrueck.de

Florian Vaßen
vassen@fbis.uni.hannover.de

Kristin Westphal
westphal@uni-koblenz.de

Jan Weisberg
unbekannt

Felix Zulechner
zulechner@versanet.de

Aktuelle Neuerscheinung

ZwischenRäume: Theater – Sprache – Musik
Grenzgänge zwischen Kunst und Wissenschaft

EUR 18,00 • 240 Seiten • ISBN 978-3-86863-028-2
Band 7 aus der Reihe Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik • 38 Abbildungen • Format: 14,8 x 21 cm

Die „Grenzgänge“ des Buches bewegen sich in „ZwischenRäumen“ zwischen wissenschaftlichen Disziplinen, den Künsten und zwischen Wissenschaft und Kunst.

Neben dem Diskurs zum Charakter von Kunstwirklichkeit und zur Frage, was ästhetische Räume von Räumen der Wirklichkeit unterscheidet und was sie verbindet, stehen Projektbeispiele, szenisch-musikalische Analysen, Arbeitsmodelle für die schauspielerische, sprechkünstlerische und theaterpädagogische Praxis, für die Moderation am Bildschirm und Ueberlegungen zur Ausbildung, insbesondere solche zur Ästhetischen Kommunikation und zur Theater- und Schauspielpädagogik.



Interkulturalität in Theater und Theaterpädagogik

Wolfgang Sting

„Vorhin habe ich was gesagt von wegen Jude. Ich kenne keinen Juden und das soll auch so bleiben. Es gibt ja auch Deutsche, die sagen, ich kenne keinen Ausländer und das soll auch so bleiben. Ich gebe ihnen Recht und es ist auch mein gutes Recht, dass die Juden bei mir draußen bleiben. Die machen mich voll wütend mit ihrem Scheiß Israel. Knallen seit Jahren Moslems zu Tausenden ab und dann höre ich die ganze Zeit was von einzige Demokratie im Nahen Osten. Israel ist Terrorstaat und Punkt aus. Wer will mich hier verarschen, wer will mir hier aufzwingen, dass ich Juden lieben muss, um ein guter Mensch zu sein. Ich hab keine Judenfreunde, das ist für mich kein Problem. Und wer ein Problem damit hat, der hat keinen Platz in meinem Leben. Soviel zu meiner politischen Einstellung. Aber das wars auch schon mit Politik. Mein Islam ist mir geblieben. Die Dschihad-Front steht und ich bin schwer für Dschihad. Aber mit der Liebe, da denke ich, mit der Liebe könnte es auch langsam klappen. Dschihad und Liebe. Da wäre ich echt mal glücklich zum ersten Mal in meinem Leben. Im Heiligen Kriege finde ich meine Unterweisung. Er bedeutet nichts Geringeres als den Krieg gegen alles, was den einen Gott bekämpft. Alles andere wäre bloße Frömmerei. (...)

Ich sehe zwar nicht aus wie orthodox, aber ich bin es doch und der Teufel soll die Teufel holen, die mir den weichgespülten Islam anhängen. Hast du jetzt endlich meinen Glaubenssatz verstanden? Du weißt worauf ich hinaus will. Ich sags dir, auf Gottes Gnade. (...)

Ich habe mich verwandelt. Manche sagen meine Uhr ist stehen geblieben. Andere sagen, ich bin ne Islamitin, die aussieht wie ein Partymädchen. Ich hab knallharte Ansichten. Es lebe der Gottesstaat. Es lebe der iranische Kampf im Irak und in Palästina. Ich mache Kriminalität für das, was oberhalb der Wolken ist. Ganz bestimmt suche ich nicht die Anerkennung der Menschen, die für den Allmächtigen nur ein müdes Lächeln übrig haben. Und wer mit Gottlosen schläft, wacht morgens mit Flöhen auf. Meine Haut ist rein, es hat noch kein Floh hineingebissen. Die Gottlosen müssen sich Tag um Tag anzapfen lassen. Sie glauben, das böse Blut fließe heraus, doch sie verlieren nur ihre Lebenskraft. Gott wird Ihnen einen Arschtritt verpassen. (...)

Die jungen Schwestern kommen zu mir und fragen, sollen wir Feindstudie betreiben? Sollen wir diese Bücher lesen? Und was antworte ich ihnen? Eine moderne Schlampe würde sofort aufspringen und rufen, diese Fanatikerin verbietet bestimmt die Lektüre unserer Bücher. Falsch, wir nehmen jedes Schlampenbuch durch. Wir lesen es Zeile für Zeile, Seite um Seite. Dann kommt die Analyse. Im Gegensatz zu diesen emotionalen Weibchen gebrauchen wir Schwestern unseren Verstand. Wir studieren und analysieren und stoßen auf große Lügen, auf Propaganda. Man wirft uns Moslems vor, wir würden unsere Augen vor der Wirklichkeit verschließen. Falsch. Wir sind die neue Wirklichkeit. Es stimmt schon, dass man uns ausblendet. Wir passen nicht ins Bild und können nicht vor die Mikrophone treten, weil man uns nicht lässt. Unser Vormarsch ist aber trotzdem nicht zu stoppen. Die modernen Schlampen ärgern sich bei unserem Anblick und ich kann ihnen versprechen, dass sie immer mehr Anlässe haben werden sich über uns zu ärgern. Die islamische Renaissance, sie ist in vollem Gange. Ich glaube nicht an die Idee der Avantgarde. Wenn schon, dann sind wir schwarzen Jungfrauen so etwas wie die Postgarde der kaputten Moderne. Wir passen nicht ins Bild. Also drängt man uns an die Peripherie. Wir sind die Erwachsenenmedizin, die man von Kindern fern hält. Ich werde Rechtsanwältin. Ich werde Ärztin. Und ich gründe eine Firma. Die schleichende Landnahme ist in vollem Gange. Wir sind gebildet. Wir sprechen ein ausgesucht gutes Deutsch. Wir sind hoch motiviert. Wenn man so will, kann man von einer Bewegung sprechen. Nur, ich und meinesgleichen bewegen uns nicht. Wir warten ab. Und wer glaubt, dass wir unseren Zenit schon überschritten haben, der irrt. Reines Wunschdenken. Wir werden den Experten und den anderen Schlampen den Gefallen nicht tun. Ihre Marktforschungsanalysen sind nicht das Papier wert, auf dem sie gedruckt sind. Der künftige Markt und die heutige Wirklichkeit, das sind wir. Die jungen Schwestern kommen zu mir und fragen, ist es die Zeit, dass wir zuschlagen? Gehen wir jetzt an die Öffentlichkeit? Sind wir stark genug? Noch müssen wir uns im geistigen Untergrund bewegen, sage ich, noch können wir nicht feiern. Aber diese Feier holen wir nach.“

(aus dem Theaterstück „Schwarze Jungfrauen“ von Feridun Zaimoglu und Günther Senkel, Uraufführung am 17. März 2006 im Hebbel am Ufer, Berlin, transkribiert nach dem Hörspieltext „Schwarze Jungfrauen“, NDR 2008)

„Was sind das für Frauen? Verblendete Ideologinnen, selbstbewusste Hassmaschinen, abgefuckte Zeitbomben?“ fragt Eva Behrendt in der Zeitschrift *Theater heute* vom Mai 2006. Die schwarzen Jungfrauen wollen kein Mitleid oder Verständnis, sie werben weder für ihren orthodoxen Glauben noch für ihre Weltanschauung. Sie roten sich aus und behaupten sich mit einer Vehemenz, die irritiert. Diese sog. Neo-Muslima stellen für jeglichen interkulturellen Dialog eine Herausforderung dar mit Vorurteilen und Ansichten, die ebenso radikal wie einfältig sind. „Vielfalt statt Einfalt“, die Kampagne des Bundes für Gleichbehandlung läuft hier leer. Hinter bzw. jenseits

der Kopftuch-Welt artikulieren sich hier Wut, Stolz, Trotz und Verletzung, die aus dem Leben in oder zwischen den Kulturen entstehen können. Dieser Ausschnitt aus einem der meistdiskutierten Theatertexte des Jahres 2006 zeigt, wie komplex das Thema Interkulturalität ist. Die Auseinandersetzung mit unserer gesellschaftlichen Heterogenität bringt nicht immer Dialog und Vermittlung, sondern auch Konfrontation und Irritation. Zaimoglus Text mit den kunstvoll verdichteten Stimmen der Schwarzen Jungfrauen belegt, dass Interkulturalität und Fragen des Umgangs mit kultureller Vielfalt keineswegs out sind, weder im Theater noch in der Schule.

Im Gegenteil: Interkulturalität ist ein Megathema unserer Gesellschaft. Insbesondere der Blick in die Schulen unserer (Groß)Städte belegt die Notwendigkeit sich den Themen Interkulturalität und Heterogenität zu stellen, auch verstärkt im kulturellen Bereich. Nur ein kurzer Problemaufriss: Die Zahl der „Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache“ (ein Terminus des Berliner Senats) unter den Schulanfängern nimmt ständig zu. In Hamburg gibt es die Schule mit dem bundesweit höchsten Anteil (98,2 Prozent!) von Kindern mit Migrationshintergrund (Grundschule Billbrookdeich). Unter 170 Kindern gibt es drei deutsche Kinder. Hier gilt Deutsch als eine Fremdsprache. (vgl. www.spiegel.de/sptv/magazin/0,1518,239358,00.html)

Hamburg ist mit 26,3 % das Bundesland mit dem höchsten Bevölkerungsanteil an Einwohnern mit Migrationshintergrund (Bundesdurchschnitt 19 %). Die demografische Entwicklung wird diesen Prozentsatz zukünftig enorm erhöhen: in der Altersgruppe von 6 bis 18 Jahren haben etwa 45% aller Kinder und Jugendlichen Hamburgs laut Mikrozensus des Statistischen Bundesamtes 2005 einen Migrationshintergrund. Bundesweit haben bei den unter Fünfjährigen im Jahr 2008 bereits ein Drittel der Kindern einen Migrationshintergrund. (vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Migrationshintergrund>) Wie wir mit dieser „Vielfalt der Kulturen“ (Unesco) umgehen, wird die Entwicklung und den sozialen Frieden unsere Gesellschaft maßgeblich beeinflussen. Integration als Zukunftsaufgabe heißt dann Teilhabe an Bildung, Arbeit und politischen Entscheidungen. Solange es keine soziale Gerechtigkeit und Chancengleichheit für alle hier lebenden Menschen gibt, bleibt das Verhältnis der Kulturen eine Baustelle.

Interkulturelles Theater als ästhetische Auseinandersetzung mit diesen gesellschaftlichen Fragen und Differenzen beinhaltet deshalb immer auch eine politische Dimension. Wobei tragfähige politische und soziale Impulse und Lösungen von der Kunst nicht zu erwarten sind. Hier

Magazin

zeigt sich das schon von Adorno beschriebene Dilemma der Kunst, dass Kunst Fragen und Probleme der Gesellschaft thematisiert, die mit Mitteln der Kunst nicht zu lösen sind. Diese Einsicht gilt es bei der weiteren Diskussion der Möglichkeiten von Theater und Theaterpädagogik im Hinterkopf zu behalten. Theaterarbeit ist im ästhetischen, kommunikativen, auch relationalen (Theater zeigt und baut Beziehungen) Bereich angesiedelt. Theater kann ästhetische und bedingt soziale Wahrnehmung und Erfahrung vermitteln.

1. Interkulturelles Theater heute

„Homestories“, „Tacheles“, „Klassentreffen“, „BASTARD.Wahlidentitäten“ heißen interkulturelle Theaterproduktionen der Jahre 2006–2009 in Essen Katernberg, am Schauspiel Hannover, Hebbel am Ufer Berlin, Ernst-Deutsch-Theater Hamburg, die beispielhaft Ansichten und Einsichten junger Migrantinnen und Migranten in Szene setzen. Performativ, frontal und kraftvoll kommt dieses Theater daher. Berichte, biographische Momente, Recherchen, Geschichten und Dokumente ihres Lebens werden gezeigt, präsentiert und vorgetragen. Die Texte sind oft selbst geschrieben. Es geht um die Spieler selbst und deren biographische Erfahrungen, nicht um Figuren und Rollentext. Dass dabei keine platte Selbstdarstellung herauskommt, verhindern professionelle Anleitung und Regie.

Hier verbinden sich performative Spiel- und Darstellungsformate mit jugend- und popkulturellen Ausdrucksformen. So entsteht eine vom Literatur- und Repräsentationstheater abweichende aktuelle Ästhetik mit einer Nähe zur Performance – Stichwort biografisches Theater und soziale Ästhetik. Thematisch geht es um interkulturelle Fragen: Heimat, Integration, Zugehörigkeit, Fremdheit, Identität. Außerhalb der Theaterhäuser, oft an Spielorten im Stadtteil oder an experimentellen Bühnen und im theaterpädagogischen Bereich entsteht so gerade eine lebendige Szene von interkulturellen Theaterprojekten und sogenannten *Migrantentheatern*. Das Berliner Hebbel Theater spricht sogar von postmigrantischem Theater und hat mit dem Festival „Beyond Belonging“ seit drei Jahren ein Plattform für interkulturelle Produktionen und Themen geschaffen. Hier gelingt als eine Form von Integration die Einbindung lokaler Migranten-Kultur und -Künstler. Jüngst, Premiere am 7. November 2009, inszenierte der türkische Regisseur, Autor und Theaterpädagoge Nurkan Erpulat „Man braucht keinen Reiseführer für ein Dorf, das man sieht ...“ von Tim Staffer. Erpulat zeigte schon bei früheren Arbeiten wie „Jenseits – Bist du Türke oder schwul“ (Hebbel Berlin 2008), „Familiengeschichten“ (2009) und „Heimat im Kopf“ (2007, beide Schauspiel Hannover) seinen souveränen und

ironischen Umgang mit Türken-Klischees. Als Beispiel für diese ironisch-aggressive und selbstbewusste Thematisierung des eigenen Kanakentums hier noch ein Textauszug aus der Hamburger Inszenierung „BASTARD.Wahlidentitäten. Ein Recherche-Projekt“ von Liz Rech (Premiere am 1. März 2008 im Ernst Deutsch Theater):

„Das, was ich sage, mag dir verschoben, wenn nicht aberwitzig erscheinen, aber der tumult auf den strassen hat etwas damit zu tun, dass die halbstarcken mit gewalt die verheissung suchen (...) die jungs streunen durch die stadt, sie rotten sich zusammen, weil sie große teile des tages einsam sind. Im rudel findet man früher oder später zu einem kodex, in der gang erhält man die feuertaufe, und mit dem neu gewonnenen sinn im leib gehen sie in kleinen scharen auf die suche. (...) die jungs sind klumpen aus adrenalin. Sie wollen es ohne vertröstung auf bessere zeiten wissen. Sie holen sich das zeug. Sie sind das wahre lumpenproletariat. Hässlich, voller hass, niedrig, und voller affekte. Sie sind menschenmüll, eine verschwendung in den strassen der metropolen, sie haben das spiel verloren, weil die karten gezinkt sind, die man ihnen in die hand drückt. Deshalb sind sie kanaken, deshalb bin ich ein kanake, deshalb bist du ein kanake. Wir sind bastarde, (...) das heißt, dass wir gedanken und empfindungen haben, für die wir nichts können, (...). Ein bastard (...) hat eine abseitige mystik, die ihn zutiefst beunruhigt, er sieht zeichen und wunder, wo keine sind, weil er sich stets auffremdem terrain bewegt. Er hat instinkte, die die einheimischen nicht haben, er versteht es, auf den ersten blick, (das heißt schnell und ohne großen aufwand), die lage zu sondieren.

Man sagt dem bastard nach, er fühle sich unwohl, weil zwei seelen oder zwei kulturen in ihm wohnen. Das ist eine lüge. Man will dem bastard einreden, er müsse sich nur für eine einzige seele entscheiden, als ginge es um einen technischen handgriff (...) Der bastard braucht keine politur, er verpasst sich schon selbst mehrere schichten lack, damit er nicht auffällt wie ein gescheckter hund. (...) Wir stehen in dem ruf, messerstecher zu sein, mannskerle, die das problem auf ihre art zu lösen verstehen. Dabei sind wir bloß besessen von der idee, besser zu sein als der eingeborene, der uns sehr früh einbläut, dass nur besonders schöne, besonders tüchtige oder besonders intelligente kanaken die zielgerade erreichen. Wir haben die botschaft gefressen und befolgen sie wie die letzten preußen. (...) Wir wollen uns mit den insignien der blonden übermenschen schmücken. Unser eigener schlechter geschmack kommt uns in die quere und das uns eingeflüßte gefühl, dass wir minderwertig sind. Deshalb färben sich viele kümmelmammas ihr haar blond und tragen unsere pop-starlets blaue oder grüne

kontaktlinsen. Deshalb giert das turcokid nach einem daimler. Deshalb sticht mancher kümmel zu: er will hart sein wie kruppstahl und aussehen wie ein provinzpopper. (...) Solange dieses land uns den wirklichen eintritt verwehrt, werden wir die anomalien und perversionen dieses landes wie ein schwamm aufsaugen und den dreck ausspucken. (...)“ (Text aus „Kanak Sprak“ von Feridun Zaimoglu (2007), S. 108–114)

Man könnte meinen, interkulturelles Theater habe Konjunktur. Aber im konventionellen Theaterbetrieb ist diese gegenwärtige Auseinandersetzung mit Interkulturalität und kultureller Alterität noch selten. Zwar findet sich in unserer klassischen Theaterliteratur seit jeher ein reicher Fundus an Stücken zu interkulturellen Themen und Fragen. Interkulturelle Konflikte wie Ausgrenzung und Fremd- oder Anderssein sind im Theater Leitthemen von „Iphigenie“ bis „Medea“, von „Romeo und Julia“ über „Nathan der Weise“ bis „Andorra“ – alles auch Klassiker des Schultheaters. Doch Inszenierungen, die auch Spieler mit Migrationshintergrund und anderskulturelle Ausdrucksformen ästhetisch einbinden, sind die Ausnahme. „Interkulturalität wirkt in der deutschen Theaterlandschaft wie ein Fremdwort“, konstatiert der Theaterwissenschaftler Christopher Balme (2007, 20) mit Blick auf das Desinteresse deutscher Theatermacher am ästhetischen interkulturellen Dialog. Denn neben der Theateravantgarde der 1920er Jahre mit Max Reinhardt, Bertolt Brecht, Adolphe Appia und nachfolgend Antonin Artaud, die sich intensiv mit asiatischen Theaterformen beschäftigten, gibt es nur wenige zeitgenössische Theatermacher wie Peter Brook (Theatersafari, Mahabharata) und Ariane Mnouchkine, zuletzt mit dem modernen Migrantendrama »Le dernier caravansérail« (2002), die sich auf eine ästhetische interkulturelle Auseinandersetzung einlassen. Es besteht offensichtlich eine Diskrepanz zwischen der thematischen Aktualität interkultureller Fragen und dem künstlerischen Interesse an einer theaterästhetischen Umsetzung. Das mag auch an der recht homogenen Szene der deutschen Theatermacher liegen, denen der eigene motivierende Migrationshintergrund fehlt. Feridun Zaimoglu, der „Kanak Sprak“-Erfinder, und Nuran Calis, Regisseur und Dramatiker („Dog eat Dog“) mit armenisch-jüdischem Hintergrund, bilden als Newcomer die wenigen Ausnahmen, die als *Migranten-Künstler* im Theaterbetrieb überregional reüssieren.

Beispiele wie die „KinderKulturKarawane“ (2005), die Straßenkindern, Kindern auf der Flucht, Kinderprostituierten aus vier Kontinenten eine Bühne bietet, Geschichten aus ihrem Leben zu spielen, oder die Schreib- und Theaterprojekte von Nuran Calis wie „urbanstories“ am Schauspiel Hannover (2005) belegen die innovative kulturelle Kraft von Migranten. In Essen inszenierte Calis 2006 „Homestories –

Geschichten aus der Heimat“, ein Stück über Liebe, Freundschaft und Heimat, geschrieben und erzählt von 20 Jugendlichen aus dem Stadtteil Katernberg und sieben Ländern. „Homestories“ gewann den Bundespreis Soziale Stadt 2006 und wurde für die „integrative Kraft kultureller Aktivitäten“ gelobt. Bei all diesen Theaterprojekten geht es um das thematische und ästhetische „Sprechen“ aus der eigenen kulturellen, ethnischen und individuellen Perspektive von Migranten. Gerade in der Verbindung von interkulturellem und performativem Sprechen und Spielen entstehen so eindrucksvolle Produktionen.

Theaterarbeit in dieser Form ist definitiv als interkulturelle Kultur- und Bildungsarbeit und zugleich als ein Modell für interkulturelles Lernen in der Schule zu verstehen. Das Befragen, Thematisieren und Zeigen der eigenen kulturellen und sozialen Situation im und durch Theaterspiel bedingt eine intensive ästhetische und inhaltliche Auseinandersetzung mit Interkulturalität.

2. Formen interkulturellen Theaters

Vier Formen und Haltungen von Interkulturalität, die sich in interkulturellen Theaterprojekten in unterschiedlichen Mischungen abbilden, sind zu beobachten: Exotismus, Internationalität, Transkulturalität und Hybridkulturalität (vgl. Sting 2008). Hybridkulturalität als komplexestes Modell bezieht sich auf das Neben- oder Miteinander verschiedener Kulturtraditionen und zeigt ein großes Spektrum und ganz unterschiedliche Spielformen von Mischkulturen. Hybrid meint: gemischt, von zweierlei Herkunft, aus Verschiedenem zusammengesetzt. Der Begriff Hybridität, anfangs auf biologische Mischformen bezogen, wurde im Kontext postkolonialer *Cultural Studies* in den 1980er Jahren von Homi Bhabha (vgl. 2000) zu einem interkulturellen Theorem ausformuliert. Kulturelle Identitäten entstehen demnach als eine wechselseitige Vermischung von Zentrum und Peripherie, ohne dialektische oder hierarchische Beziehung jenseits der Polaritäten von Ich und anderen oder Erster Welt und Dritter Welt. Gerade in diesen Hybridkulturen steckt ein gewaltiges Potential für die vielfältigsten Kooperationen, Polyphonien und Neuschöpfungen. Kreolisierung nannte Edouard Glissant (vgl. 2002) diese Beziehung mehrerer kultureller Zonen. Im Musikbereich mit der Kategorie *world music* wird das längst realisiert. Im Performancebereich, der sowieso intermedial ausgerichtet ist, und im Tanztheater gibt es zunehmend internationale Koproduktionen und interkulturelle Festivalthemen. Das Sprechtheater tut sich da wesentlich schwerer.

Interkulturelles Theater bewegt sich also zwischen Exotismus (Bestaunen des Fremden), Internationalität (multikulturelles, nichtdialogisches Nebeneinander), Transkulturalität (universell Verbindendes und Neues neben und jenseits bestehender Kulturen), Hybridkulturalität

(kulturelle Mischformen). Während Exotismus und Internationalität keinen Perspektivwechsel und Dialog intendieren, beschäftigen sich Transkulturalität und Hybridkulturalität mit der Vielsprachigkeit der Kulturen und entwickeln neue Ausdrucksformen.

Im theaterpädagogischen Bereich, in der Theaterarbeit mit Nicht-Profis, kann das Interkulturelle auf zweierlei Weise aufscheinen. Auf inhaltlich-thematischer Ebene können interkulturelle Probleme wie Fremdheit, Rassismus oder Gewalt inszeniert werden. Oder Interkulturalität zeigt sich auf sozialer und formal-ästhetischer Ebene durch den Gruppenkontext und die spezifische Ausdrucksform, wenn die Spieler einer Gruppe unterschiedliche kulturelle „Sprachen“ und ethnische Bezüge einbringen. „Interkulturelles Theater“, so Christine Regus, „ist ein Theater, in dem Elemente aus beliebigen, unterscheidbaren Kulturen auf irgendeine Weise verbunden werden und dies ein zentrales Merkmal ist“ (Regus 2009, 42) und „ein Theater, bei dem sich Individuen unterschiedlicher ethnischer Identitäten begegnen“ (ebd., 43).

3. Differenz, Alterität und Diversität

Warum ist ein Ansatz, der Differenz und Alterität betont, künstlerisch und pädagogisch von Interesse? Interkulturelles Theater setzt sich mit der Vielfalt und Differenz der Kulturen, ihren Ausdrucksformen und Problemen spielerisch und szenisch auseinander. Dabei berührt es auch Fragen der interkulturellen Bildung, denn schließlich versuchen beide Disziplinen, Kunst und Bildung, einen produktiven Dialog der Kulturen anzuregen.

Differenz und Alterität sind neben den aktuellen Begriffen Heterogenität und Diversität zentrale Leitkategorien der theoretischen Diskussion um interkulturelle Bildung. Alle Begriffe verweisen auf Mehrdeutigkeit, die es heutzutage auszuhalten gilt. Der Diversity-Diskurs betont nicht länger die problembezogene Sicht auf Vielfalt, sondern hebt Vielfalt als Ressource für neue Kompetenzen hervor. Interkulturelles und ästhetisches Lernen haben in diesem Horizont vergleichbare Zielsetzungen: Beiden Lernbereichen geht es um die Akzeptanz und Pflege der „Vielfalt der Kulturen“ (vgl. Erklärung der Unesco). Beide schulen die Wahrnehmung, das genaue Hinsehen und Sehenlernen, und beide intendieren einen produktiven Umgang mit Differenz und Vielfalt als sozialer oder ästhetischer Praxis. Das soziale und ästhetische Wahrnehmen lässt sich dabei gar nicht trennen. Denn ein „reines Sehen“, so der Soziologe Bourdieu, gibt es nicht. Das Ästhetische findet stets in einem sozialen Raum statt, und Wahrnehmung wie kulturelle Präferenzen sind habituell geprägt.

Während Diversität das gleichwertige Nebeneinander von Kulturen und Lebensentwürfen und Alterität das notwendig Andere im Bildungsvorgang betont, schärft die Kategorie der Differenz unsere Wahrnehmung. Der Begriff

Alterität hilft bei der Unterscheidung zwischen dem anderen als Teil des einen (lat. *alter*, der eine, der andere von beiden) und dem anderen als Fremdem (lat. *alius*, oder gr. *xenos*, der Fremde). Innerhalb poststrukturalistischer und postkolonialer Diskurse zeigt der Begriff, dass Identität ohne das andere nicht denkbar ist. Alterität ist dann die Bedingung für Bildung und Selbstvergewisserung: Ohne das andere als Teil von mir kann ich mich weder erkennen noch bilden.

4. Interkulturelles Lernen durch Theater

Interkulturelles Theater setzt sich mit der Vielfalt und Differenz der Kulturen, ihren Ausdrucksformen und Problemen spielerisch und szenisch auseinander. Dabei berührt es auch Fragen der interkulturellen Bildung, denn schließlich versuchen beide, Kunst und Bildung, einen produktiven Dialog der Kulturen anzuregen. Interkulturelle Theaterarbeit kann über die Produktion von Bildern, Zeichen, Symbolen, Spielen und Geschichten die Differenz zeigen, thematisieren, betonen, zuspitzen, ohne gleich Wertungen zu treffen. Im Vordergrund steht dann nicht das „verständige“ Harmonisieren der Kulturen, das sowieso nur an der Oberfläche funktioniert, sondern das ausgestellte Eigene, Spezifische und Differente. Darüber entstehen vielleicht neue Wahrnehmungen und Zuschreibungen des Anderen. Beim Aufeinandertreffen von Differentem und Unbekanntem entstehen die kreativsten Neuschöpfungen, so der Soziologe Richard Sennett in seinem Plädoyer für eine „Kultur der Unterschiede“ (1991). Neue hybride Kulturformen bilden sich abseits oder in Abgrenzung vom Mainstream heraus, siehe Migrantentheater. Im Spiel- und Kommunikationsraum Theater kann das Differente und Eigene gezeigt und ausgestellt werden. Theater vermittelt über das Zeigen von Differenz und Vielfalt – das ist pädagogisch und politisch gleichermaßen bedeutend – individuelle Lernprozesse und öffentliche Kommunikation.

In diesem Sinne kann interkulturelle Theaterarbeit die Ziele der interkulturellen Bildung (unter anderem Begegnung, Dialog, Toleranz, Akzeptanz, Integration) aufnehmen und handlungspraktisch umsetzen, ohne ihre theaterspezifischen Momente des spielerischen Experiments, der Übertreibung und Verfremdung oder auch der Infragestellung und Irritation aufgeben zu müssen. Vielmehr stellen sich gerade über den Theaterprozess auf sinnliche Weise vielfältige, eben auch befremdende Erfahrungen, Differenzenerfahrungen ein.

Vom künstlerischen Konzept her die Differenz in den Mittelpunkt zu stellen und zu begründen, fällt nicht schwer. Denn es ist elementarer Bestandteil künstlerischen Arbeitens, das vom Alltag Differente hervorzuheben. Kunst als Distinktionsmedium stellt die subjektive Sicht, das Besondere, das Sperrige oder auch das Irritierende ins Zentrum ihrer Inszenierungen,

Magazin

verstärkt durch entsprechende ästhetische Mittel. Die Arbeit mit der Differenz heißt: Nicht das allgemein Bekannte steht im Mittelpunkt, sondern das Zeigen der Differenz, um darüber in einen Dialog zu kommen.

5. Performatives Spielen und interkulturelles Zeigen

Performance als Spielform und Kunstpraxis des Gegenwartstheaters ist die ideale Plattform für dieses interkulturelle Sprechen und Zeigen von Differenz. Unter Performance verstehen wir heute und seit den 1960er Jahren, ohne hier die historische und konzeptionelle Entwicklung nachzeichnen zu können (vgl. Fischer-Lichte 2004), eine Kunstpraxis, die das Reale des Augenblicks dem konventionellen Kunstgedanken von Werk und Illusion entgegen stellt. Diese performative Wende in allen Künsten (Bildende Kunst, Musik, Tanz und Medien) bringt eine Veränderung und Entgrenzung vom dramatischen Theaterverständnis und seiner Theaterpraxis mit sich. Folgende Stichworte sollen zentrale Merkmale von Performance im Vergleich mit Literaturtheater auf den Punkt bringen: Ereignis statt Werk, Präsentation statt Repräsentation, Handeln statt Spielen, Selbstdarstellung statt Rollen- und Figurendarstellung, Zuschaueransprache statt vierte Wand und Illusion. Das alles sind performative Elemente, die in den biographischen Berichten der Migrantenprojekte zum Tragen kommen und diese unmittelbare Wirkung, die Präsenz des Spiels erzielen.

Entlastet von der narrativen Komplexität und Geschlossenheit einer Dramenvorlage steht bei performativen Eigenproduktionen die Spielaktion im Mittelpunkt. Zum Beispiel gibt es in der Produktion „BASTARD. Wahlidentitäten“ eine kurze Szene, in der die sechs türkischen Spieler zu kulturellen Vorlieben und türkischen Klischees befragt werden. Alle sechs stehen in einer Reihe und antworten, indem sie bei „Ja“ nach vorne gucken oder sich umdrehen bei „Nein“. Die über 30 Fragen kommen schnell und ungeordnet: „Wer von euch fährt einen 3er BMW? Wer von euch isst Knoblauch? Wer von euch trinkt keinen Alkohol? Wessen Mutter trägt Kopftuch? Wer von euch hat einen deutschen Pass? Wer von euch hat ein Messer in der Tasche? Wer von euch hat einen türkischen Handy-Klingelton? Wer von euch hat deutsche Freunde? Wer von euch fährt regelmäßig im Sommer in die Türkei? (...)“ Die Gruppe ist dauernd in Bewegung, das Antworten ist ganz körperlich und bildlich wie ein Choreographie. Dabei ist es völlig egal, ob wahrheitsgemäß geantwortet wird, anscheinend wird das spontan variiert jeden Abend. Was zählt ist das körperliche Spiel mit den Klischees und das Mitgehen der Zuschauer.

In der Schnittmenge von performativem Theater und Interkulturalität eröffnet sich ein spannendes Experimentierfeld, das die Theaterarbeit in der Schule und im außerschulischen Bereich mit künstlerischen und pädagogischen

Impulsen bereichert. Performative Verfahren und Ansätze verändern und erweitern Ästhetik, Praxis und Spielanlässe von Schultheater und Theaterpädagogik. Theater ist dann eine Schule des Sehens, eine Schule des Sprechens, eine Schule des (sich) Zeigens, eine Schule des sich Begegnens und letztlich ein Schule der Teilhabe und der Integration.

Theater als soziale Kunst wird in Projekten wie „homestories“ zum Mikrokosmos, wo Theaterarbeit als Partizipation an Gesellschaft erlebt wird. „Theater trifft auf Leben“, fasst es Nuran Calis zusammen: „die katanberg kids – die ausgestoßenen – die ausländer – die, die schlecht deutsch sprechen – die, die nicht dabei sein dürfen – die, die sitzen bleiben – sind bürger – sie gehören dazu – DAMIT DAS MAL IN DIE BIRNEN ALLER GEHT ... INTEGRATION IST AUCH AUFGABE VON THEATER – IHR LACHSSCHNITTCHEN – weil menschen nur zusammenwachsen, wenn sie gemeinsam was: DURCHLEBEN – PUNKT – und wo kann man das: IM THEATER.“ (Calis 2006, 28) Und in der Schule in ähnlich engagierten Theaterprojekten.

Literaturangaben:

- Balme, Christopher (2007) Deutsches Welttheater? In: Die Deutsche Bühne Heft 5, 2007, S. 20–23
- Bhabha, Homi (2000) Die Verortung der Kultur. Tübingen
- Calis, Nuran (2006) Thug Life. In: Theater heute, Jahrbuch 2006, S. 26–28
- Fischer-Lichte, Erika (2004) Ästhetik des Performativen. Frankfurt/Main
- Glissant, Edouard (2002) Traktat über die Welt. Heidelberg
- Regus, Christine (2008) Interkulturelles Theater zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Ästhetik – Politik – Postkolonialismus. Bielefeld
- Sennett, Richard (1991) Civitas. Die Großstadt und die Kultur des Unterschieds. Frankfurt/Main.
- Sting, Wolfgang (2008) Anders sehen. Interkulturelles Theater und Theaterpädagogik. In: Hoffmann, Klaus/Klose, Rainer (Hg.) Theater interkulturell. Berlin, Milow, Strassburg, S. 101–109
- Sting, Wolfgang/Köhler, Norma/Hoffmann, Klaus/Weiß, Wolfram/Grießbach, Dorothea (Hg.) (2010): Theater in einer interkulturellen und multireligiösen Gesellschaft. Münster.
- Zaimoglu, Feridun (2007) Kanak Sprak, Berlin
- Zaimoglu, Feridun und Senkel, Günther (2008) Schwarze Jungfrauen. Hörspiel nach dem gleichnamigen Theaterstück. NDR

Anmerkung

(Vom Autor durchgesehene Fassung des Referats, das er auf der Zentralen Arbeitstagung des BVTS zum Schwerpunkt „Romeo und Jasmin oder Ali und Julia. Die interkulturellen Potenziale des Theaterspielens mit Schüler/innen“ in Potsdam im November 2009 gehalten hat.)



Potsdamer Positionspapier des BVTS zu Theater in der Schule und Interkulturalität.

Herausforderungen in einer Gesellschaft der kulturellen Vielfalt

– verabschiedet von der Mitgliederversammlung des BVTS am 21. November 2009 in Potsdam –

1.

Deutschland ist vielgestaltig – das zeigt sich besonders in den zahlreichen Kulturen und Ethnien, die in diesem Land miteinander leben. Auch die mobile, grenzüberschreitende und globale Zukunft von Lebensbiografien erfordert bestimmte Handlungskompetenzen in interkulturellen Begegnungen.

2.

Tagtäglich erleben Kinder und Jugendliche die darin liegenden Herausforderungen, die sie bewältigen müssen. Was für die/den Eine/n eine spannende Bereicherung des eigenen Identitätskonzeptes darstellt, ist für die/den Andere/n eine unüberwindbare Hürde, wenn es darum geht, Identität zu entwickeln und sich in die Gemeinschaft zu integrieren. Noch lange nicht sind alle Kinder und Jugendliche auf diese diffizilen Prozesse vorbereitet.

3.

Konzepte, welche von einer Integration in eine Mehrheitsgesellschaft – noch immer eine deutsche – ausgehen, greifen zu kurz. Integration ist angesichts der Vielgestaltigkeit kultureller und sozialer Prägungen, welche neben Ethnie auch Religion, Milieu, Gender etc. einschließen, keine Einbahnstraße. Aus diesem Grund gewinnen transkulturelle Konzepte, die von einem vernetzten und fließenden Dialog zwischen den Kulturen ausgehen, an Bedeutung.

4.

Schule hat den Auftrag, Kinder und Jugendliche auf die Ansprüche eines komplexen Lebens möglichst umfassend vorzubereiten. Dazu gehört nicht nur die Vermittlung von allgemein bildendem Wissen. Vielmehr zählt auch die

Vermittlung sozialer und interkultureller Kompetenzen dazu. Gerade weil Schule ein Ort ist, an dem alle Kinder und Jugendlichen erreicht werden und dort vielfach die kulturelle Vielfalt sichtbar wird, gilt ihr besondere Aufmerksamkeit. Interkulturelle Kompetenz ist eine der Schlüsselkompetenzen des 21. Jahrhunderts.

5.

Nur wenn sich Unterricht in seinen Inhalten und Methoden sensibel auf die Vielfalt von Lebenslagen, in denen Kinder und Jugendliche heutzutage aufwachsen, einstellt, werden für einen beträchtlichen Teil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund günstige Lernvoraussetzungen geschaffen.

6.

Schultheater – als Kernbereich ästhetischer und kultureller Bildung – birgt zahlreiche Ansätze und Potenziale zur Vermittlung interkultureller Kompetenzen, wenn es sich mit der Vielfalt und Differenz der Kulturen auseinandersetzt. Kultur wird dabei begriffen als ein von Menschen erzeugter dynamischer Gesamtkomplex von kollektiven Sinnkonstruktionen, Denkformen, Empfindungsweisen, Werten und Bedeutungen, die sich in Symbolsystemen materialisieren und damit auch in spezifischen theaterästhetischen Ausdrucksformen und Verfahren niederschlagen.

7.

Interkulturelle Theaterpädagogik wirkt grenzüberschreitend und trägt zum produktiven Dialog der Kulturen bei. Sie vermag unkonventionelle ästhetische Verfahrensweisen zu generieren, die uns mit den identitätspolitischen, kulturellen und sozialen Grundannahmen der Mehrheitsgesellschaft konfrontieren. Sie lässt

uns das Eigene und das Fremde sowie das Fremde im Eigenen erleben.

8.

Interkulturelles Schultheater bietet die große Chance zu hinterfragen, wie man angemessen mit dem Fremden umgehen kann, und darauf zu verweisen, dass dieses Problem nie nur ein ästhetisches ist, sondern stets auch ein ethisches und politisches. Kulturelle Zuschreibungen sind stets relational und von Machtstrukturen abhängig. Zentrale Aspekte des Theaters in der Schule wie Differenzverfahren, Teilhabe, Sinnlichkeit und Ereignishaftigkeit liefern den geeigneten Boden für diese Auseinandersetzung. Förderlich wirkt sich dabei zusätzlich der – schulischer Theaterarbeit eingeschriebene – soziale, kollektive, prozesshafte und forschende didaktische Ansatz mit Kindern und Jugendlichen aus.

9.

Interkulturelle Konflikte wie Ausgrenzung, Fremd- und Anderssein sind im Schultheater gängige Leitthemen. Noch finden sie aber vorwiegend auf thematischer Ebene statt. Eine ästhetische Auseinandersetzung mit den Migrantenkulturen der Kinder und Jugendlichen – egal ob diese hier aufgewachsen sind, einen deutschen oder ausländischen Pass haben – ist eher selten. Diese ist aber ebenso notwendig wie didaktische Beiträge zu diesem Gebiet, die in den Fokus ihrer Untersuchung rücken, inwieweit der Theaterunterricht auf eine multikulturell zusammengesetzte Schülerschaft reagiert bzw. reagieren müsste.

10.

In der Aus-, Fort- und Weiterbildung des Theaters in der Schule ist die Einbeziehung von Interkulturalität notwendiger integraler Bestandteil.

Vorbemerkung zu den Bildungsstandards Theater für die Sek. I

Volker Jurké

Bildungsstandards „greifen allgemeine Bildungsziele auf und legen fest, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe an wesentlichen Inhalten erworben haben sollen. Die Bildungsstandards konzentrieren sich auf Kernbereiche eines Faches und beschreiben erwartete Lernergebnisse.“ (KMK, Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz, Bonn 2004, S. 9)

Bildungsstandards sind bereits in den meisten Fächern formuliert.

Die künstlerischen Fächer wollen hier nicht länger hinten anstehen und machen der KMK entsprechend qualifizierte Vorschläge, die aus der Schulpraxis generiert sind und von den Experten aus den Fachverbänden entwickelt werden. Dies ist bildungspolitisch geboten und stärkt diejenigen Bundesländer in ihrer Argumentation, in denen die Einführung des Faches in der Sek. I noch geboten ist. Gibt es erst einmal Bildungsstandards, müssen sich die jeweiligen Landesministerien fragen lassen, warum sie der Etablierung eines solchen Faches bzw. der

Einführung und Umsetzung solcher Standards nicht zustimmen bzw. diese nicht gewährleisten. Von daher können solche Bildungsstandards im Idealfall eine ähnliche Funktion erfüllen wie die EPA bzw. ihre flächendeckende Anerkennung und Breitenwirkung.

Sie beziehen sich inhaltlich auf die Eingangsvoraussetzungen für die Q-phase oder sind als Standards in Rahmenplänen der Sek. I, sei es in der Haupt-, Real-, Gesamtschule oder am Gymnasium (WPF), bereits mehr oder weniger ausführlich formuliert.

Magazin

Beim Vergleich der Rahmenpläne (soweit in den Bundesländern vorhanden) sind selbstverständlich viele Ähnlichkeiten festzustellen, aber auch zum Teil im Vokabular überholungswürdige Formulierungen auffindbar. Auch einzelne Formulierungen von Bildungsstandards der andern künstlerischen Fächer sind in die Bearbeitung eingeflossen.

Eine Formulierung der Bildungsstandards für die Sek. I versucht daher, die neuesten wissenschaftlichen Erkenntnisse wie auch fachdidaktischen Begrifflichkeiten und Entwicklungen aufzugreifen und zu integrieren. So werden z. B. Begriffe wie Darstellendes Spiel, Spielleiter, Spielleitung, Ausdruck, ersetzt durch

Theater, Theaterlehrer, Gestaltung usw. „Neue Medien“, „performance-Theater“ als aktuelle Inhalte in der Schul-Theaterpädagogik werden ergänzt. Der kaum noch abgrenzbare Begriff der Eigenproduktion wird durch den Begriff des Theaterprojektes ersetzt, auf uneindeutige Begriffe wie Kreativität und Ganzheitlichkeit wird bewusst verzichtet.

Insgesamt sind sich die Landesverbände bzw. der Bundesverband und sein Vorstand durchaus im Klaren darüber, dass sich solche komplexen Zusammenhänge künstlerischer Produktionsprozesse nicht umfassend standardisieren lassen und sicher nicht alle Aspekte des Faches abgedeckt werden können. Von daher dienen

solche Bildungsstandards einer allgemeinen Orientierung, zeigen den inhaltlichen Stand des Faches auf und sind fachpolitisch wie auch schul- und bildungspolitisch ein unverzichtbares Instrument zur weiteren Etablierung, Selbstvergewisserung und Stärkung des Faches Theater/Darstellendes Spiel.

Sie dienen also weder als Selektionsinstrument für weiterführende Schulen und Vorgabe für kleinschrittige Tests noch als Versuch, landesspezifische Ausprägungen des Faches zu unterlaufen. Sie sind einem ständigen Wandel unterzogen, so wie ihr zentraler Gegenstand, das Theater. Eine Überarbeitung in sinnvollen Zeitabständen ist also geboten und unabdingbar.

Bildungsstandards im Fach Theater (Darstellendes Spiel) in der Sekundarstufe I (mittlerer Schulabschluss in Haupt-, Real-, Mittel-, Gesamtschule, Sekundarschule, Gymnasium)

Bundesverband Theater in Schulen BVTs

1. Der Beitrag des Faches Theater (Darstellendes Spiel) zur Bildung

Ziel des künstlerischen Faches Theater (Darstellendes Spiel) ist die ästhetische Bildung anhand seines zentralen Gegenstandes Theater. Der spezifische und unersetzbare Bildungsbeitrag des Faches besteht darin, dass die Schülerinnen und Schüler in handlungsorientiertem Projektunterricht selbst Theater spielen, indem sie ihre Inszenierungen im Ensemble gestalten, d. h., praktisch-künstlerisch erproben. Ihre Ergebnisse präsentieren sie in Form von Darbietungen, Werkstattpräsentationen oder Aufführungen und reflektieren ihre Arbeit auf einem theatertheoretischen und -historischen Hintergrund. Diesen komplexen Probenprozess und das Produkt ihrer Gestaltung erleben sie in Theaterprojekten ganzheitlich-integrativ als Ineinandergreifen von sinnlicher Wahrnehmung, künstlerischem Gestalten, den dabei erfahrbaren Emotionen, ihren Kooperationsfähigkeiten im Ensemble und eigenen Wirkungsmöglichkeiten gegenüber den Mitspielern und Zuschauern und der Reflexion über diesen Prozess.

Damit einher geht eine Sensibilisierung für die häufig mediale Inszenierung von Wirklichkeit und die Fähigkeit, auch außerschulische Theaterinszenierungen als Zuschauer zu verstehen und sich mit theaterästhetischen Fragestellungen auseinanderzusetzen.

Diese fachlichen Fähigkeiten und Kenntnisse werden als theaterästhetische Handlungskompetenz bezeichnet. Sie teilt sich in folgende, sich wechselseitig bedingende Handlungsfelder und Kompetenzbereiche auf:

1. Sachkompetenz (Theater verstehen),
2. Gestaltungskompetenz (Theater gestalten),
3. Kommunikative Kompetenz (Theater reflektieren),

4. soziokulturelle Kompetenz (an Theater teilhaben).

2. Die Kompetenzbereiche

2.1 Sachkompetenz

Um Theater zu verstehen ist, unabhängig von unterschiedlichen individuellen Vorerfahrungen, die wichtigste Voraussetzung die eigene Spielerfahrung und die Reflexion darüber. Durch die aktive Auseinandersetzung als Zuschauer mit theatralen Gestaltungsmethoden und -formen als auch in eigener konkreter Anwendung lernen die Schülerinnen und Schüler, theatrale Handlungen in ihrer Zeichenhaftigkeit zu verstehen und wirkungsbewusst anzuwenden.

Für ein kontinuierlich wachsendes Theaterverständnis kommt dann das verstehende Erfassen durch konzentriertes Zuschauen und Entwickeln ästhetischer Beobachtungs- und Bewertungskriterien hinzu, zum einen im schulischen Rahmen bzw. im Probenprozess, zum anderen durch den Besuch außerschulischer Theaterveranstaltungen. Zeitgenössisches Theater wird dabei als produktiver Impulsgeber und als Inspirationsquelle für die eigene Theaterarbeit kritisch rezipiert.

Vor diesem Hintergrund der aktiven Auseinandersetzung mit zunehmend komplexer werdenden theatralen Abläufen und Inszenierungsstrategien entwickeln die Schülerinnen und Schüler ihre theaterästhetischen Grundlagen und Beurteilungskriterien und wenden sie in konstruktiven Feedback-Verfahren an.

2.2 Gestaltungskompetenz

Sinnlich-körperliche, unmittelbar spielerische Primärerfahrung wird vor dem Hintergrund geringerer werdender Möglichkeiten selbst bestimmten,

originären Handelns immer wichtiger für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen.

Die ästhetische Erfahrung im Fach Theater bezieht sich in seinen Gestaltungsformen vorrangig auf die Ästhetik des Theatralen und Performativen.

2.3 Kommunikative Kompetenz

Die kommunikative Kompetenz wird in verschiedenen Kontexten eingeübt, gelernt und angewandt. Auf die Bühnensituation selbst bezogen, erfahren die Schülerinnen und Schüler eine produktive Interaktion zu den Mitspielenden bei der Gestaltung von Beziehungssituationen. Auf die Unterrichtssituation und die Projektentwicklung bezogen, erfahren sich die Schülerinnen und Schüler in einem Ensemble und werden für Gruppenprozesse und ihr Gelingen zunehmend sensibilisiert und befähigt, solche Prozesse mit eingeübten Verfahren zu steuern. Dadurch werden ihre empathischen Fähigkeiten im Idealfall gefordert und gefördert. In konstruktiven Feedback-Verfahren lernen sie, Theater kritisch-solidarisch zu evaluieren. Dabei entwickeln sie eine immer komplexer werdende Fachsprache. Diese in allen Phasen der Theaterarbeit erforderliche Reflexion bezieht projektabhängig die Auseinandersetzung mit theaterwissenschaftlicher und theaterpädagogischer Fachliteratur/Theorie entwicklungs- und altersadäquat mit ein.

Der von Ausprobieren und Experimentieren gekennzeichnete Projektunterricht verlangt gemeinsam getragene ästhetische Entscheidungen, die nur durch kritische Reflexion der eigenen Praxis tragfähig sind.

Auf sich selbst bezogen entdecken die Schülerinnen und Schüler, dass Theaterspielen mit einem hohen Maß an Selbstreflexion einhergeht, mit ihrer Biographie stark verknüpft ist und dass zunehmend eine Angleichung von oft diskrepanter Selbst- und Fremdwahrnehmung

erfolgt, häufig verknüpft mit einer entsprechenden Selbststärkung.

Die Kommunikation zwischen Publikum und Akteuren erfahren sie in ihrer gegenseitigen Abhängigkeit und Beeinflussbarkeit und erkennen, dass dieses Spannungsverhältnis zwischen Zuschauer- und Bühnenraum immer wieder neu im Zusammenhang mit ihren Wirkungsabsichten auszuloten ist.

2.4 Soziokulturelle Kompetenz

Im Rückgriff auf die grundsätzlich möglichen Differenzenerfahrungen im theatralen Prozess (Spieler – Figur, Ich – Nicht-Ich, zwei Wirklichkeiten usw.) entwickeln die Schülerinnen und Schüler ein erstes Verständnis für die Zeichenhaftigkeit und Performativität von Darstellung. Die damit verbundene mediale Kompetenz lässt sie die Konstruktion von Wirklichkeit und damit auch ihre Gestaltung und Beeinflussbarkeit erkennen. So entwickeln sie eine höhere Sensibilität für Phänomene von Theatralität im Alltag.

Mit den in den anderen drei Kompetenzbereichen erworbenen Fähigkeiten und Kenntnissen können sich die Schülerinnen und Schüler die Vielfalt der Theaterkultur durch aktive, rezeptive wie auch produktive Teilhabe erschließen. In Kenntnis des historischen Gewachsenseins der Kultur der Darstellenden Künste insgesamt setzen sich die Schülerinnen und Schüler mit bedeutenden zeitgenössischen Darstellungsformen des Theaters auseinander und werden sich der unterschiedlichen Funktionen unterschiedlicher Darstellungsformen bewusst. Dabei erfahren sie den grundsätzlich interdisziplinären Charakter von Theater und die intensiven wechselseitigen Bezüge zu den anderen Künsten, aber auch den anderen gesellschaftlichen Bereichen bzw. Fächern (Religion, Deutsch usw.). Darüber hinaus lernen sie die Rolle der Medien kritisch einzuschätzen und für ihre Interessen innerhalb einer Inszenierung auch intermedial einzusetzen. Soziokulturelle Kompetenz bedeutet auch interkulturelle Kompetenz insoweit, als es beim Theaterspielen um das Abgleichen unterschiedlicher Wahrnehmungs- und Selbstkonzepte geht. Vor dem Hintergrund je eigener kultureller Prägung kann damit Fremdheit toleriert, respektiert und zum Gegenstand einer künstlerischen Gestaltung werden.

Nicht zuletzt die Begegnung mit Theatern und ihren Künstlern und Fachleuten (z. T. in aktiver Partnerschaft) sowie die regionalen und überregionalen Kinder- und Jugendtheatertreffen sind gut geeignete Handlungsfelder zum Einüben und Anwenden kultureller Kompetenz.

3. Kompetenzen im Fach Theater Klasse 10

Vorbemerkung

Die Kompetenzen stehen in einem unauflösbaren Zusammenhang und werden eng miteinander verzahnt erworben. Die hier vorgenommene Trennung ist analytisch und modellhaft.

Je nach Vorerfahrung der Schülerinnen und Schüler in den Klassen 1–9 sind die genannten Kompetenzen mehr oder weniger differenziert erworben und individuell ausgeprägt. Die hier formulierten Kompetenzen und Standards setzen eine regelmäßige mindestens zweijährige Teilnahme an Theaterunterricht in der Sekundarstufe I ab Klasse 6 aus. Nuancierungen und Anpassungen des Komplexitätsgrades und schultypengemäße Anpassungen in schulinternen Curricula sind entsprechend möglich. Diese Standards beziehen sich auch auf den Übergang in die gymnasiale Oberstufe und beschreiben die Qualifikation, mit der Schülerinnen und Schüler das Fach Theater (Darstellendes Spiel) dort wählen können.

3.1 Theater verstehen

Auf der Grundlage der eigenen Gestaltungsexperimente sowie durch Theaterbesuche zeitgenössischer Theaterinszenierungen zeigen die Schülerinnen und Schüler ein vertieftes Verständnis theatraler Prozesse als Akteur und als Zuschauer.

- Sie kennen verschiedene Stile (z. B. Neo-Realistisches Theater, Absurdes Theater, Performance-Theater, Postdramatisches Theater) und Genres (Komödie, Tragödie, Literatur-, Bewegungs-, Tanz-, Musik- und Bildertheater) und verschiedene Inszenierungskonzepte und Produktionsweisen (z. B. Regietheater, Kollektivtheater). Die eigene und fremde künstlerische Praxis wird zunehmend differenzierter gestaltet und wahrgenommen und vor dem oben genannten Hintergrund reflektiert.
- Sie nutzen die Kenntnis der besonderen Bedeutung des Einsatzes von Körper und Bewegung und der aktiven Raumnutzung und -gestaltung für die Wirksamkeit theatralen Handelns im Allgemeinen und speziell ihrer szenischen Experimente.
- Sie differenzieren Bedeutung und Wirkung ihres theatralen Handelns durch bewussten Umgang mit der Körperspannung, Bewegungsdynamik und durch eine bewusste, bedeutungsbezogene Raumaufteilung und -nutzung.
- Sie sind in der Lage, Bühnenbilder, Kostüme, Materialien, Requisiten und Objekte spiel- und spielergemäß zu entwickeln, einzusetzen und Grundprinzipien der Gestaltung von Bühnenbildern (z. B. Reduktion) anzuwenden.
- Sie verfügen über ein zunehmend differenzierteres Repertoire an Beobachtungs- und Bewertungskriterien und können komplexe theatrale Prozesse beschreiben.
- Sie können den Verlauf von Theaterstücken erfassen und unter Verwendung von Fachbegriffen beschreiben.
- Sie können differenziert mit Sprache, Sprechen und Texten sowie mit Stimme, Klang, Geräuschen hinsichtlich ihrer Bedeutung und Wirksamkeit umgehen.
- Sie erkennen die grundsätzliche Wandelbarkeit von Aussagen und Bedeutungen literarischer

Texte und entwickeln eigene Interpretationsansätze in Abhängigkeit zu ihren selbst formulierten Wirkungsintentionen.

- Sie kennen verschiedene Texte der dramatischen Literatur, können Figuren und Rollen selbstständig gestalten und sich aktiv an dramaturgischen Fragen und Problemen der Komposition und Konzeption einer Inszenierung beteiligen. Begriffe wie Montage und Collage sind ihnen bekannt.
- Sie sind in der Lage, verschiedene Medien wie Film, Video, Computer, Fotografie usw. einzubeziehen und intermedial einzusetzen.

3.2 Theater gestalten

Schülerinnen und Schüler erarbeiten, erproben und gestalten theatrale Szenen und Inszenierungen und präsentieren Aufführungen vor einem Publikum auf der Grundlage ihrer theaterästhetischen Handlungskompetenz, die sie in Theaterprojekten erweitert und vertieft haben. Auf der Grundlage eigener Ideen und Erfahrungen erfinden sie in Improvisationen im Ensemble selbstständig Szenen. Sie experimentieren in den verschiedenen Gestaltungsfeldern und gestalten sie theatral im Hinblick auf eine Inszenierung.

Dabei sind grundsätzlich alle Genres und Stile des Theaters möglich.

Die wichtigsten Gestaltungsfelder sind:

- Körper und Bewegung,
- Raum und Bühnenbild/Kostüm,
- Sprache/Text und Sprechen,
- Musik und Gesang,
- Figuren- und Rollenerarbeitung,
- Regie und Dramaturgie, Konzeption und Komposition, Umgang mit Medien.

In allen Gestaltungsfeldern werden Grundprinzipien ästhetischer Gestaltung angewandt. Hierzu gehören vor allem: Verdichtung, Erweiterung, Kontrastierung, Verlangsamung, Dynamisierung, Vervielfachung, Reduktion, Vereinfachung, Collagierung, Fragmentierung.

3.3 Theater reflektieren

Die Schülerinnen und Schüler reflektieren permanent ihre eigene künstlerische Praxis als auch Theaterproduktionen aus ihrem Lebensumfeld als Zuschauer.

- Sie kennen einige wichtige Spielweisen und lernen unterschiedliche Stile und Theatergenres kennen und verfügen über erste Beobachtungs- und Beurteilungskriterien.
- Sie kennen verschiedene Inszenierungskonzepte und Methoden der Erarbeitung, wie z. B. die der Improvisation und der Recherche.
- Sie kennen die unterschiedlichen Einsatzmöglichkeiten von Gestaltungsmitteln des Theaters und deren mögliche ästhetische Gewichtung bzw. Schwerpunktsetzung. Diese werden in der Gruppe diskutiert, unter Verwendung dramaturgischer und theoretischer Kenntnisse beleuchtet und gemeinsam entschieden.

Magazin

- Sie wenden konstruktive Feedback-Verfahren an und reflektieren dabei kritisch ihre eigene Perspektive und Position.

3.4 An Theater teilhaben

- Die Schülerinnen und Schüler zeigen ihre soziokulturelle Kompetenz, indem sie aktiv die Schulkultur bereichern und darüber hinaus am kulturellen Leben ihres Lebensumfeldes teilnehmen. Sie spielen selbst Theater und produzieren dies für eine Schulöffentlichkeit und sie organisieren und unternehmen gemeinsam Theaterbesuche.
- Sie kennen Kinder- und Jugendtheater sowie auch Stadttheater mit nicht altersspezifischem Spielrepertoire.
- Sie nehmen an Publikumsgesprächen teil und vollziehen die möglichen Intentionen

und konzeptionellen Überlegungen der jeweiligen Theaterproduktion nach.

- Sie nehmen Angebote von möglichen Partnerschaften mit professionellen Theatern oder freien Gruppen aktiv wahr und beteiligen sich als Akteur oder Zuschauer an Angeboten regionaler oder überregionaler Theatertreffen.
- Sie sind befähigt, unter interkulturellen Bedingungen Theater zu spielen und zu beobachten. Sie gleichen unterschiedliche Wahrnehmungs- und Selbstkonzepte ab vor dem Hintergrund jeweiliger kultureller Prägung und können damit Fremdheit tolerieren, respektieren und zum Gegenstand künstlerischer Gestaltung machen.

Stand: Dezember 2009

Zeitschrift für Theaterpädagogik jetzt auch online!

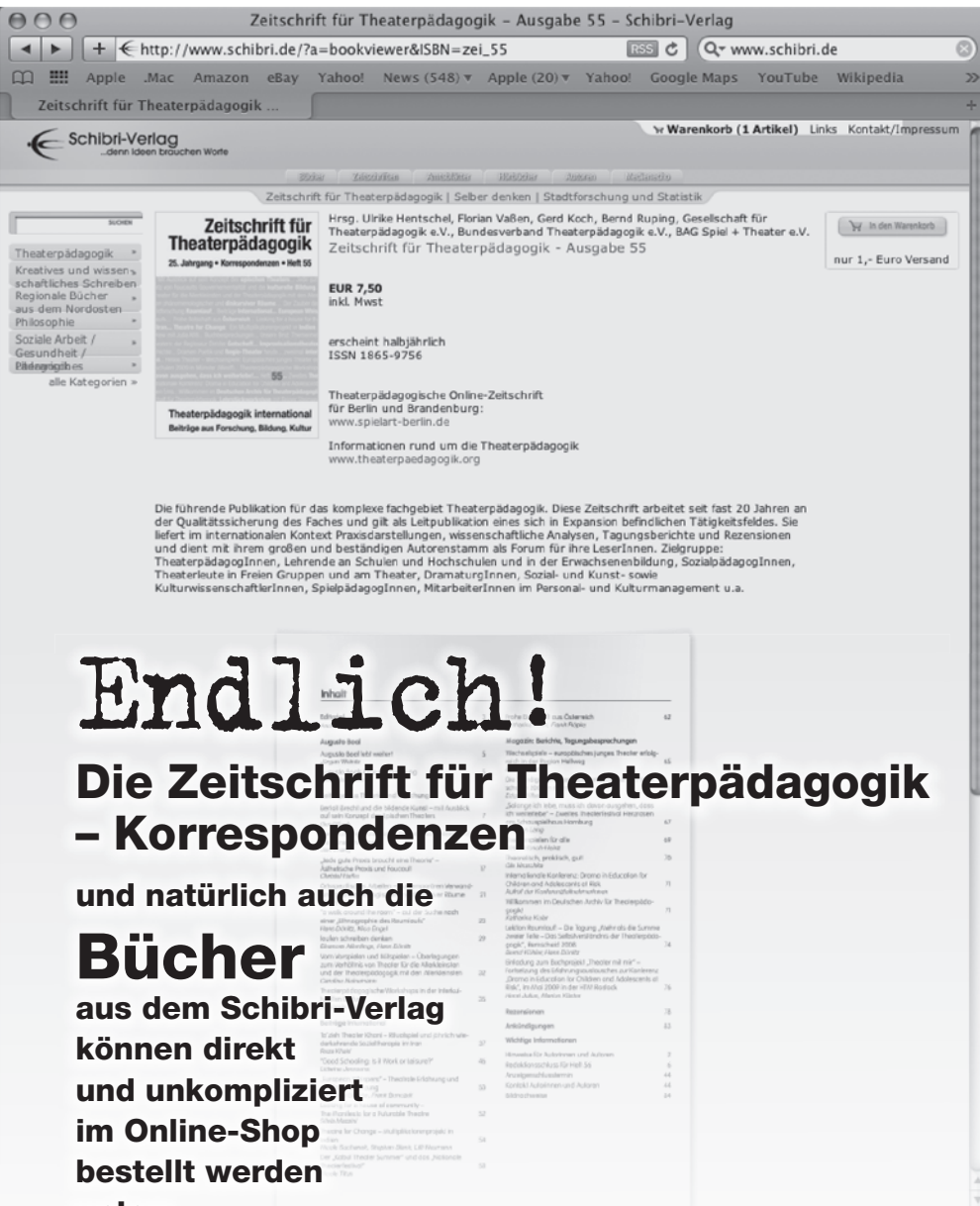
Laura Freisberg

Unter dem Link www.theaterpaedagogik.org findet man jetzt das digitale Archiv der „Zeitschrift für Theaterpädagogik – Korrespondenzen.“ Momentan sind schon die ersten 30 Ausgaben von ungefähr 200 Autoren mit 500 Artikeln der Zeitschrift online verfügbar und weitere Ausgaben folgen.

Die „Zeitschrift für Theaterpädagogik – Korrespondenzen“ gibt es seit 1985 und sie ist seitdem ein Mittel des Austausches, der Weiterbildung und der Reflexion über die Theorie und Praxis der Theaterpädagogik. Die Auseinandersetzung mit Theaterpädagogik, ihren Wirkungsbereichen und Möglichkeiten wird in der „Zeitschrift für Theaterpädagogik – Korrespondenzen“ nicht nur in Bezug auf Deutschland, sondern auch auf internationaler Ebene diskutiert.

Nun hat sich die „Zeitschrift für Theaterpädagogik – Korrespondenzen“ auf den Weg ins Netz gemacht und soll auch hier der Weiterbildung dienen. Die Webseite wird vom Institut für Theaterpädagogik der Fachhochschule Osnabrück bereitgestellt. Bevor die Artikel im Netz zu finden sind, müssen diese für das Web vorbereitet werden. Zeitschriften müssen gescannt, in Word-Texte umgewandelt, korrigiert und formatiert werden. Für die kontinuierliche Aufstockung und Pflege der Inhalte ist derzeit eine Mitarbeiterin des Institut für Theaterpädagogik zuständig.

Schon jetzt wird die Seite von vielen Studierenden als Anregung für die Praxis oder zur Recherche für wissenschaftliche Arbeiten genutzt. Alle Ausgaben sind online einsehbar. Nun kann man auch längst vergriffene Ausgaben der ersten Stunde wieder lesen. Gerd Koch und Florian Vaßen bezeichnen die „Zeitschrift für Theaterpädagogik – Korrespondenzen“ im Editorial des 2. Heftes als „Das Experiment einer Theaterzeitschrift jenseits von „Theater heute“ (...), eine neue Publikation im Spannungsfeld von Theater und Pädagogik, von Politik und Ästhetik.“ Das Experiment ist geglückt und geht weiter – digital und analog.



Geschichten überleben im Zuschauer und Zuhörer, der selbst zum Erzähler wird

Notizen und Assoziationen zum Theater AGORA in St. Vith (Belgien)

Gerd Koch

Am 20. Dezember 2009 ist Marcel Cremer gestorben – ein schmerzlicher Verlust! Ich versuche, (mich und andere) an ihn zu erinnern durch Assoziationen und Notizen, die ich machte im Anschluss an so viele, so verschiedene, so wenig gleichgültig lassende Arbeiten von Marcel in St. Vith und anderswo.

- Stücke aus dem (auto-)biographischen, lebensgeschichtlichen Potential der Spieler, des Autors, des *actor authors* entwickeln – detailversessen, das Besondere würdigen und nicht das Allgemeine/Verallgemeinerte/die abgegriffene Münze, sondern Widersprüchliches/Abweichendes.
- DIESE Logik bewahren; dies als LOGIK wertschätzen!
- Geschichten, Wörter, Satzkonstruktionen verwenden, die Biographisches transportieren und beim Zuschauer anregen; also *Attraktoren* bilden, also etwas, das anziehend ist.
- Materialien, Objekte verwenden, die Lebensgeschichtliches in sich tragen, es transportieren, z. B. Kindheitsobjekte (Spielzeug); sie stiften Wiedererkennung auch bei Zuschauern, wenn sie biographisch aufgeladen sind und biographisch eingeführt werden; dazu bietet sich das erzählerische, erzählende Einführen der Gegenstände im Theater-Spiel an – auch ihr langsames, deutliches und bedeutsames Einführen und Betrachten und prominent auf der Bühne Aus-/Aufstellen. Im Laufe des Spiels solche Gegenstände als Mitspieler immer wieder ansprechen – überhaupt: den Objekten/dem Material liebevoll begegnen.
- Das Erzählen um den Gegenstand herum, von dem Gegenstand *aus* (besser als *über* ihn) macht ihn biographisch bedeutsam, integriert ihn in lebensgeschichtliche Erzählung(en).
- Den Gegenstand als geronnene, vergegenständlichte Erfahrung verstehen; man kann ihn durch Spielen/Erzählen in seinen Erfahrungspotentialen wieder verflüssigen/auftauen/entfrostet.
- Dialoge mit Objekten machen sie zum Subjekt (für mich), machen sie fürs Biographische lebensbedeutsam. Die Bedeutung von Objekten kann namentlich bei Kindern als zuschauenden Teilnehmern auch darin bestehen, dass eine große Anzahl von ihnen auf der Bühne ihre biographische Bedeutsamkeit anzeigt – nicht lautstarke Bedeutungszumessung, sondern Steigerung durch Vielzahl und auch Wiederholung – wie in der Musik oder in Tänzen die Wiederholung in alten Zeiten etwa eine Steigerung der Empfindung bedeutet.
- Lebensgeschichtliches Erzählen/Spielen kann Disparates im Erzählgestus/auf der Erzählfolie vereinen, kann fremd Erscheinendem/Neuem/Überraschendem seine/meine Einbettung geben. Es bleibt besonders und ist doch verständlicher Teil (in) einer (Lebens-)Geschichte.
- Unverstandenes, Überraschendes, Unerwartetes wird vielleicht nicht erklärbar/nicht sagbar, wohl aber erzählbar/spielbar. Es werden Erzähltechniken (weiter) entwickelt in Richtung auf neue oder hybride Erzählformen, zu einem *Mix* von Thematiken und Sprachbildern und -klängen. Es können sich Kombinationen, Vielfalt, *Montagen der Attraktionen* (Sergej Eisenstein), mit Brüchigkeiten und Diskontinuitäten als Normalitäts-Ausdrücken bilden – es kann zur *Kreolisierung* (Edouard Glissant) im Spielen/Erzählen kommen.
- Das Erzählen im Spiel/Theater so gestalten, dass nicht nur der Erzählende als Akteur/Autor verstanden werden kann, sondern ebenfalls der, der Erzählungen zu hören, zu erinnern, zu behalten in der Lage ist bzw. in solche Lage sich versetzen kann (mittels Theater). Aktiv ist ja auch derjenige, der memoriert, aufnimmt und etwas behält über den unmittelbar erlebten Augenblick der Erzählung hinaus.
- Auch wenn der Erzähler nicht mehr lebt, bleibt in der Biographie der aktiven Zuhörer dessen Geschichte (verwandelt/anverwandelt) erhalten: Der Zuhörer wird Archivar/Sammler und potentieller, neuer Erzähler. Er hat eine Gabe, ein Geschenk bekommen. In Marcel Cremers Stück „Das Pferd aus Blau“ heißt es zum Beispiel: „Dann verlor das Mädchen den (erzählenden) Großvater./Die Geschichte hat es behalten.“ (aus dem Programmheft) Und im Programmheft zu Marcel Cremers Stück „Der gute Hirte“ heißt es „Über das Erzählen“: „Ohne Hörer verstummen Geschichten, und das Erlebte erlischt. (Geschichten) ... überleben im Hörer, der selbst zum Erzähler wird.“
- Der traditionell nur auf eine rezipierende Rolle des Zuschauens/Zugehören festgelegte Theater-Besucher bleibt nicht länger ein Objekt, dem eine Geschichte erzählt wird, sondern: als aktiver Zuhörer, als Gast soll er ebenfalls Akteur sein – ein Weiter-Erzähler. Er aktualisiert Älteres; er bewahrt durch sein aktives Memorieren und seine Potentialität des Weiter-Erzählen-Könnens Geschichten/Erzählungen vor dem Veralten und dem Vergessen.
- Verstehe ich Erzählen und Zuhören als eine dialogische, dialektische, dynamische Einheit/als ein Verhältnis/einen Austausch/eine Fährverbindung/ein Trajekt, dann aktualisiert sowohl der momentane Erzähler im methodischen Akt seiner Erzählung einen Stoff/eine Thematik (das kann man ein primär *retrospektives* Verhalten nennen) und der – neue – Zuhörende übernimmt auf seine Art die Geschichte mit in die Zukunft einer neu möglichen Erzählung/Erzählweise (das kann man ein primär *prospektives* Verhalten nennen).

Wir verloren Marcel Cremer (1955–2009). Die Geschichten, die er – sie unverwechselbar gestaltend – auf der Bühne zu erzählen in der Lage war, verstummen nicht.



In Kürze im Schibri-Shop:

www.schibri.de

ISBN 978-3-86863-030-5

Das Verhältnis von Theaterkunst und Theaterpädagogik definiert sich zurzeit neu. Es wird immer schwieriger, beide Bereiche voneinander zu trennen, weil Unterscheidungsmerkmale wie die Zielgruppe und die (berufliche) Qualifikation der Beteiligten, die Arbeitsweisen und Methoden angesichts einer integrierten Theater-Pädagogik-Praxis verlorengehen. Stattdessen entsteht im Selber-Spielen und theatralen Handeln, in genauer Beobachtung und Schulung von Wahrnehmung eine neue, enge Verbindung. Dabei geht es nicht um eine ‚Entästhetisierung‘ des Theaters bzw. um eine ‚Entpädagogisierung‘ der Theaterpädagogik, sondern um ein neues Verständnis von Kunst und Pädagogik als ästhetisches Handeln und Reflektieren. Die Erfahrungswissenschaften, gerade die Pädagogik, korrespondieren mit der ‚Erfahrungskunst‘, gerade dem Theater. Die Kontextbezogenheit des Theaters, seine Entgrenzung im sozialen Feld, und die Öffnung der Theaterpädagogik im ästhetischen Feld können so zu einem Prozess von Emergenzen führen.

Die in diesem Buch veröffentlichten 14 Beiträge von namhaften Theaterpädagog/innen und Theaterwissenschaftler/innen thematisieren unterschiedliche theoretische und praktische, historische und aktuelle Aspekte und Bereiche in der Diskussion um Theater und Theaterpädagogik. Die Heterogenität der Ansätze steht für die Vielfalt und Lebendigkeit dieses kulturellen Feldes. Zugleich aber fällt eine enge Verflechtung der einzelnen Perspektiven und Akzentuierungen auf, ein Netz von Bezügen wird bei der Lektüre sichtbar. Die Diskussion um performative und selbstreflexive Theater-Praxis findet sich bei den meisten Autoren, Lernprozesse für, im und durch das Theater – unterschiedlich akzentuiert – stehen im Zentrum aller hier versammelten Beiträge. Wenn Kunst und Pädagogik zusammenwirken und so neue ästhetische, soziokulturelle und soziale Qualitäten entstehen, dann ermöglicht diese Korrespondenz von Theater und Theaterpädagogik einen Austausch, aber zugleich auch, entsprechend der ursprünglichen Bedeutung des Wortes Korrespondenz, eine neue produktive Übereinstimmung.

BERICHTE

Theater und Schule auf Augenhöhe!?

Eine Tagung in Wolfenbüttel widmete sich der Zukunft einer verheißungsvollen Partnerschaft

Ole Hruschka

Die Zusammenarbeit der Institutionen Theater und Schule kennt viele Facetten; zahlreich und vielfältig sind die Formen der Kooperationen und Kontakte ebenso wie die verschiedenen damit einher gehenden Ansprüche und Aufgabengebiete – auf beiden Seiten. Und wie jede gute Beziehung kennt auch dieses „Traumpaar der kulturellen Bildung“ nicht nur Hochzeiten, sondern auch Probleme und Krisen (Vgl. Schneider, Wolfgang: Theater und Schule. Ein Handbuch zur kulturellen Bildung. Bielefeld: transcript 2009).

Vor diesem Hintergrund verfolgte die Fachtagung „Auf Augenhöhe!“ zur Verbindung von Theater und Schule in Niedersachsen am 12. und 13. November 2009 in Wolfenbüttel ein ehrgeiziges Ziel. Denn es sollte nicht allein darum gehen, auf gelungene Programme und Projekte der Vergangenheit zu verweisen. Vielmehr formulierten die Veranstalter Prof. Dr. Wolfgang Schneider (Universität Hildesheim) und Thomas Lang (Bundesakademie für kulturelle Bildung) auch das Ziel, „eine mehrjährige, nachhaltige und (vertraglich) geregelte gegenseitige Wahrnehmung“ zu installieren.

Schon allein, dass mit Hans Walter und Detlef Lehbruck Vertreter unterschiedlicher Ministerien eingeladen waren, zeugt jedoch von einer nicht ganz einfachen Ausgangslage. Denn wenn es um strukturelle Fördermaßnahmen geht, fällt dies auf schulischer Seite in Niedersachsen in die Belange des Kultusministeriums, für die außerschulischen Partner in die des Ministeriums für Wissenschaft und Kultur. Allerdings gibt es bereits verbindliche Absprachen für ein „mittelbares Vorgehen“ – zumindest was das Engagement der subventionierten Stadt- und Staatstheater und der Freien Theatern des Landes angeht. Das Ministerium für Wissenschaft und Kultur hat Zielvereinbarungen getroffen, die bis Ende 2012 „altersgerechte Angebote“ im Bereich Kinder- und Jugendtheater und eine enge Zusammenarbeit mit Schulen vorsehen, so Lehbruck. Es müsse einfach selbstverständlich sein, dass Kinder und Jugendliche im Laufe ihrer Schullaufbahn mit Theater in Berührung kommen. Und tatsächlich sei – wenn man beispielsweise die Theater in Hannover, Oldenburg oder Göttingen betrachte – landesweit ein „Grad der Aktivität“ zu verzeichnen, der in anderen Bundesländern so nicht erreicht werde.

Zu einer solchen positiven Entwicklung möchte ab der Spielzeit 2010/11 auch der neue Generalintendant des Staatstheaters Braunschweig Joachim Klement beitragen, indem er den theaterpädagogischen Bereich gegenüber seinem Vorgänger personell verstärkt. Eine gute Idee, gerade in Zeiten der Finanzkrise, in denen die Förderung von Angeboten der kulturellen Bildung nicht unumstritten ist. Dies gilt insbesondere für die kleinen Städten und Kommunen, erläuterte Intendant Rainer Steinkamp vom Theater Wolfsburg. Das Engagement seines Theaters in diesem Bereich diene daher nicht zuletzt auch als argumentatives „Schutzschild“ gegenüber einer Kommunalpolitik, die „Kürzungen um 15 % in drei Etappen“ ankündigt. Entsprechende Finanzierungslücken bzw. strukturelle Defizite drohen auf der anderen Seite zunehmend auch den Schulen, die im Wettbewerb um die besten Schülerinnen und Schülern mit kulturellen Angeboten konkurrieren. Der Bedarf ist riesig – und kann natürlich nicht allein von Angestellten der professionellen Theater (Theaterpädagogen, Dramaturgen etc.) gedeckt werden, schon gar nicht im ländlichen Raum. Und schon gar nicht im Rahmen der immer weiter verbreiteten Ganztagsbetreuung, die kürzlich beispielsweise auch an der Realschule Wolfenbüttel eingerichtet worden sei, wie Schulleiter Bernhard Schrodri berichtete. Vor diesem Hintergrund sieht auch Andreas Meisner, Schulleiter der renommierten Integrierten Gesamtschule Franzisches Feld (Deutscher Schulpreis 2006), für die im niedersächsischen Studiengang Darstellendes Spiel ausgebildeten Theaterlehrer gute Chancen auf dem Lehrmarkt. Deziert forderte er darüber hinaus die anwesenden „frei“ arbeitenden Theaterpädagogen dazu auf, sich den Schulen nicht als Ersatz-Pädagogen anzubiedern. Stattdessen sollten sie sich auf ihre Stärken in der Kunstproduktion besinnen, die für Schülerinnen und Schüler insbesondere als *außerschulische* Lernerfahrung attraktiv sei. Ein Hinweis, der bei Harald Schandry erwartungsgemäß auf Zustimmung stieß, denn das von ihm geleitete Klecks Theater aus Hannover ist als mobiles Freies Theater mit Aufführungen, Workshops und Lehrerfortbildungen im schulischen Bereich bereits sehr aktiv, auch wenn es nicht über soviel Geld und Personal verfügt wie die großen Stadt- und Staatstheater.

TuSch – eine Heiratsagentur für Theater und Schulen

Ein Modell, das auf der Tagung natürlich nicht fehlen durfte, weil es sich zunächst in Berlin, schließlich auch in Hamburg und andernorts glänzend bewährt hat, ist das Kooperationsprojekt TuSch, das von Katrin Behrens (TuSch, Berlin) und Gunter Mieruch (Fachreferent für Darstellendes Spiel, Hamburg) vorgestellt wurde. Theater und Schulen verpflichten sich hier für einen Zeitraum von mindestens zwei Spielzeiten bzw. Schuljahren zu einem intensiven Austausch, der jeweils in eine Inszenierung mündet, die an den beteiligten Kooperationsinstitutionen aufgeführt wird – und in einer Festivalwoche, die alle TuSch-Projekte bündelt. Die TuSch-Mitarbeiter, die von den Bildungsbehörden bzw. in Hamburg von der Körper-Stiftung finanziert werden, übernehmen innerhalb des Modells die Krisenmoderation und die Qualitätssicherung, d. h. sie fungieren als dritter Partner, der zwischen zwei möglichst gleichberechtigten, lernenden Systemen vermittelt.

TuSch-Partnerschaften werden in Berlin bereits seit 10 Jahren realisiert – mit allen Schul- und allen Theaterformen, vom hoch subventionierten Tanker über Freie Gruppen bis hin zum kleinsten Privattheater. Von besonderer Bedeutung ist dabei ihre soziale Dimension: Für die Schülerinnen und Schülern einer Hauptschule aus Berlin-Neukölln etwa, die aus „Schwellenangst“ sonst kaum ein Theater betreten würden, eröffnet die kontinuierliche Kooperation mit einem Berliner Theater einen „erweiterten Lebensraum“ (Behrens).

Die TuSch-Verantwortlichen registrieren rückblickend einerseits Indizien für positive Veränderungen der Institutionen, andererseits herrscht gerade in den großen Theaterhäusern noch immer allzu sehr eine „Wagenburg-Mentalität“ (Mieruch). Dies gilt so sicher nicht für den Tagungsgast Klaus Schumacher, den Leiter des Jungen Schauspielhauses Hamburg, der – z. B. bei Probenbesuchen – bewusst die Begegnung mit Jugendlichen sucht. Ein solches Interesse oder Engagement der Theatermacher sei, so Schumacher, schlicht notwendig geworden in einer Gesellschaft, in der ansonsten „eine ganze Generation vor dem Fernseher verroht“.

Hauptsache Theater: Die Theatralität des Schulbetriebs

Auf der Tagung wurden schließlich zwei konkrete Beispiele für lebendige, progressive Begegnungen zwischen Kunst und Vermittlungsarbeit vorgestellt: Kevin Young leitete im Auftrag des Schauspielhaus Hamburg ein TuSch-Projekt, bei dem 400 Hamburger Grundschüler mit der Unterstützung örtlicher Künstler den Umzug in ein neues Schulgebäude als buntes Event gestalteten – mit viel Tanz und Bewegung, mit vielen Masken und Schauspiel-Einlagen. Durch die Filmdokumentation „Zug um Zug. Von der Schule Chemnitzstraße zur Louise-Schröder-Schule“ konnte man sich ein gutes Bild davon machen, wie die Umstellung der Schule im Herbst 2008 durch einen umfassenden künstlerischen Projektunterricht vorbereitet und angemessen gefeiert wurde.

„Hauptschule der Freiheit“, eine Kooperation der Münchner Kammerspiele mit einer Münchner Hauptschule, geht vielleicht sogar noch einen Schritt weiter. Hier wurde versucht, mit der Theatralität des Schulbetriebs zu spielen, Unterricht als Performance zu begreifen. Im Sommer 2009, zum Abschluss der Ära des Intendanten Frank Baumbauer, bezogen Theaterschaffende der Kammerspiele ein leer stehendes Schulgebäude, verwandelten es mit Hilfe des gesamten Theaterapparats in eine ansprechende location – und lockten dann Jugendliche einer benachbarten Hauptschule zur Theaterarbeit. Gegründet wurde so schließlich, wie der Vortrag von Regisseurin und Theaterpädagogin Christine Umpfenbach auf faszinierende Weise zeigte, eine Schule der etwas anderen Art. Eine Schule nämlich, bei der – zumindest in den Abschlussaufführungen – ausnahmsweise die Schüler den Unterricht

leiteten, während das Theaterpublikum die Rolle der Schüler übernahm. Die Zuschauer absolvierten einen ‚Stundenplan‘ mit 20-minütigen ‚Unterrichtsstunden‘, in denen die theatral bearbeiteten Themenstellungen der Jugendlichen, Träume und Zukunftsvisionen im Vordergrund standen.

In die Zukunft müssen beide Partner investieren

Die Sensibilisierung für Theater als soziale Kunstform und für zeitgenössische Theaterästhetiken, die Ermutigung zu projektbezogenem Unterricht und zu öffentlichen Präsentationen, die Fähigkeit zur interdisziplinären Zusammenarbeit, auch zum offenen Austausch mit professionellen Theatern „auf Augenhöhe“ – dies alles sind wichtige Ausbildungsziele des innovativen niedersächsischen Kooperationsstudiengangs Darstellendes Spiel. Prof. Dr. Dorothea Hilliger (Hochschule für Bildende Künste, Braunschweig) schilderte anschaulich den Status quo dieser hochschulübergreifenden Ausbildung für Theaterlehrer, die in ihrer späteren Berufspraxis Kunst und Pädagogik verbinden sollen. Bislang handelt es sich um eine profunde Ausbildung für die gymnasiale Oberstufe, die sich perspektivisch allerdings auch auf die Mittelstufe bzw. auf Grund-, Haupt- und Realschulen erstrecken sollte und curricular entsprechend verankert werden muss. Die erfolgreiche Entwicklung der letzten Jahre z. B. auch im Fach Musik beweist, dass solche sinnvollen bildungspolitischen Anstrengungen und Investitionen realisierbar sind.

Im Verlauf der Tagung zeigte sich einmal mehr, dass sich hinter einer vordergründigen Harmonie zwischen Theater und Schule durchaus

widerstreitende Interessenlagen verbergen: Die Politik fördert zwar punktuell viel versprechende Ansätze, agiert jedoch noch zurückhaltend gegenüber der Erwartung, kulturelle Bildung flächendeckend zu ermöglichen. An vielen Schulen gibt es eine große Sehnsucht nach grenzüberschreitenden Projekten und Erfahrungen; gleichzeitig verbinden Lehrer mit dem Stichwort Theater oft noch immer den Wunsch, die Spielpläne sollten sich doch möglichst am Lehrplan orientieren (genauer: am Literaturkanon des Zentralabiturs). Ambitionierte Theaterkunst gilt ihnen dagegen als Überforderung ihrer Schülerinnen und Schüler – und hinterher sind die Lehrenden dann doch überrascht darüber, wie viel die ihnen anvertrauten Heranwachsenden „verstanden“ haben.

Seitens der Theater wiederum wächst zwar unübersehbar die Anzahl interessanter Projekte, die mit einem wirklichen Interesse die Nähe zu Jugendlichen suchen, sie als Experten ihres eigenen Lebens begreifen und dann zu bemerkenswerten Ergebnissen kommen. Zugleich besteht aber weiterhin die Gefahr, dass die Theater ästhetische Bildung auf Zuschauerbeschaffungsmaßnahmen reduzieren und Theaterpädagogen als verlängerten Arm der Abteilung Öffentlichkeitsarbeit begreifen.

Es gibt also beiderseits noch immer viel zu tun, wenn es darum geht, auf eine dauerhafte „Erweiterung der Schulkultur“ bzw. „Veränderungen der Theaterkultur“ hinzuwirken. Nachhaltige Projekte, die Wege der Vermittlung und der Teilhabe eröffnen, wie sie die Stiftung Niedersachsen fördert oder „ein ministerielles Landesprogramm Theater und Schule zur Bündelung der Kräfte“, wie es Wolfgang Schneider fordert, sind weitere notwendige Schritte in die richtige Richtung.

Kollektive Kreativität und Theater – ein thematischer Tagungsbericht vom *Sydney Symposium 2009* zu COLLECTIVE CREATIVITY an der *Faculty of Arts and Social Sciences, University of New South Wales*, im *Goethe Institut Sydney (Australien)* vom 23.–26. Juli 2009

Anna König

Das *Sydney Symposium 2009* näherte sich dem Thema „Kollektive Kreativität“ auf viele Arten und von vielen Seiten. Die Idee war, so die Veranstalter Florian Vaßen und Gerhard Fischer, die scheinbare Opposition zwischen individueller und kollektiver Kreativität zu überdenken und nach den Überschneidungen, Überschreitungen und Konfrontationen der Bereiche zu fragen. Ein Schwerpunkt der Auseinandersetzung lag dabei auf dem Theater; ein Bereich, in dem sich der kollektive Aspekt kreativer Arbeit – man denke an die notwendige Zusammenarbeit einzelner Individuen bei einer Theaterproduktion sowie das Zusammenspiel mit dem Publikum – besonders deutlich manifestiert.

Das Nachdenken über den individuellen bzw. den kollektiven Anteil einer Theateraufführung ist deshalb auch Teil der selbstreflexiven Tätigkeit des Theaters; ein Umstand, der die Theoretisierung des Problemkomplexes sehr vorangetrieben hat.

Historisch frühe Versuche, die Übereinkünfte des textzentrierten bürgerlichen Repräsentationstheaters aufzubrechen, stellte Gabriele Fois-Kaschel in ihrem Beitrag *Synergetic art production in the context of global communication* vor, der die Bedeutung von Tanz und Performance für die literarischen Avantgarden um 1900 (Nietzsche, Mallarmé, Rilke, Hofmannsthal) untersuchte.

Fois-Kaschel wies darauf hin, dass sich diese „Körper-Künste“ aus dem Ritual ableiten. Nicht ein einzelnes Individuum zeichnet dabei für die Sinnproduktion verantwortlich, sondern Sinn entsteht, so Fois-Kaschel, in einem synergetischen Erfahrungsraum, der Individuen zusammenschließt. Das Konzept des „kollektiven Körpers“ in den Theaterarbeiten Jerzy Grotowskis und Zygmunt Moliks behandelte Ralf Räuker in seinem Vortrag *Creativity and the Collective Body in Performance*. Als älteste Quelle menschlicher Kreativität verstanden, steht der „kollektive Körper“ hier nicht nur für die unmittelbare Erfahrung sozialer Zusammengehörigkeit, sondern auch – durch

Berichte

das den Bewegungsabläufen eingeschriebene Gedächtnis – für die Erfahrung und Teilnahme an früheren Kollektiven.

Das Verhältnis von Theater und sozialer Gemeinschaft beleuchtete Kyriaki Frantzi in ihrem Beitrag *Directing as collaborative playwriting: Intersections of improvisation and orality*. Frantzi stellte Arbeiten des Odin Theaters bzw. die Performance *National Anthem* des griechischen Regisseurs Michael Marmarinos vor, in denen der Regisseur als Mediator zwischen Stück und sozialem Kollektiv fungiert. Der Regisseur fängt die in der Improvisation der Theatergruppe freiwerdenden Stimmen auf und baut sie in das Stück ein. Dadurch wird das Stück im Dialog mit einer größeren Gemeinschaft fortgeschrieben.

Die Frage nach der sozialen Funktion des Theaters beschäftigte Andreas Aurin in seinem Beitrag über Bertolt Brechts Konzeption des Lehrstücks *Towards the Brechtian Lehrstück as a Tool of Collective Creativity*. Die enge Zusammenarbeit von Autor und Komponist bei der Entwicklung des Lehrstücks ‚Die Horatier und die Kuriatier‘ basiert auf der Idee, Text und Musik als gleichberechtigte Elemente des Theaterstücks zu begreifen, sie als separate Elemente zu verstehen, die aber in Dialog treten. Im Unterschied zur Position Arnold Schönbergs, der Musik losgelöst vom sozialen Kontext verortete, wird im Lehrstück, so Aurin, die kommunikative Funktion der Musik akzentuiert. Auch Günther Heeg beschäftigte sich in seinem Vortrag *Transcultural Gestures. Collective Engagement in Theatre, Practice of separation and Intermedial Crystallizations* mit der ‚Praxis des Trennens‘, die nach Brecht vor allem durch Heiner Müller weitergedacht wurde und eine Fortsetzung in den Arbeiten der Theaterkollektive Rimini Protokoll und theatercombinat Wien gefunden hat. Im Unterschied zu dem auf einheitliche Sinnstiftung, einheitliche Interpretation ausgerichteten Regietheater, experimentieren diese kollektiven Theaterprojekte mit dem Vielen und Anderen, den vielen getrennten Stimmen und Gesten, die im Ereignis der Aufführung in Interaktion treten.

Das Aufbrechen der Grenze zwischen Bühne und Zuschauerraum im postdramatischen Theater interessierte Florian Vaßen in seinem Beitrag *Collective Creativity as a theatrical play of artists and spectators*. Im Unterschied zu Brecht und Müller, welche die Trennung der beiden Sphären noch aufrechterhalten, nützt das postdramatische Theater, so Vaßen, das kreative Potential, jenes „Energiefeld“, das durch das In-Kontakt-Treten von Performern und Publikum entsteht. Dieses Merkmal postdramatischer Theaterarbeit beleuchtete auch Inge Stephan in ihrem Beitrag *Collective Creativity in Postdramatic Theatre: Elfriede Jelinek's 'Ulrike Maria Stuart' directed by Nicolas Stemann in Hamburg (2006)*. Der Regisseur Stemann, der die Rolle des Co-Autors dieses „textlosen“

Stücks Jelineks übernimmt, überschreitet dabei nicht nur die Grenze zum Zuschauerraum (Wasserbombenschlacht), sondern, indem er die Autorin Jelinek als Figur des Stückes auftreten lässt und gleichzeitig mit der eigenen Biografie in Verbindung bringt, auch die Grenze zwischen Bühne und Realität. Für das postdramatische Theater konstatierte Stephan deshalb eine Verschiebung vom Werk- zum Ereignisbegriff: die Aufführung entzieht sich der Interpretation und kann nur noch kollektiv erlebt werden.

An der Schnittstelle von Realität und Fiktion sind auch die Arbeiten der schon erwähnten Theaterinitiative Rimini Protokoll bzw. des australischen Pendant Urban Theatre Project (UTP) angesiedelt. Ulrike Garde und Meg Mumford beschäftigten sich auf je unterschiedliche Weise mit diesen zwischen sozialer Realität und Theater vermittelnden Theaterprojekten. Frage Garde in ihrem Beitrag *Spotlight to the audience: Collective Creativity in recent Documentary and Reality Theatre from Australia and Germany* vor allem nach den Bedingungen, Ausprägungen und Konsequenzen des Zusammenspiels von Zuschauern und Performern, interessierte sich Mumford in ihrem Beitrag *Sharing the Power of Creation: Interactions Involving Nomadic Artists and Socially Diverse Protagonists in Recent Documentary Performance* besonders für die im dokumentarischen Theater entwickelten Repräsentationsformen sozialer Realität. Die Schnittstelle von sozialer Realität und Theater beleuchtete auch Gerd Koch in seinem Beitrag *To remember and to activate: Collective creative processes in the theatre. Two case studies from Berlin*. Koch machte deutlich, dass durch die kreativen und kollektiven Prozesse des Nachbarschaftstheaters, insofern das spielerische Erproben von sozialen Rollen den ersten Schritt zu politischem Empowerment und Engagement der Teilnehmenden bedeuten kann, soziale Energien freigesetzt werden. Theater zeigt sich in dieser Ausprägung als Ort, von dem aus kreative Impulse auf eine erstarrte Gesellschaft ausgehen können.

Die theaterspezifischen Beiträge des *Sydney Symposiums 2009* zum Thema „Collective Creativity“ verdeutlichten vor allem eines: Das kreative Potential und die Innovationskraft, welche durch die kritische Befragung des Konzepts individueller Kreativität im Theater des 20. und 21. Jahrhunderts befördert wurden. Im Unterschied zu einer text- und interpretationszentrierten Theaterauffassung zeigte sich Theater in den vorgestellten Beispielen als Ort, an dem Individuen in Interaktion treten und unterschiedliche Ideen, Ansichten und Meinungen miteinander konfrontiert werden. Der Verdienst der Beiträge ist vor allem, unterschiedliche Koordinatensysteme des kreativen Bereichs zwischen individuellem Individuum und sozialem Kollektiv entwickelt und kontrastiv neben einander gestellt zu haben. Es wird spannend, wohin die weiteren Erkundungsgänge

gehen. Insbesondere die kommunikativen Prozesse, die sich sowohl bei der Erarbeitung der Inszenierung (zwischen AutorIn und RegisseurIn, RegisseurIn und SchauspielerInnen, zwischen den SchauspielerInnen etc.) als auch während und nach der Aufführung entspinnen (mit dem Publikum, mit der Presse), scheinen ein höchst fruchtbares Feld der wissenschaftlichen Beschreibung und Analyse darzustellen. (Eine Publikation der Symposiums-Beiträge ist für 2010 geplant.)

Eine Neuigkeit aus der Ausbildungslandschaft Österreichs

Julia Stiefelbauer

Österreich scheint zwar ein Zwerg unter den europäischen Ländern zu sein, aber „es ist ein gutes Land“, wie schon Ottokar von Hornek in Grillparzers „Ottokars Glück und Ende“ verkündete. Jetzt tut sich auch in Sachen Theaterpädagogik Neues in diesem „guten Land“ – im April/Mai wird die alljährliche Bundestagung des Bundesverbandes Theaterpädagogik e. V. (BuT) als „Europa Kongress 2011“ in Österreich stattfinden, außerdem hat der BuT seine Anerkennung erstmals an ein österreichisches Ausbildungsinstitut vergeben – an das „Institut angewandtes Theater“.

Status Quo in Österreich kurz umrissen

Das „Institut angewandtes Theater“ unter der Leitung von Claudia Bühlmann ist eines von vielen Angeboten im Bereich der theaterpädagogischen Aus- und Weiterbildung. Bund und Länder haben besonders in den letzten Jahren das Angebot für PädagogInnen erweitert und an den Pädagogischen Hochschulen entstanden Lehrgänge in Darstellendem Spiel, Theater- und Kulturpädagogik. Vereinzelt gibt es auch theaterpädagogische Zentren, private Anbieter und Verbände wie den Amateurtheaterverband mit verschiedenen Workshopangeboten oder Lehrgängen. In Graz gab es den Versuch, einen Universitätslehrgang für „Theatre Work in Social Fields“ zu etablieren, was leider nicht gelang.

Instituts angewandtes Theater

Das „Institut angewandtes Theater“ hat sich zum Ziel gesetzt, eine professionelle theaterpädagogische Ausbildung aufzubauen, die mit den Ausbildungsrichtlinien des BuT korrespondiert und eine Ergänzung zu den existierenden Angeboten darstellt. Die Zielgruppe des Lehrgangs ist breit gefächert, für die Aufnahme gibt es Vorgaben bezüglich Vorbildung und künstlerisch-pädagogischer Befähigung. Den aktuellen Jahrgang besuchen 15 Studierende zwischen 22 und 53 Jahren, „von der Studentin bis zum Sozialarbeiter, von der Managerin

bis zum Schauspieler“, wie Lehrgangsteilnehmerin Bühlmann versichert.

Das „Institut angewandtes Theater“ ist Österreichs einziges Ausbildungsinstitut mit Anerkennung des BuT. Gegründet wurde es 2008 von Claudia Bühlmann, die damit ihren Traum von einer künstlerisch orientierten theaterpädagogischen Ausbildung verwirklichte. Das Institut arbeitet in Kooperation mit Dschungel Wien, einem Theaterhaus für junges Publikum; die Anbindung an eine Kunstuniversität wird angestrebt.

Der studien- und berufsbegleitende Lehrgang ist zweistufig aufgebaut; die Grundlagenbildung vermittelt in vier Semestern spiel- und theaterpädagogisches Basiswissen, das in der zweisemestrigen Aufbaufortbildung erweitert und vertieft wird.

Anfangs steht der künstlerische Zugang im Vordergrund, die Studierenden müssen auch selbst im Rampenlicht stehen. Die Fotos zeigen dazu Ausschnitte aus dem Projekt [tät_it_ned_i], in dem sich die LehrgangsteilnehmerInnen theatral der Frage der Identität widmeten. Ein breiter Kanon an Vermittlungsfächern wird angeboten; Lehrende aus Praxis und Wissenschaft bieten Einblick in die unterschiedlichen Methoden und Zielgruppen der Vermittlungsarbeit, die Studierenden sammeln durch Hospitationen und supervisierte Lehrproben eigene Erfahrungen. Ergänzend werden theoretische Ansätze diskutiert.

Im Oktober 2010 beginnt der erste Aufbaulehrgang, außerdem werden wieder Studierende zur Grundlagenbildung aufgenommen. Interessierte lernen sich und die Lehrenden bei einem Aufnahmewochenende kennen, bei dem sie mit schauspielerischen und theaterpädagogischen Aufgaben konfrontiert werden.

Nähere Informationen dazu auf www.ifant.at oder unter office@ifant.at.



Für eine Entpädagogisierung der Theaterpädagogik?!

1. Internationaler theaterpädagogischer Kongress am Theater Konstanz

Nabelschau – über Lust und Freude in der Theaterpädagogik

Dietmar Sachser

Die mittlerweile erwachsen gewordene Disziplin Theaterpädagogik verliert die Kunst aus dem Auge – das wilde, nach neuen Formen greifende, sich wandelnde, den gesellschaftlichen Status Quo in Frage stellende, mitunter Verstörende, aber stets Lustvolle verliert sich in der „Methodenkiste“ des braven, institutionalisierten Pädagogen. Das „um-zu“ verdrängt das kreativ-schöpferische Moment und die Frage nach den Gegenentwürfen, dem „Warum nicht auch so ... eben ganz anders?“.

Der internationale Theaterpädagogische Kongress am Theater in Konstanz hat sich genau

diesen Fragen gestellt und sich Zeit und Raum genommen, den gegenwärtigen Zustand der Theaterpädagogik zu diskutieren. Unter der Leitung von Felix Strasser (Direktor des *Jungen Theater Konstanz*) und Prof. Dr. Christoph Nix (Intendant des *Theater Konstanz*) problematisiert der Kongress „Nabelschau – über Lust und Freude an der Theaterpädagogik“ den aktuellen Stand in Workshops, Impulsreferaten und Podiumsdiskussionen. Dabei ging es nicht nur um einen fachinternen Austausch, sondern um eine Grundsteinlegung im Bewusstsein eines größeren Pädagogenkreises, unter anderem bestehend aus

Lehrern, Sozialarbeitern und Studierenden aus Fachbereichen der ästhetischen Bildung. Inspiriert durch die praktische Arbeit in Workshops zu den Themen LUST AUF PROBE, SPIEL, BEWEGUNG und REFLEXION und Impulsreferaten zu den Themen *Verantwortungsvolle Freiheit*, *Theaterspielflow* und *Theaterpädagogik als Impuls gegen die Unterdrückung* galt es, eine Standortbestimmung und Gegenwartskritik an der aktuellen Theaterpädagogik vorzunehmen.

Mit dem zunehmenden Wunsch nach Methodik, Didaktik und Curricula für szenisches und darstellendes Spiel als Schulfach wird zur Zeit

Berichte



das Bedürfnis nach Sicherheit befriedigt, nicht aber nach Professionalisierung. Es bedarf einer – in Arbeitsweise und -produkt – sich stets von neuem wandelnden Kunstform, die eben nicht in den Dienst anderthematistischer Anliegen gestellt und dadurch (durch das subversive „um-zu“) pervertiert wird, sondern über uneingeschränkt schöpferische Gestaltungsprozesse auf die selbstbildenden Wirkungsmöglichkeiten abzielt.

Schöpferische Kraft, Freude und Wandel entstehen durch einen fortlaufenden Prozess des Neugierigseins und Grenzaustestens – durch ein beinahe stoisches Aufsuchen von Unsicherheit, deren Umwandlung in neue Sicherheit und erneutem Verlassen von Sicherheit.

Die aktuellen Tendenzen zur Etablierung des Fachs unter institutionalisierten Bedingungen laufen Gefahr, genau diesen künstlerisch wie pädagogisch so fruchtbaren „Mechanismus“ zu unterwandern. Einen „Mechanismus“, der nicht nur die Triebfeder schöpferischer Theaterarbeit darstellt, sondern auch die Subjekte – die Spieler – in ihrer Individualität und spezifischen Ausdruckskraft radikal und unvoreingenommen akzeptiert.

Um diesen Forderungen gerecht zu werden, müssen die Möglichkeiten des Theaters intensiv mit der theaterpädagogischen Arbeit und Ausbildung verknüpft werden. Theater kann man nur im Theater erleben; dabei steht die

Auseinandersetzung mit theatralen Zeichensystemen und einer Bühnenästhetik an vorderster Stelle. Theorie und Praxis brauchen eine verlässliche Verknüpfung, einen gewinnbringenden Austausch, damit eine schöpferische Osmose stattfinden kann.

Wenn sich Ästhetische Bildung auf die beiden Pfeiler der Gestaltung und Reflexion beruft, dann müssen beide Ressourcen in der Ausbildung ihren festen Platz einnehmen. Wie gewinnbringend die Kooperation mit Theaterschaffenden auf Seiten der Pädagogik ist, zeigte sich auch im Austausch mit den Theaterexperten im Rahmen des Kongresses; u. a. mit der Regisseurin Konstanze Lauterbach, dem Autor und Regisseur Prof. Horst Hawemann, dem Leiter der Abteilung Theater an der ADK Ulm Dr. Manfred Jahnke und dem Leiter des Fachbereichs Theater an der Akademie Wolfenbüttel Thomas Lang.

Bei aller wünschenswerten weiteren Kultivierung, auch Institutionalisierung der theaterpädagogischen Landschaft in Deutschland, darf eines nicht geschehen – so eine Essenz des Konstanzer Kongresses – nämlich: sie in ein Korsett und in den Dienst von etablierten Systemen und Institutionen zu pressen. Anders ausgedrückt: Der Theaterpädagogik ihre Freiheit zu nehmen wäre so, wie wenn man die Musik des Tons berauben würde.

ANKÜNDIGUNGEN

Europäischer Kongress zur Gründung eines europäischen Netzwerkes der Bildungsstrukturen in der Theaterpädagogik

► Ankündigung

Die alljährliche Bundestagung des BuT wird ausnahmsweise in diesem Jubiläumsjahr (20 Jahre BuT) als Europäischer Kongress zur Thematik der europäischen Vernetzung von Bildungsstrukturen in der Theaterpädagogik ausgerichtet. Um diesem Ziel verbunden mit der offiziellen Gründung eines Netzwerkes schon durch die Standortwahl näher zu kommen, soll der Kongress im April/Mai 2011 in Österreich nahe Wien stattfinden.

Zeitpunkt:

April/Mai 2011

Tagungsort:

Hotel Appelhof in Mürtzsteg/Österreich nahe der Stadt Mürtzzuschlag/Bahnhof

Gründungsveranstaltung des Netzwerkes:

„Dschungel“, Kinder- und Jugendtheater Wien

Sicher, es gibt bereits einige Netzwerke der theaterpädagogischen Arbeit für die Amateurtheaterszene, für das Theater an Schulen oder für das professionelle Kinder- und Jugendtheater. Aus der Sicht verschiedener Partner in anderen europäischen Ländern und auch aus Sicht des Bundesverbandes Theaterpädagogik ist es jedoch dringend erforderlich, dass sich die verschiedenen theaterpädagogischen Bildungsmöglichkeiten miteinander stärker vernetzen, um die Zielsetzungen und Qualitätsstandards gemeinsam weiterzuentwickeln und um die Theaterpädagogik als festen Bestandteil der kulturellen Bildung in verschiedenen Arbeitsfeldern zu qualifizieren und zu stärken.

Gerade vor dem Hintergrund der verstärkten Migration nicht nur von Bevölkerungsgruppen, sondern auch der beruflichen Migration erscheint es notwendig zu sein, dass die Theaterpädagogik in allen europäischen Ländern eine qualitativ hochwertige Basis in ihrer jeweiligen Ausbildung hat. Die Vernetzung dient der Verbesserung und Bereicherung, sie entwickelt vergleichbare Standards und setzt Entwicklungsziele für die künstlerisch-kreative Vermittlung der Theaterkunst.

Daher hat der Bundesverband Theaterpädagogik bereits vor zwei Jahren beschlossen, als Initialzündung für dieses Netzwerk die Bundestagung 2010 diesem Thema zu widmen. Auf Einladung mehrerer österreichischer Partner findet der Kongress nun in Österreich nahe Wien statt.

Der Kongress wird in gelebter Verbindung von praktisch-inhaltlicher theaterpädagogischer Bildungsarbeit sowie einer daraus resultierenden

Partnerschaftsstruktur für ein Netzwerk durchgeführt. Konkret bedeutet dies, dass eine Reihe von Praxisworkshops unter internationaler Leitung die Grundlage dafür bilden werden, dass die Kriterien und Handlungsmöglichkeiten für ein lebendiges und aktives Netzwerk entstehen können. In den Workshops werden die spezifischen inhaltlichen Bildungsansätze verschiedener Bildungseinrichtungen der beteiligten Länder und die daraus resultierenden Auswirkungen auf die jeweiligen Bildungsstrukturen und Curricula praktisch untersucht.

In erster Linie werden Kolleginnen und Kollegen sowie entsprechende Facheinrichtungen und -verbände der Theaterpädagogik sowohl aus Deutschland und Österreich sowie voraussichtlich auch aus Spanien, Norwegen, England, Niederlande, Tschechien und Türkei an der Gründung beteiligt sein, die Schweiz und andere Länder haben bereits ihr Interesse signalisiert. Wir sprechen mit diesem europäischen Kongress sowohl die Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen in ganz Europa als auch die Bildungseinrichtungen der Theaterpädagogik an. Da die verschiedenen Länder die theaterpädagogische Bildungsarbeit sehr unterschiedlich organisiert haben, werden wir eine breite Palette der unterschiedlichsten Akteure und Einrichtungen zu Gast haben: von Hochschulen über Theater und Theatergruppen und Vertreter der Freien Theaterszene, Theaterschulen, der Amateurtheaterszene bis hin zu den theaterpädagogischen Zentren bzw. Kulturzentren. Mürtzsteg als Tagungsort liegt an der Verbindungsstrecke zwischen Wien und Graz.

Anreise über Flughafen Wien (preiswerte Flugverbindungen aus ganz Europa) und Shuttle oder Bahnreisemöglichkeit bis Mürtzzuschlag und von dort ebenfalls mit Shuttle zum Tagungsort. Die Teilnahmekosten für die Veranstaltung stehen noch nicht fest, da die Höhe der Zuschüsse noch nicht festliegt. Wir planen jedoch den bisherigen finanziellen Standard der Bundestagungen zu halten.

Das Kongresshotel (www.appelhof.at) bietet Platz für ca. 230 Tagungsteilnehmer. Schwimmbad, Sauna und eine wunderschöne Umgebung bieten viel Raum für die Zeiten zwischen den Arbeitsphasen.

Eine fachlich geschulte Betreuung für Kinder ist während der Tagung sichergestellt. Die Abschlussveranstaltung in Wien am Montagvormittag bietet im Anschluss viele Möglichkeiten für ein Wien-Erlebnis.

Interessenten wenden sich bitte an die Geschäftsstelle des Bundesverbandes Theaterpädagogik e. V. unter: Mail@butinfo.de oder telefonisch unter 0049 221 9521093.

Wenn Sie sich dort vormerken lassen, werden Sie in der Folge automatisch informiert, sobald weitere Informationen vorliegen.

Verantwortlicher Koordinator:

Uwe Schäfer-Remmele

European Congress for the Founding of a European Network of Educational Structures in Theatre-Pedagogics

► Proclamation

The annual Bundestagung of Bundesverband Theaterpädagogik (BuT) will be held in 2010 – the year when BuT celebrates its 20th birthday – as a European Congress dealing with the Foundation of a European network of educational structures in theatre-pedagogics.

In order to approach this aim more easily, and by invitation of several Austrian partners, the congress will take place in Austria near Vienna in April/May 2011, including the official founding of the network.

Time:

April/May 2011

Place:

Hotel Appelhof, Mürtzsteg/Austria located near the city of Mürtzzuschlag/station

Founding of the Network:

„Dschungel“ Wien, Professional Theatre for children and young people

The congress will be held in a combination of practical and structural elements of theater-pedagogical educational work, and with the aim of creating a base for partnership for a network. A series of practical workshops, lead by international guests, will enable the participants to develop appropriate criteria and ways of acting for a vivid and active network. In these workshops, the specific artistic and educational approaches of the different educational institutions in the countries involved, will be practically explored, as well as their consequences for the respective educational structure and curriculum.

If you are **interested** to participate, please contact the office of Bundesverband Theaterpädagogik, mail@butinfo.de or, *by phone*: 0049-221-9521093.

Ankündigungen

Schnittstellen: Theater – Öffentlichkeit – Pädagogik

Kulturvermittlung und kulturelle Bildung stehen hoch im Kurs. Strategien zur Inklusion unterschiedlicher Öffentlichkeiten erfahren damit auch an Theatern eine neuerliche Aufwertung und Differenzierung. Durch Spielclubs, Probenbesuche, Nachgespräche oder Patenklassen sollen vor allem Kinder und Jugendliche ans Theater herangeführt und als zukünftiges Publikum gewonnen werden. Gleichzeitig kann eine Wechselwirkung zwischen künstlerischer Praxis und sozialer Wirklichkeit beobachtet werden: nicht-professionelle Akteure werden auf die Bühnen des „Kunsttheaters“ geholt und Alltagsräume zur Bühne gemacht. Spielt auch hier der Inklusions- und Teilhabegedanke eine Rolle? Die Grenzen dieser „sozialen Kunsttheaterprojekte“ zum Feld der Theaterpädagogik werden uneindeutig, zumal sich die theaterpädagogische Praxis zunehmend professionalisiert und an aktuellen ästhetischen Paradigmen orientiert. Je nach Blickwinkel kann daher sowohl von einer „Wende zur Ästhetik“ in der Pädagogik (Moser) als auch von einer „Pädagogisierung des professionellen Theaters“ (Hentschel/Pinkert) die Rede sein.

Ein zweitägiges Forschungskolloquium des Instituts für Theaterwissenschaft der Universität Bern nimmt das Spannungsfeld Theater – Öffentlichkeit – Pädagogik zum Ausgangspunkt, um unter anderem die folgenden Fragen aufzuwerfen:

- Wo liegen Chancen, aber auch Risiken aktueller Vermittlungsansätze am professionellen Theater?
- Inwiefern transformieren sich Ästhetiken und Praktiken des „Kunsttheaters“ durch die Mitgestaltung verschiedener gesellschaftlicher Akteure?
- Unter welchen Vorzeichen finden Theaterprojekte mit nicht-professionellen Darstellenden statt? Welche Problematiken und Perspektiven sind damit verbunden?

Das Kolloquium findet am 28./29. Mai 2010 in Bern statt und dient der Präsentation und Diskussion laufender oder kürzlich abgeschlossener Dissertationsprojekte. Die Veranstaltung ist für eine interessierte Öffentlichkeit geöffnet. Anmeldungen und Anfragen sind an Myrna-Alice Kiesbüye zu richten: kiesbueye@itw.unibe.ch

Organisation: Myrna-Alice Kiesbüye (Dissertation zur „Theatervermittlung in der Schweiz“, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Theaterwissenschaft der Universität Bern) und Yvonne Schmidt (Dissertation zu „Theater und Behinderung“, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institute for the Performing Arts and Film der Zürcher Hochschule der Künste).

?! Volkstheater?!**Was war das? War da was? Was ist das da? Ist da was?**

Eine offene Werkstatt – Fachtagung der Gesellschaft für Theaterpädagogik vom 12.–14. November 2010 in Tagungshaus Himbergen.

Umfragen innerhalb der Gesellschaft für Theaterpädagogik haben ergeben, dass der Terminus „Volkstück“ beziehungsweise „Volkstheater“ nur noch wenig bekannt ist, und wenn, dann zumeist mit einer negativen Besetzung verwendet wird, die sehr stark beeinflusst ist von Fernsehformaten eines so genannten Volkstheaters. Zugleich aber stellte sich heraus, wenn die Debatte eröffnet wurde, dass durchaus der Bedeutungsrahmen bekannt ist: So verwiesen einige Kolleginnen und Kollegen auf den Forumstheater-Ansatz von Augusto Boal, andere hatten Straßentheater oder Überland-Theater im Kopf oder Freiluft-Naturtheater-Aufführungen. Alles das sind natürlich Dimensionen, die das Volkstheater auch kennt. Personen, die sich eher literarisch und literaturgeschichtlich mit dem Theater befassen oder Erinnerungen an den Deutschunterricht haben, können sich etwa an das Wiener Volkstheater erinnern. Kollegen und Kolleginnen, die sich mit Bertolt Brechts Stückeschreiber-Aktivitäten befassen, kennen das Wort „Volkstheater“ von Brecht und seinen kritischen Hinweis, das Volk sei nicht ‚tümlich‘. Sie haben vielleicht auch den Volksschauspieler Karl Valentin als einen Brechtschen Lehrmeister im Kopf und wissen, dass Bertolt Brecht auf den Jahrmarktvergütungen durchaus Anregungen für seine Theater-Arbeit bekommen hatte. Volkstheater wird ferner mit einem Theater außerhalb der mitteleuropäischen beziehungsweise deutschen Tradition in Verbindung gebracht (Theater der so genannten Dritten Welt oder Theater in Südfrankreich oder Spanien – siehe auch den Begriff „theatre for development“). Aus all diesen Gründen sehen wir uns angeregt, das Thema „Volkstheater“ für die nächste Werkstatt – Fachtagung der Gesellschaft für Theaterpädagogik aufzugreifen.

Um den Werkstatt-Charakter der Tagung zu wahren, werden der Selbstbezug, das theaterpädagogische und -methodische Üben umfangreich Platz finden. Wegen der nicht sehr bekannten und auch umstrittenen Begrifflichkeit „Volkstheater“ wird diesmal eine Plenarveranstaltung eingefügt, die eher seminaristisch ist. Eine moderierte fachlich-systematische Runde (ca. 3 Stunden) beschließt die Werkstatt-Fachtagung.

Kontakte: Gerd Koch < koch@ash-berlin.eu >

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

Freiräume der Enge – Künstlerische Findungsprozesse der Theaterpädagogik

Dorothea Hilliger (Hg.)

Unter verschiedenen thematischen Schwerpunkten und aus unterschiedlichen Blickrichtungen werden Bedingungen, Anordnungen, Methoden und Verfahren künstlerischer Findungsprozesse in der Theaterpädagogik reflektiert. In Anbindung an ein experimentelles Theaterprojekt zu den Bühnenwerken des Bauhauskünstlers Oskar Schlemmer wird ein Reflexionsraum geöffnet hin zu Themen, die beispielhaft sind für Proben- und Aufführungsprozesse im Amateurtheaterkontext.

Die vorgestellten Positionen basieren auf einer künstlerischen Praxis und können in eine solche zurückgeführt werden. Dafür wird dem Leser ein Leitsystem bereitgestellt, mit dem er sich auf verschiedenen Ebenen durch das Buch führen lassen kann; es kann aber auch ein ganz eigener, forschender Zugriff auf die Inhalte des Buches entwickelt werden.

Autoren sind die an dem künstlerischen Projekt selbst beteiligten Künstler, Dozenten und Studierende. Sie haben im Reflexions- und Schreibprozess die Methoden der kollektiven theatralen Erarbeitung wie Recherche, Experiment, Reflexion, Strukturierung wieder aufgenommen. Das Buch richtet sich an in der Praxis und in der Lehre tätige Theaterpädagogen, an Theaterschaffende mit einem kunst- wie medienübergreifenden Ansatz und an alle, die mit Amateuren performativ arbeiten. Es wendet sich zudem an Künstler und Wissenschaftler, die sich mit der praxisbasierten Forschung auseinandersetzen oder vorhaben, dieses Feld zu betreten.

Neuerscheinung

Erhältlich im Schibri-Verlag

www.schibri.de

Tel. 039753/22575

Fax: 039753/22583

Mail: info@schibri.de



REZENSIONEN

Dietmar Winkler, Zirkus in der DDR: Im Spagat zwischen Nische und Weltgeltung. Erkundungen • Entwürfe • Erfahrungen. Berlin 2009 (Edition Schwarzdruck), ISBN 978-3-935194-30-3, 640 Seiten (15 x 22 cm), 36 Euro, Bestellungen über Buchhandel, Verlag (www.edition-schwarzdruck.de) oder Autor (winkler@circusarchiv.de).

Schon vor seinem Erscheinen erregte das neueste Buch von Dietmar Winkler (unter Mitarbeit seiner Frau Gisela) Aufsehen unter Zirkusfreunden aus Ost und West – dank etlicher Lesungen aus dem Manuskript. Der Titel heißt schlicht „Zirkus in der DDR“, der Untertitel programmatisch „Im Spagat zwischen Nische und Weltgeltung“. Mit 639 Seiten ein Wälzer. Unschwer vorauszusagen, dass es zum Standardwerk der „eigenständigen Zirkuskultur der DDR“ werden dürfte. Weltweit anerkannt, wird diese hierzulande von den Medien oft wegpolemisiert – wie alles Positive im eingemauerten Land, die Lebensleistung zweier Generationen inbegriffen. Dabei ist allein das eine Erinnerung wert: Es gab in Deutschland eine Zeit, da der Zirkus als Form der darstellenden Künste angesehen wurde.

Winkler unterzieht sich der selbst gestellten Mammutaufgabe, die wahre Geschichte des Zirkus im deutschen Osten aufzuarbeiten, akribisch recherchiert und auf Objektivität bedacht. Er ist dafür prädestiniert wie kein Zweiter: Ausgewiesener Zirkusexperte, nicht zuletzt durch zahlreiche Bücher und Publikationen, leidenschaftlicher Sammler des Zirkus der Welt, langjähriger Mitarbeiter des Staatszirkus der DDR, der nach der „Wende“ viele Dokumente vor der Vernichtung bewahrte. Vom Arbeitsalltag über Triumphe und Irrtümer bis zur Weltgeltung der Zirkuskünstler, die an kein Parteibuch gebunden war; von der wechselnden „politischen Linie“ bis zu stalinistischen Versuchen, den Privatsektor mittels Steuertricks zu kassieren; von Schulbildung und sozialen Errungenschaften über Leistungsparameter für die Zulassung zum Beruf bis zur unglaublichen Kreativität von Artisten, Tierlehrern und Clowns und deren gesellschaftlichen Anerkennung, die sich sogar in höchsten staatlichen Auszeichnungen wie z. B. dem Kunst- und Nationalpreis niederschlug. Erstmals wird auf mehr als 130 Seiten auch die bislang weitgehend unbekannt, nirgendwo komplex erfasste Privatzirkusszene dargestellt. Unterschiedlich in Größe und Niveau trugen die Privaten zur Popularität des Zirkus im Lande bei. Vielfältige künstlerische Bemühungen und

Innovationen werden gewürdigt, geschäftliche Machenschaften nicht verschwiegen. Dabei wird dem Leser auch klar, dass nicht primär die staatstragende Partei schuld daran war, dass ihre Zahl mit den Jahren abnahm. Eine einmalige Übersicht der „artistischen Reiseunternehmen seit 1945 auf dem Gebiet der SBZ/DDR“ rundet diesen Teil ab.

Alles das belegt er mit 1 522 detaillierten Quellenvermerken, worunter sich Gerichtsprotokolle ebenso befinden wie interne Anweisungen der SED, schillernde Selbstdarstellungen, vom Kalten Krieg geprägte Zitate aus Presse und Funk beider Seiten, unveröffentlichte Statistiken und Manuskripte. 180 kleinformatige Schwarzweißfotos ergänzen den soliden Text dieses Lese-Buches.

Ernst Günther

Dietmar Sachser, Theaterspielflow. Über die Freude als Basis schöpferischen Theaterschaffens. Berlin: Alexander Verlag 2009. 492 S., ISBN 978-3-89581-213-2.

„Theaterspielen bereitet Freude.“ Mit dieser einfachen und zustimmungsfähigen Aussage lädt Dietmar Sachser die Leser und Leserinnen ein, ihm auf seinem Argumentationsweg zu folgen. Dass der Satz es in sich hat, zeigen die dann folgenden 492 Seiten seines im Alexander Verlag Berlin erschienenen Buchs „Theaterspielflow“. Sein Anliegen ist nämlich nichts Geringeres, als dieses ephemere und labile mentale Phänomen der schöpferischen Freude im Prozess des Theaterspielens zu untersuchen, seine Bedingungsfaktoren im künstlerischen Schaffensprozess zu analysieren und – auch im Hinblick auf die Theaterpädagogik – nach Handlungsmöglichkeiten zu fragen, die der Freude am theatralen Gestaltungsprozess förderlich sein können.

Als Leitkategorie für diese Untersuchung dient Sachser das Konzept des Flow nach Mihaly Csikszentmihalyi. Dieses, durch die einschlägige Ratgeberliteratur popularisierte und vielfach entdifferenzierte Konzept, schärft Sachser durch seine sehr sorgfältige interdisziplinäre Analyse mit Bezug zur Motivationspsychologie und zur Spieltheorie. Er isoliert dabei sieben Komponenten, die die Flow-Erfahrung auszeichnen und gewinnt so ein Instrument zur weiteren Untersuchung des Phänomens künstlerischer Schaffensfreude.

Mit dem so geschärften Begriff wendet sich Sachser einschlägigen künstlertheoretischen,

theaterwissenschaftlichen und -pädagogischen Konzepten schauspielerischen Produzierens zu. Er orientiert sich dabei an einer Theaterform, in der der Verkörperung einer Figur eine zentrale Rolle zukommt.

In seiner umfangreichen und sehr fundierten Untersuchung weist Sachser nach, dass das Phänomen der Freude, jenseits der bekannten Diskussion um die Problematik des einfühlenden oder distanziert spielenden Akteurs, ein weitgehend ignoriertes Gegenstand von theaterwissenschaftlichen und theaterpädagogischen Studien ist. Im künstler- und schauspieltheoretischen Kontext – Sachser untersucht exemplarisch die schauspielmethodischen Lehren von Stanislawski und Lecoq – bekommt das „schöpferische Befinden“ zwar ein größeres Gewicht, eine genauere Beschreibung, eine situative Einordnung in ein Bedingungsgefüge lassen sich jedoch auch hier nicht gewinnen. Dafür, so stellt der Autor fest, ist es notwendig, sich der individuellen Erfahrung praktizierender Schauspieler zuzuwenden.

Hier nun schließt Dietmar Sachser seine empirische Pilotstudie zum Theaterspielflow an. In 14 narrativen Interviews mit professionellen Schauspielern aus verschiedensten Schulen und Arbeitszusammenhängen versucht er, dem Phänomen des künstlerischen Schaffensprozesses und dem „Mysterium Freude“ auf die Spur zu kommen. Als Leitkategorien gelten ihm hierfür die bereits erarbeiteten Komponenten der Flow-Erfahrung. Worin, so fragt der Autor, liegen die für das Theaterspielen spezifischen Flow-Erfahrungen?

Dieser – aus meiner Sicht lesenswerteste Teil der Untersuchung – bündelt das Erfahrungswissen von so unterschiedlichen Theaterkünstlern und -künstlerinnen wie Fritzi Haberland, Simon McBurney, Yoshi Oida, Peter Jordan, Katharina Matz und vielen anderen mehr. Hier hat Dietmar Sachsers Arbeit einmalige, zum Teil intime Momente künstlerischer Schaffensprozesse dokumentiert, die für alle künstlerisch und wissenschaftlich mit dem Theater Befassen aber auch für Interessierte und Liebhaber des Theaters – auch über die Fragen des Autors hinaus – von besonderem Wert sein können. Auch die gerne – oft unkritisch oder raunend – im Zusammenhang mit der Schauspielkunst verwendeten Begriffe von „Wahrhaftigkeit“, „Echtheit“, „Präsenz“ gewinnen vor dem Hintergrund der Komponenten des Theaterspielflows eine neue Dimension.

In der Auswertung der Interviews geht Sachser äußerst sorgfältig vor. Er bleibt immer dicht am Phänomen, setzt sich kritisch mit den grund-

Rezensionen

sätzlichen Schwierigkeiten der Thematisierung eines instabilen Gefühls auseinander und formuliert vorsichtige Erkenntnisse aus seiner Studie. Dabei steht insbesondere die paradoxe Basis der Erfahrung des Theaterspielflows im Mittelpunkt. Es steht außer Frage, dass sich die hier beschriebenen Phänomene nur durch diese Hinwendung zur individuellen Erfahrung der interviewten Schauspieler und Schauspielerinnen erfassen lassen. Die gewählte Methode der narrativen Interviews wird dem Anliegen des Autors auch in jeder Weise gerecht. Darüber hinaus wäre allerdings die Verortung der angesprochenen beruflichen Erfahrungen der Befragten in einen größeren institutionellen und kulturellen Zusammenhang nicht uninteressant gewesen. Unter welchen Bedingungen wird hier Arbeit als sinnstiftende Tätigkeit empfunden? Welche Rolle spielt das Konstrukt der Freude, des „Theaterspielflows“ im Kontext anderer Arbeitsbedingungen?

Im letzten Kapitel seiner Untersuchung wendet sich Sachser der Theaterpädagogik zu und formuliert Erkenntnisse aus seiner Untersuchung im Zusammenhang mit dem Ziel der ästhetischen Bildung. Im „Theaterspielflow“, so vermutet Sachser mit Blick auf die narrativen Interviews, könne die für ästhetische Bildung grundlegende Differenzierung möglicherweise für eine gewisse Zeit aufgehoben werden. Den Spielenden könne, so Sachser Hypothese, eine Syntheseleistung gelingen, die jenseits widersprüchlicher Erfahrungen anzusiedeln sei. „An ihre Stelle tritt die Synthese – das *Und* ersetzt das *Dazwischen*. Es verweist nicht auf einen Zwischenraum, sondern auf ein *Darüberstehen* – auf einen souveränen, eigens hervorgebrachten und konstruierten Raum jenseits aller Dichotomien, der nur über kurze Zeitspannen aufrechterhalten werden kann“ (S. 290). Auch wenn diese Spekulation – die der Autor auch deutlich als solche kennzeichnet – sehr deutlich in Richtung der ganzheitlichen Heilslehren weist, die in der Tradition der Theaterpädagogik immer wieder Konjunktur haben, bleibt die Untersuchung Sachser bis zum Ende überaus lesenswert. Sein Anliegen, künstlerische Schaffensprozesse des Schauspielens aufzudecken, Bedingungen und Möglichkeiten zu benennen, die sie befördern oder behindern, ist in jedem Fall ein wichtiger Baustein in der Theorie der Theaterpädagogik und gleichzeitig eine Herausforderung für Praktiker und Praktikerinnen.

Ulrike Hentschel

„Humboldt 2009“ – Prädikat: Empfehlenswert! Entdeckungsreisen zu den Kulturen der Welt

Zur Erinnerung an den Forscher, den unakademischen Wissenschaftler mit „Weltbewusstsein“ (Ottmar Ette) und den großen, multikulturellen und poly-ästhetischen, begeisternden

Wissensvermittler Alexander von Humboldt hat der Deutschlandfunk (Redaktion „Kultur heute“) im letzten Jahr 57mal etwa zehnmündige Radio-Sendungen geliefert, die noch nachzuhören sind (<http://www.dradio.de/dlf/sendungen/humboldt2009/892911/>).

Mehr als die Hälfte der Sendungen geben Einblicke in ästhetische, künstlerische Praxen, in theatrale und performative Aktivitäten all around the world. EMPFEHLENSWERT – nicht nur – FÜR DEN UNTERRICHT in Schule und außerschulischer Bildung: O-Töne, eigensinnige ReporterInnen liefern eine Medienstützung für TheaterpädagogInnen in ihrer Praxis und zur Erweiterung ihres Theater-Welt-Verständnisses. Aus der Darstellung der Sendereihe durch den Deutschlandfunk: „So wie Alexander von Humboldt vor über 150 Jahren unbekannte Weltregionen erkundete und vermaß (siehe Daniel Kehlmanns Buch: Die Vermessung der Welt – Protagonisten: Alexander von Humboldt und Carl Friedrich Gauß), so begab sich auch die Sendereihe „Humboldt 2009“ ein Jahr lang auf Welterkundungsreise. Die uns nach wie vor unbekannt oder wenig bekannten kulturellen Phänomene rund um den Globus wollten wir entdecken und präsentieren. Es ging darum, die aus unserem europäischen Blickwinkel auf der Weltkulturkarte als weiße Flecken wahrgenommenen Landstriche zu belichten.“

So hat der Schriftsteller Michael Roes auf einer Reise durch den Jemen die teils spielerischen, teils zeremoniellen Kampf-Tänze eines Qabili, eines Stammeskriegers, kennen gelernt, den Raqs und Bar'a, worüber er in einer akustisch eindrucklichen Reportage berichtet.

In Port of Spain auf Trinidad betreibt der Maler Peter Doig seinen privaten „Studio Film Club“, in dem er Kunstkino aus aller Welt und aus allen Epochen der Filmgeschichte, von „Metropolis“ bis Aki Kaurismäki, vorführt und mit den Zuschauern diskutiert. Doig selbst malt dazu die Kinoplakate, die inzwischen begehrte Sammlerobjekte sind.

Und in Marokko, wo es weder ein Opernhaus noch einen typischen Konzertsaal gibt, musiziert von Herrschers Gnaden das „Königliche Sinfonieorchester“ europäische Klassik.

Gerd Koch

Hee Seok PARK: Schamanismus ohne Magie. Seine ideelle Rolle und praktische Funktion in der südkoreanischen Protestbewegung. München (iudicium) 2009. 213 Seiten.

Schon vor Jahren hat der Arbeitskreis Kirche und Theater (AKT) in Hannover Veranstaltungen zu Ritual und Theater im internationalen Kontext veranstaltet. Man konnte damals auch etwas erfahren über „Schamanismus ohne Magie“ in der Studenten- und Bürgerbewegung in Südkorea. Als Referenten und Diskutan-

ten traten unter anderem auf Heinz Schlage (Hannover) oder der Ethnologe Klaus-Peter Koepping, der unter anderem über japanische schamanistische Rituale (dancing religion) referierte. Beide Experten werden auch im hier angezeigten Buch von PARK herangezogen. Ein weiterer wichtiger Autor für ihn ist Victor Turner, dessen Untersuchungen des Verhältnisses zwischen Ritual und Theater auch für die Theaterpädagogik relevant sind.

Das sehr zu empfehlende Buch von PARK gewinnt aber seine Bedeutung dadurch, dass der Verfasser durch seine intime Kenntnis der ideellen Rolle und praktischen Funktion eines Schamanismus ohne Magie in der südkoreanischen Protestbewegung eine große Regional- und zeitgeschichtliche wie auch ästhetische Studie vorlegen kann. Unter anderem geht es darum zu zeigen, wie durch Performance so etwas wie eine Nationenbildung und eine bewegliche gesellschaftliche Identität und Interessenwahrnehmung hervorgerufen werden kann. Entscheidend ist, dass auf schamanistische Rituale und Traditionen zurückgegriffen wird, um einen so genannten Traditionszusammenhang zu stiften, der aber durch die reale gesellschaftliche und ästhetische Aktivität und Bedürfnisartikulation gewissermaßen erneuert wird und unter Bedingungen der Modernität magische Dimensionen verliert – beziehungsweise sie von Fall zu Fall unter Werte- und Affektaspekten aktivieren kann. Den Verfasser interessieren gesellschaftliche Wandlungsprozesse und solche in den Kunstformen zugleich. Es geht um „das gespielte schamanistische Ritual im offenen Theater“ (S. 136 ff.). Beispiel: „Auffällig ... war, dass die Bauern als Zuschauer aktiv an den Diskussionen, die während des Theaterspiels stattfanden, teilnahmen. Kim Kwang-ök sieht den Grund darin, dass die fehlende Distanz zwischen den Spielern und den Zuschauern eines der charakteristischen Merkmale des madang-Theaters ist. In der Tat waren die Zuschauer ein unentbehrliches Element für das ganze Drama, weil es durch die unaufhörliche, direkte Kommunikation zwischen Spielern und Zuschauern aufgeführt wurde. Die direkte Kommunikation bezeichnet Fischer-Lichte als externe Kommunikation, die für das Gelingen eines Theaters notwendig ist.“ (S. 139) „Ritualszenen ... (dienen der) Aufdeckung gesellschaftlicher Realität“ (S. 150). Drei Komponenten des (modernen) Schamanismus sind dem Verfasser besonders wichtig: 1. die mediale Funktion einer Schamanin (wichtig: die weibliche Form zu beachten!), die Ursache eines Unglücks herauszufinden und Probleme zu beseitigen, 2. verschiedene religiöse Strömungen sind im Schamanismus Koreas verbunden und können so traditionelle und auch politische Verbindungen zwischen den beiden Teilen Koreas und etwa der chinesischen Nachbarkultur herstellen, 3. das Dorfritual, als Urbild des Gemeinschaftslebens, indem sich das traditionelle, kollektive Leben

des koreanischen Volkes widerspiegelt, konnte strukturell beerbt werden im Zusammenhang der Entwicklung von neuer Kommunikation (sog. Gemeinschaftsbewegung, S. 184) angesichts des übermächtigen, politischen Systems der Regierungen. Man versucht, gewissermaßen eine Gegen-Vergemeinschaftung beziehungsweise eine ästhetisch-politische Revitalisierung von Gesellschaft zu erreichen. Vielleicht ist es gestattet, hier von einer neuen Form des Volkstheaters zu sprechen (?).

Die sehr gelungene Untersuchung von PARK über „Schamanismus ohne Magie“ ist zu empfehlen, sie erweitert den Horizont in geographischer und theater-konzeptioneller Hinsicht. Das, was man theoretisch aus Untersuchungen etwa zum Verhältnis von Ritual und Theater weiß, wird hier exemplarisch am koreanischen Beispiel vorzüglich entfaltet.

Zwei Hinweise: Zusammen mit Rainer E. Zimmermann liegt von Hee Seok PARK vor: „Die gestörte Morgenstille. Eine kleine Geschichtsphilosophie Koreas“ (2005) und die Chronik „Samguk Yusa – Legenden und Wundergeschichten aus den Drei Königreichen Koreas“ aus dem 13. Jahrhundert, übersetzt aus dem Chinesischen durch Beckers-Kim Young und unter Mitarbeit von Rainer E. Zimmermann, erschienen 2005 in einer vorzüglichen, kommentierten Ausgabe. Aktuell für TheaterpädagogInnen: Seit dem 1.8.2007 gibt es in Südkorea das Bertolt-Brecht-Zentrum Korea nebst Brecht-Theater: < www.brecht-zentrum-korea.org > Regelmäßig informiert das Augsburger „Dreigroschenheft“ < www.Dreigroschenheft.de > über die koreanischen Aktivitäten (zuletzt in Heft 4/2009); vgl. auch Won-Yang Rhie: Bertolt Brecht Zentrum Korea: 2008 Symposium, in: Communications, Nr. 38, 2009, S. 12 ff.

Gerd Koch

Erdmut Wizisla (Hrsg.): Begegnungen mit Bertolt Brecht. Leipzig (Lehmstedt) 2009. 399 Seiten.

Der Herausgeber stellt eine Sammlung mit Begegnungs-Zeugnissen zusammen, die zum Glück „nur heterogen sein“ (S. 6) kann; man wird Bekanntes wieder finden, man findet etwas, das bisher verdeckt war, man findet ältere Beiträge und auch speziell für diesen Band geschriebene Änderungen von ZeitgenossInnen und MitarbeiterInnen von Bertolt Brecht. Das Buch bietet einen sehr guten Einstieg in den unermüdlich theaterarbeitenden und kommunizierenden Bertolt Brecht: „Elias Canetti gegenüber äußerte Brecht einmal, er habe das Telefon immer auf dem Tisch und könne nur schreiben, wenn es oft läute. Die versammelten Texte machen deutlich, wie sehr Brecht aus der Kommunikation heraus gelebt hat. Ohne ein Gegenüber, ohne Gespräche und Auseinandersetzungen konnte dieser Mann nicht arbeiten. Schön hat das der amerikanische Regisseure Alan Schneider for-

muliert, als er sagte, Brecht ‚schwamm auf dem Meer des Gesprächs, das ihn sein ganzes Leben lang getragen hatte‘. (S. 12). Erdmut Wizisla ist der Leiter des Bertolt-Brecht-Archivs der Akademie der Künste Berlin. Er kennt sich aus und ist zusätzlich ein sorgfältiger Herausgeber (davon zeugen die kursiv gesetzten Vorbemerkungen zu den einzelnen Begegnungs-Zeugnissen). Ein Buch zur Einführung in Absichten und Wirkungen eines bedeutenden Theater-Schaffenden des 20. Jahrhunderts: Biografisiertes Wissen wird hier ausgebreitet – es ist lebendiges Wissen und nicht zuletzt deshalb praxis-anregend und motivierend zu lesen (obendrein einmal ein Buch mit Hardcover!).

Gerd Koch

HINWEIS:

Stig A. Eriksson: Distancing at Close Range. Investigating the Significance in Drama Education. Vasa (Abo) 2009. 302 S. plus Anhang.

Auf der Herbsttagung des BuT in Chemnitz leitete Stig Eriksson einen Workshop zu seinem Konzept des „process drama“. Im Bd. 2 der Publikationen zur Archäologie der Theaterpädagogik: „Talkin’ bout my Generation“ (2007) ist Stig Eriksson mit zwei Beiträgen vertreten. Und in der „Zeitschrift für Theaterpädagogik“, Heft 49 (2006), S. 5–10, berichtete er über Theaterpädagogik in Norwegen. Jetzt legt er seine große Hintergrunduntersuchung zu „Distancing at Close Range“ vor. Sie sollte genauer im deutschen Sprachbereich rezipiert werden (was in dieser Zeitschrift in nächster Zeit geschehen wird). An dieser Stelle vorab nur wenige Hinweise: Referenzpersonen sind für Eriksson: Dorothy Heathcote und Bertolt Brecht; Fremdmachen und Bekanntmachen in theater-pädagogischen Arrangements ist wichtig und will gelernt sein; Walter Benjamin meint, dass uns ein Bild manchmal unklarer wird, auch entgleitet, je mehr von der Nähe wir an es herantreten beziehungsweise dass wir uns ein panoramisches Sehen leisten und entwickeln sollten; mit Bezug auf Viktor Skovskij wird durch Stig Eriksson an die Notwendigkeit eines ‚neuen Sehens‘ beziehungsweise eines ‚seltsam machens‘ von Wirklichkeitsphänomen erinnert – eine Qualität nicht nur des Theaters, sondern von Kunst (und in Theoriebildung) generell (vgl. etwa Hans Beltings Untersuchungen zu Blick- und Bildtheorien – etwa neuerlich und umfangreich in seinem Buch „Florenz und Bagdad. Eine westöstliche Geschichte des Blicks“. München (Beck) 2008. 318 S., reich illustriert; dort zu Perspektive und Schauspiel, S. 180 ff.).

Stig Eriksson verfügt über langjährige ästhetische Praxis, befindet sich im steten internationalen theoretischen Diskurs und hat seine Untersuchung theoretisch-praktisch angelegt. Sie sollte und muss hierzulande rezipiert und diskutiert werden.

Gerd Koch

Als Film: Theater, Theater-Pädagogik, Politik „Ein Traum vom Leben mit dem Living Theatre (Another World is Needed)“

Am 4. Juni 2006 Sommer wurde Judith Malina (Tochter eines Rabbiners aus Kiel), die legendäre Gründerin (zusammen mit Julian Beck) des *Living Theatre* 80 Jahre ‚jung‘. Seit Anfang der 50er Jahre des letzten Jahrhunderts agiert dieses Theater der Erfahrungen und wird Vorbild für ein Theater des politischen Körpers und der permanenten Normstörung und Normabweichung in ästhetischer und politischer Hinsicht. Nun ist ein Film – RESIST! – entstanden, der zu Recht den CinemaEuropa-Preis für den besten Dokumentarfilm sowie den Spezialpreis für den besten Dokumentarfilm auf dem Golden Gate Festival in San Francisco erhielt.

Der Berliner Film- und Theaterregisseur Dirk Szuszi, selbst fünf Jahre lang Schauspieler des *Living Theatre* Anfang der 1980er, begleitet die Gruppe bei ihren Aktionen gegen Hass und Gewalt an zentrale Konfliktschauplätze des Weltgeschehens: Ground Zero in New York, G-8-Gipfel in Genua und Khiam, das berüchtigte ehemalige Strafgefangenenlager der israelischen Armee im Südlibanon, und zeigt ein Theater, das auf der Suche nach Heimat ist im doppelten Sinne: nach einer anderen Welt und nach Arbeitsorten der Konzentration. Ein Theater, das von politisch Herrschenden vertrieben wurde; ein Theater, das auf der Suche durch theatrales Handeln ist; das sich vitalistisch und herrschaftsfrei begründet – und für eine gelebte Utopie steht! Der Film streift mittels seltener Archivaufnahmen die historische Bedeutung des *Living Theatre*, konzentriert sich auf aktuelle Brennpunkte, liefert packende Einblicke in die kollektive Arbeits- und Lebensweise des Modells *Living Theatre*. Für jüngere Theater-Interessierte ist der Film ein gelungener, anschaulicher Beitrag zur Zeitgeschichte des neuen Theatermachens – für ältere ein Spiegel des Beteiligtseins an der Theatergeschichte. Auch ein Beitrag zur Geschichte der Theaterpädagogik!

“ANOTHER GLORIOUS DAY”

Seit dem 19. 11. 2009 gibt es die hervorragende Gelegenheit, DAS Theaterstück des *Living Theatre*, das es seit Mitte der neunzehnhundertsechziger Jahre berühmt gemacht hat, durch eine Filmdokumentation zu sehen. Es handelt sich um das Theaterstück “The Brig”. Mit der theatralen Wiederaufnahme des 1963 uraufgeführten Stückes “The Brig” von Kenneth H. Brown zeigt das *Living Theatre* in einer genialen Mischung aus politischer Theaterpraxis von Erwin Piscator und körper-orientierter Arbeit nach Artaud und auch nach Grotowski, dass sowohl die Stücke wie auch die Einstudierungspraxis des *Living Theatre* heute noch aktuell sind und dass dieser Theateransatz Epoche machend ist. Das Filmteam hat in seiner bekannten kompetenten Weise die internen Probenprozesse sowie die Aktivitäten außerhalb der Probenräume,

Rezensionen

sehr gut ausgewählte lange Szenenauszüge, Dokumentaraufnahmen aus den sechziger Jahren und Gespräche mit Judith Malina (Regisseurin), Kenneth H. Brown (Autor), Frank Burckner (Theaterleiter aus dem Berlin der Zeit der damaligen Erstaufführung in West-Berlin) zu einem Kinodokumentarfilm zusammengefügt, der exemplarisch und anschaulich die Arbeitsweise und das Produkt des *Living Theatre* vorstellt. Der Film heißt „Another Glorious Day“ – ein zynischer Ausspruch für die erniedrigenden Trainingsabläufe und Disziplinierungen von so genannten Elite-Soldaten. Unverzichtbare Dokumente einer gekonnten Theaterarbeit!

Zusammenfassung/Empfehlung

Die Filme sind für die politische und zeitgeschichtliche Bildungsarbeit innerhalb und außerhalb von Schulen (z. B. Volkshochschulen, Bildungseinrichtungen, Friedens- und Konfliktforschung und -pädagogik) unverzichtbar. Sie müssen in Medienzentralen und Bibliotheken flächendeckend verfügbar sein.

Beide Filme sind ebenso wichtige Bausteine für die Darstellung der Geschichte der Theaterentwicklung im 20. und 21. Jahrhundert; denn ohne die Aktivitäten des *Living Theatre* wäre sie anders verlaufen. Gerade die so genannte freie Szene des Theaters in der Bundesrepublik ist ohne die Vorarbeiten des *Living Theatre* nicht zu denken.

Theaterpädagoginnen und -pädagogen, die erfahrungs- und körper-orientiert arbeiten wollen, kommen um die Filme zum *Living Theatre* nicht herum! In den universitären Ausbildungsstätten dieses Faches müssen die Filme zur Verfügung stehen.

Es ist nicht immer leicht, die Plastizität einer originalen Theateraufführung im Film einzufangen. Mit den beiden Filmen über das *Living Theatre* ist dies aber kongenial gelungen. Die Filmemacher verfügen über intime Kenntnis des Theaters (zum Teil eigene Schauspieler-Erfahrungen beim *Living Theatre*) und verstehen sich auf das Metier eines vitalen Dokumentar-Filmschaffens, das Filme zu produzieren in der Lage ist, die auch in so genannten normalen Kinos gezeigt und mit Interesse aufgenommen werden können.

Die beiden Filme schaffen es, ein lebendiges, erfahrungsoffenes und politisches wie psychisch-sensibles Theater zu präsentieren.

Kontakt: Karin Kaper Film, Naunynstr. 41a, 10999 Berlin, Tel./Fax: +49 30 61 50 77 22, Mobil: +49 160 493 40 29, e-mail: kaperkarin@web.de; www.karinkaper.com

Gerd Koch

Malte Pfeiffer / Volker List: Kursbuch Darstellendes Spiel. Stuttgart/Leipzig: Klett 2009 [240 S., ISBN 978-3-12-350460-0]

Das Unterrichtsfach Theater (Darstellendes Spiel) entwickelt sich, qualitativ und quantitativ, u. a. mit Hilfe der einheitlichen Prüfungsanfor-

derungen (EPA) für die gymnasiale Oberstufe, auf Grund einer grundständigen Lehrerbildung und von Studienseminaren in dem Fach – neben einer zumeist guten Weiterbildung – sowie durch ein in der Regel großes Interesse der Schüler/innen, wie ihr Wahlverhalten an den Schulen zeigt. Ein sich mehr und mehr etablierendes Fach bedarf angemessener Rahmenbedingungen und curricularer Fundierungen, die sich zwar allgemein durchaus positiv entwickeln, aber erst eine wirklich neue Ebene erreichen werden, wenn das Fach auch in der Sekundarstufe I aller Schularten (gerade auch der Hauptschulen, solange es sie noch gibt!) in vielen Bundesländern eingeführt ist. Es bedarf weiterhin einer spezifischen Didaktik, die bisher nur in Ansätzen vorhanden ist, aber ohne Zweifel bald umfassender vorliegen wird, und es bedarf des geeigneten Unterrichtsmaterials und entsprechender Lehrbücher, abgesehen natürlich von begeisterten und begeisternden Schüler/innen und Lehrer/innen.

Mit dem *Kursbuch Darstellendes Spiel* als Schüler-Buch und dem *Kursmaterial Theater* als Schüler-CD (400 Übungen, Leistungsmessung, Prüfungen, Hausarbeiten etc.) liegt nun ein ‚Tandem‘ vor, das hier sehr hilfreich sein kann. Das Buch gliedert sich für vier Halbjahre in sinnvoller Weise in zwei Grundkurse und zwei Aufbaukurse (mit jeweils ca. 60 Seiten), ist aber durch die Modularisierung sehr flexibel anwendbar, was die Zahl der Kurse, die zur Verfügung stehende Zeit und den Umfang von Proben und Aufführungen betrifft, und entspricht in jeder Hinsicht den Kompetenz- und Anforderungsbereichen der EPA. Die Grundkurse („Körper, Raum, Improvisation“ und „Figuren und Ensemble“) und die Aufbaukurse („Dramaturgie und Inszenierung“ und „Theater-Labor – Moderne Theaterformen“) sind in der Regel aufgeteilt in die Abschnitte „Aufwärmen“, „Training“, „Gestaltung“ und „Abschluss“. Im ersten Aufbaukurs etwa spannt sich der Bogen von der Themenfindung und -erarbeitung, über Komposition, „Dynamik“ und „Bruch“, „Bildwirkung“ bis zu „Technikproben“ und „Notenerläuterungen“. Der zweite Aufbaukurs ist insofern anders konzipiert, als hier experimentelle Theaterformen alternativ oder kombiniert angeboten werden. Die Spielenden erproben in der Art „ästhetischer Forschungsmethoden“ verschiedene Ansätze des zeitgenössischen Theaters wie Performance, szenische Lesung, Theateritual, postdramatisches Theater und devising theatre bzw. Raumkonzepte, Montage, Medieneinsatz, chorisches und Solo-Arbeiten und können zudem Rechercharbeiten als schriftlichen Leistungsnachweis übernehmen. Die Beispiele für die Übungen und Methoden sind gut gewählt und reichen im ersten Grundkurs vom Aufwärmen im Rahmen der ersten Frage „Was ist Theater?“ (1) bis zu „Probe- und Aufführungsvorbereitung“ (16), „Werkchau“ (17) und „Nachbesprechung“ (18). Neben der Benennung der jeweiligen szenischen Ergeb-

nisse und sehr hilfreichen Tipps erinnert eine Checkliste an bestimmten Punkten an wichtige Prinzipien oder typische Fehler. Layout, farbliche und grafische Gestaltung (Kästen, Übersichten, Grafiken) und die sparsame Verwendung von ‚dezenten‘ Fotos sowie die anregenden Hinweise und reflektierten „Theorie-Impulse“ mit weiterführender Literatur machen das Arbeiten mit diesem ‚Kursbuch‘ sehr einfach und produktiv. Auch die im Theater in der Regel übliche Anrede „du“ und „ihr“ erleichtert sicherlich den Zugang.

Besonders positiv ist hervorzuheben, dass die Autoren die Schülerinnen und Schüler mit aktuellen und experimentellen Theaterformen bekannt machen und diese sich theoretisch und praktisch damit auseinandersetzen können. Dabei hätte allerdings die spezifische Form der Beschäftigung mit Theatertexten aus dem klassischen Kanon (antike Tragödie, Shakespeare, Klassik, Kleist, Brecht etc.) doch mehr Beachtung verdient, da gerade die Differenzierungsfähigkeit angesichts des Fremden Theaterprozesse besonders produktiv macht.

Trotz aller Offenheit und Wahlmöglichkeit tut sich hier zudem ein grundsätzliches Dilemma auf: Kann man kreative Prozesse in Modulform planen oder sind gerade die Umwege, Sackgassen und Abbrüche die eigentlich produktiven Situationen? Findet ästhetische Bildung nicht gerade jenseits von Normalität und Ordnung als Störung und Aneignung des Fremden (auch des in uns selbst existierenden) statt? Wäre im Theater-Spielen nicht die Performanz stärker zu betonen als die Kompetenzen, das Mime-tische relevanter als das Sinnhafte?

Dieses „erste Schülerarbeitsbuch im Fach Darstellendes Spiel für die Oberstufe“ – und frühere Versuch wie Mangold: Grundkurs Darstellendes Spiel 1 und 2 oder gar Denk / Möbius: Dramen- und Theaterdidaktik – sind in der Tat nicht vergleichbar, soll in der engen Verbindung von Praxis und Theorie vor allem „Selbstlernprozesse“ anregen, so dass die Theaterlehrer/innen dabei von der „Steuerungsaufgabe entlastet“ werden und nur als „Berater und Supervisor“ tätig sein müssen. Daraus ergibt sich allerdings zum Abschluss doch die kritische Frage: Wie werden Schüler/innen und Lehrer/innen mit diesem ‚Kursbuch‘ in der Praxis umgehen? Ist es wirklich ein ‚Kursbuch‘ (nur) für die Schüler/innen oder werden sie es gemeinsam mit ihren Lehrer/innen lesen? Arbeiten beide Gruppen vielleicht doch arbeitsteilig damit? Wie stark werden die Theaterlehrer/innen eingreifen (wollen/müssen) bzw. wie selbstständig werden die Schüler/innen wirklich mit diesem ‚Kursbuch‘ arbeiten? Vielleicht wird es auch auf eine Form des phantasievollen Bricolage hinauslaufen – Anregungen, Material, praktische Übungen und theoretische Hinweise liegen hier ja mehr als genug und in überzeugender Qualität vor.

Florian Vaßen

Lothar van Laak: Medien und Medialität des Epischen in Literatur und Film des 20. Jahrhunderts. Bertolt Brecht – Uwe Johnson – Lars von Trier. München: Fink 2009 [375 S., ISBN 978-3-7704-4811-8]

Erzählen, ob nun als biographischer Forschungsansatz oder als ästhetischer Prozess, als Präsentation von Märchen und anderen Gattungen oder als spezielle Form des Theaters, Erzählen hat Konjunktur – auch in der Theaterpädagogik und im Darstellenden Spiel. Die vorliegende Habilitationsschrift, die trotz ihres wissenschaftlichen Anspruchs gut lesbar ist, untersucht das Spannungsfeld von Erzählanthropologie, Narratologie und Medientheorie. Das Epische wird dabei nicht normativ verstanden, sondern auf der Grundlage des phänomenologischen Ansatzes von Erfahren und Erleben als anthropologische Kategorie von Welthaltung, als „Modus der Weltzugewandtheit“ (S. 17) gesehen, bezogen auf Leiblichkeit und Wahrnehmung (im Sinne von Aufmerksamkeit als Handeln). Insofern ist diese Untersuchung auch für Theaterpädagog/innen von Interesse, vielleicht weniger das historisch-theoretisch orientierte Kapitel über „Die Diskussion des epischen Weltverhältnisses in der Moderne – Perspektivierungen des Epischen von Herder bis Adorno“ (ca. 100 S.), sicherlich nicht die Interpretation von Uwe Johnsons epische Prosa-Schreibweise und wohl auch nur bedingt die Filmanalysen (Fritz Lang, Margarethe von Trotha, Lars von Trier). Dafür ist das Kapitel zwei, „Medialität und Erzählen“ (ca. 50 S.) und das Kapitel 4.1., „Bertolt Brechts Konzeption des Epischen für das Theater“, (ca. 50 S.) umso wichtiger auch für die theaterpädagogische Arbeit, vor allem weil es hier auch um die Stimme, die Geste/Gebärde und das Bild als zentrale Kategorien des Epischen geht.

In Brechts Experimenten mit dem Epischen steht der Gestus des Zeigens, d. h. „die volle Leiblichkeit einer menschlichen Geste“ (S. 196), im Mittelpunkt und damit eine besondere performativ-theatrale Qualität. Mit Bezug zu Walter Benjamin untersucht van Laak am Beispiel von *Mann ist Mann*, *Dreigroschenoper*, *-film*, *-prozeß* und *-roman* sowie dem *Kaukasischen Kreidekreis* sehr genau „das Epische als ästhetische und [Hervorhebung im Original] soziale Qualität“ (S. 199), die eine „ästhetische Selbstinfragestellung“ ermöglicht und im „Modus des Intersubjektiven [...] dem Einzelnen und der Gesellschaft gleichermaßen gerecht wird.“ (S. 232)

Während van Laak in dem theoretischen Teil der Untersuchung einen überzeugenden und innovativen Ansatz in Bezug auf die „epische Welthaltung“ entwickelt, zeigt er in der Analyse von Brechts epischem Theater dessen spezifische ästhetische und soziale Qualität – beides Aspekte, die für die theaterpädagogische Theorie und Praxis von Bedeutung sind.

Florian Vaßen

Kristin Westphal / Wolf-Andreas Liebert (Hg.): Gegenwärtigkeit und Fremdheit. Wissenschaft und Künste im Dialog über Bildung. Weinheim / Stuttgart Juventa 2009. [260 S. ISBN 978-3-7799-2280-3]

Der Dialog von Wissenschaft und Kunst steht auf der ‚Tagesordnung‘ und wird im Rahmen der Bildungsdiskussion, insbesondere der kulturellen Bildung, gerade auch für die Theaterpädagogik immer wichtiger. Deshalb ist es sehr verdienstvoll, dass Westphal und Liebert die Vorträge des Symposiums vom Oktober 2007 an der Universität Koblenz-Landau in dieser Publikation vorstellen. Das Buch gliedert sich in einen grundlegenden, eher theoretischen Teil, „Zur Un-Vereinbarkeit von Kunst, Bildung und Wissenschaft“, in einen Teil, der sich mit der zentralen Kategorie der Fremdheit auseinandersetzt („Kunst ist fremd. Zur Notwendigkeit von Fremderfahrungen“) und einen praktisch orientierten Teil, „Neuere Verfahrensweisen künstlerischer Praxis und Wissensvermittlung“. Gegen „Funktionalisierung und Ökonomisierung des Bildungssystems“ (S. 10) soll Kunst mit ihrem „Fremdheitspotential“ (S. 9), „das Mehr, das Unbestimmte, das Mögliche, das Fremde und das Gegenwärtige“ (S. 10), als Störung auftreten und so eine „bildende Wirkung“ (S. 9) erzielen. Nicht als Mittel zum Zweck, als Methode oder gar Motivationshilfe, sondern im gleichberechtigten Dialog mit den Wissenschaften kann Kunst so in die Bildungsprozesse eingebracht werden.

Diesem sicherlich hohen Anspruch werden die 17 Beiträge unterschiedlich gerecht. Die ersten Beiträge über Kunst als Schaffensprozess (Bilstein), über ästhetische Bildung und Kulturmanagement im Kontext von Marktmechanismen (Dietrich), über „Education in and through the arts“ (Bamford) und die Differenz der Generationen, die Offenheit und Fremdheit zwischen Kindern und Eltern (Lippitz) umreißen wichtige Themenkomplexe, die allerdings recht getrennt nebeneinander stehen bleiben. Diese Vielfalt setzt sich zwar auch im zweiten Abschnitt fort, die Texte werden aber durch den produktiven Begriff der Fremdheit, wie er von Waldenfels verwendet wird, zusammengehalten. „Bildung im Modus der Aneignung des Fremden“ und damit als Transzendierung von „Normalität“ und „Ordnungen“ (S. 13) bedarf der Kunst, denn sie „ist eine bestimmte Form, Fremdheit spürbar, sichtbar und hörbar zu machen. *Etwas wird als etwas Anderes erfahren.*“ (S. 14) In den einzelnen Beiträgen geht es dabei um Ent-Subjektivierung (Sattler) und Ereignis und Erfahrung (Metten), um die In-Frage-Stellung von Text und Bild und den Zufall im postdramatischen Theater (Primavesi und Arendt) am Beispiel von Heiner Müllers „Bildbeschreibung“ bzw. red parks „PIKTOMAT“ sowie um Galilei als Künstler und Wissenschaftler und eine daraus abgeleitete Projektform in der Bildungsarbeit (McClure).

Die acht Beiträge des dritten Teils, die sich auf Beispiele aus der Praxis beziehen, können hier nicht mehr einzelnen aufgeführt werden, sie beschäftigen sich u. a. mit Performance, Kindertheater, einem bilingualem Theaterprojekt, Wahrnehmung, Bildender Kunst; oft – und das scheint mir wichtig hervorzuheben – mit Blick auf Kinder- und Jugend-Projekte. Westphals Analyse von Fremdheit, Innovation, Wiederholung und Geste am Beispiel von Tim Etchells „Theater mit Kindern für Erwachsene“ zeigt hier vielleicht am deutlichsten den „Möglichkeitsraum“ von Zukünftigem im Gegenwärtigen.

Die meisten der in diese Publikation versammelten Texte sind interessant und anregend. Zudem ist es bei Sammelbänden selbstverständlich, dass sich die Leser/innen primär auf die sie interessierenden Beiträgen konzentrieren. Trotz oder gerade wegen dieser üblichen selektiven Lesehaltung wäre es jedoch wünschenswert gewesen, wenn sich nicht nur die gut einführende Einleitung und die Informationen zum Begleitmaterial, sondern auch jeder einzelne Beitrag präzise und deutlich auf die grundlegende Problematik bezogen hätte; eventuell wäre auch ein zusätzliches gemeinsames Arbeitsgespräch oder eine andere Art von Zusammenschau hilfreich gewesen, um die Frage nach der Stellung der Künste im Bildungsprozess stärker zu akzentuieren; statt dessen bleiben die Leser/innen bei manchem Text in Bezug auf den Dialog von Künsten und Wissenschaften etwas hilflos zurück.

Wie komplex dieses Thema ist, zeigen auch zwei theaterpädagogische Publikationen von Autor/innen der „Zeitschrift für Theaterpädagogik. Korrespondenzen“, an die hier erinnert werden soll:

Margret Bülow-Schramm u. a. (Hg.): Bühne frei für Forschungstheater. Oldenburg: Paulo Freire Verlag 2007.

Beatrix Wildt u. a. (Hg.): Theater in der Lehre. Münster LiT 2008.

Florian Vaßen

Eckart Liebau / Jörg Zirfas (Hg.): Die Kunst der Schule. Über die Kultivierung der Schule durch die Künste. Bielefeld: transcript 2009 (Ästhetik und Bildung, Bd. 3) [173 S., ISBN 978-3-8376-1199-1]

Die neun Beiträge dieses Sammelbandes, Vorträge einer Tagung in Tutzing zu dem Thema Kunst und Schule, sind in drei Abschnitte gegliedert: Politik, Wissenschaft, Praxis. Eine Reihenfolge, die, ausgehend von der gesellschaftlichen Realität, sicherlich sinnvoll ist, in ihrer Konkretisierung aber auch einige „Fallstricke“ beinhaltet. Der erste Text „Schule – Kunst – Politik in Deutschland“ des nordrhein-westfälischen FDP-Staatssekretärs für Kultur zeigt zum einen die verdienstvollen Bemühungen einer

Rezensionen

Landesregierung um kulturelle Bildung in der Schule („Künstlerinnen und Künstler in die Schulen“, „Jedem Kind ein Instrument“, „Jedem Kind seine Stimme“), zugleich aber auch die Problematik ‚schöner Worte‘ wie, „dass ästhetische Erziehung und kognitives Lernen wieder eine Einheit bilden und sich gegenseitig ergänzen“ sollen (S. 26) oder die Schlusspassage „Ich bin mir absolut sicher, dass sich das automatisch ergeben wird, wenn die Schüler (und Schülerinnen – F.V.) schlicht und ergreifend danach verlangen, weil sie ästhetisch Praktizierende sind. Dann wird sich die Welt verändern. Und das ist das ganz Entscheidende, was diese Aktivitäten ergeben sollen.“ (S. 26) Ich konzediere, dass diese Formulierung nicht zynisch gemeint ist, aber angesichts der Reduzierung und Funktionalisierung von ästhetischer Bildung in der Schule, angesichts der durch PISA bestimmten Verstärkung des Kognitiven, von Ignoranz gegenüber Schülerwünschen sowie katastrophalen gesellschaftlichen Veränderungen auf Grund von neoliberaler Politik fragt man sich schon, welche Veränderungen sich da „automatisch ergeben“ werden.

Es kann also nur besser werden und das wird es auch in Henri Schoenmakers Beitrag „Schule – Kunst – Politik in Europa“, in dem wichtige Informationen zu „Demokratie und Kunst/Kultur“, zu „Dezentralisierung der Kulturpolitik“ und zu „Kunst/Kultur und Schule“ in Europa geliefert werden. Hellhörig sollten wir vor allem sein, wenn erneut festgestellt wird, „dass dem Fach Theater/Drama im Vergleich zu allen anderen Kulturdisziplinen in der EU strukturell am wenigsten Aufmerksamkeit zukommt.“ (S. 44)

In dem folgenden Text „Schulkünste“ zeigt Liebau, wie eine menschengerechte Schule auszusehen hätte. Er diskutiert die Aufgaben der Schule, vor allem aber die „Pädagogik als Kunst der Schule [...] (als) eine praktische, eine angewandte Kunst.“ (S. 54) Er betont die große „Bedeutung“, die „dem Theater in der Schule“ (S. 61) zukommt (siehe Schoenmakers) und die Gefährdung der „Schulkultur“ (S. 60) u. a. durch PISA und die zunehmende „Einseitigkeit der Wissensorientierung“ (S. 62) (siehe dagegen den ersten Text).

Der zweite Teil des Sammelbandes hätte vielleicht eher mit „Kunst“ überschrieben werden sollen. So beschreibt Bilstein in seinem Beitrag „Die Schule der Kunst“ Kunst als „Grundmuster für das Verstehen und Bewältigen der Alltagswelt“ (S. 70). Die zentrale Frage lautet: „Was können wir aus der Lehre der Kunst lernen für die Kunst des Lehrens?“ (S. 70) Der These „Wenn die Kunst und die Musik in der Schule nicht wenigstens dem Anspruch nach und

nicht wenigstens ein Stück weit *das Andere und das Fremde* (Hervorhebung – F.V.) der Schule darstellen, dann lohnt es nicht, sie hinein zu bringen.“ (S. 83) – kann in jeder Hinsicht zugestimmt werden, unabhängig von dem Ärger, dass Theater/Darstellendes Spiel, von Liebau gerade noch ins Zentrum gerückt, schlicht und einfach ignoriert wird!

Hans Dickel zeigt unter dem Titel „Eine Schule der Künstler“ „Joseph Beuys als Lehrer und die Kunst seiner Schüler“ sowie Beuys „Fettecken“ sehr prägnant als Konzept einer „plastischen Theorie“ (S. 91).

Für Theaterpädagog/innen, aber auch für andere Interessierte ist sicherlich der Text von Klepacki/Zirfas über „Ästhetische Bildung“ am wichtigsten. Er enthält so viele relevante Überlegungen, Hinweise und Reflexionen, dass ich hier nur einiges skizzieren kann. Auch diese Autoren gehen von einer Kritik an PISA aus und zeigen, dass die dort betonten Schlüsselkompetenzen „Selbstständigkeit, Interaktivität und Sozialität“ (S. 111) in ästhetischen Bildungsprozessen besonders gefördert werden. Im weiteren Verlauf diskutieren die Autoren die „Schwierigkeiten der Evaluation ästhetischer Bildungsprozesse“, „Lerndimensionen“, Lernziele „in der ästhetischen Erziehung“ mit Blick auf wichtige empirische Untersuchungen, „eine gegenstandsbezogene ästhetische Lerntheorie“ (S. 113) „Erlernen der Rezeption und der Produktion von Kunst“, „Erwerb von Wissen über eine Kunst (Kompetenz)“ und „Befähigung zur Ausübung einer Kunst (Performanz)“, (S. 128) sowie Aspekte der „theatralen Bildung“ und abschließend die Entwicklung von der „Kompetenzdebatte zur Performanzforschung“ (S. 113). Statt der ästhetischen Erfahrung und dem ästhetischen Produkt sollten ästhetische Ereignisse und Prozesse im Zentrum stehen.

Hier hätte der dritte Teil, der sich mit ästhetischer Praxis beschäftigt, anknüpfen können. Die drei kurzen Beiträge (30 S.) liefern zwar Informationen zum Konzept der Bläserklassen, zur theaterpädagogischen Arbeit am Theater und zum Münchner Museumspass als relevante Beispiele für eine gelungene kunstpädagogische Arbeit, aber in ihrer weitgehend theoriefreien, vor allem beschreibenden Darstellung ist die Lektüre doch eher enttäuschend. Eigentlich sollte eine *reflektierte* Praxis im Mittelpunkt der „Kunst der Schule“ stehen, wie Klepacki und Zirfas es thematisieren! So ‚rächt‘ sich die schon problematisierte Dreiteilung der Publikation, auch wenn mehrere Texte für Theaterpädagog/innen, vor allem wenn sie sich mit Schule beschäftigen, sehr lesenswert sind.

Florian Vaßen

Bildnachweise

www.goethes-werther.info:

S. 8, 9, 12, 13, 15, 16, 17

Günter Frenzel:

S. 19, 27, 28, 29, 50, 56

Volker Jurké:

S. 3, 4, 20, 21, 22, 25, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 45

Dietmar Sachser:

S. 66

Julia Stiefelbauer:

S. 65

Roland Berger:

S. 36

Jens Kleeberg:

S. 37:

Theatertäter Spielräume im Knast

**Tom Kraus, Julia Vohl, Nils Hanraets,
Simon Blaschko • EUR 15,- ca.
294 Seiten • ISBN 978-3-86863-046-6**

Warnung! Dies ist ein Buch über Minderheiten: Gefangene und Theaterleute. Und es ist ein Buch über Knast und Theaterarbeit im Knast. Männliche und weibliche Gefangene, Bedienstete, Sozialarbeiter, Anstaltsleiter, Politiker, Schauspieler, Regisseure und Theaterpädagogen erzählen vom Knast und ihren Erfahrungen mit Theaterarbeit in sieben niedersächsischen Justizvollzugsanstalten. Haut- und praxisnah.

Warnung! Theatertäter laufen frei herum und folgen ungestraft ihrem Theatertrieb. Die Freiheit der Möglichkeiten von Theatertätern ist zugleich eine der Freiheiten von Gefangenen. Ein Stück Mobilität hinter Gittern. Ein Stück Identität aus Spielräumen, freiem Willen und Gestaltung, in einer Situation, in der es kaum Spielraum, Gestaltungsfreiheit und freien Willen mehr geben kann.

Warnung! „Wenn der Mensch spielt, ist er [...] im Vollbesitz seiner Freiheit und Würde.“ (Csikszentmihalyi, Mihaly: Das flow-Erlebnis, Klett-Cotta, Achte Auflage, Stuttgart 2000, S. 13) Ein wunderbarer Zustand, der im Knast und in diesem Buch eine neue Dimension erfährt. Mit einem Vorwort des niedersächsischen Justizministers Bernd Busemann zur Bedeutung von Theaterpädagogik im Justizvollzug.

