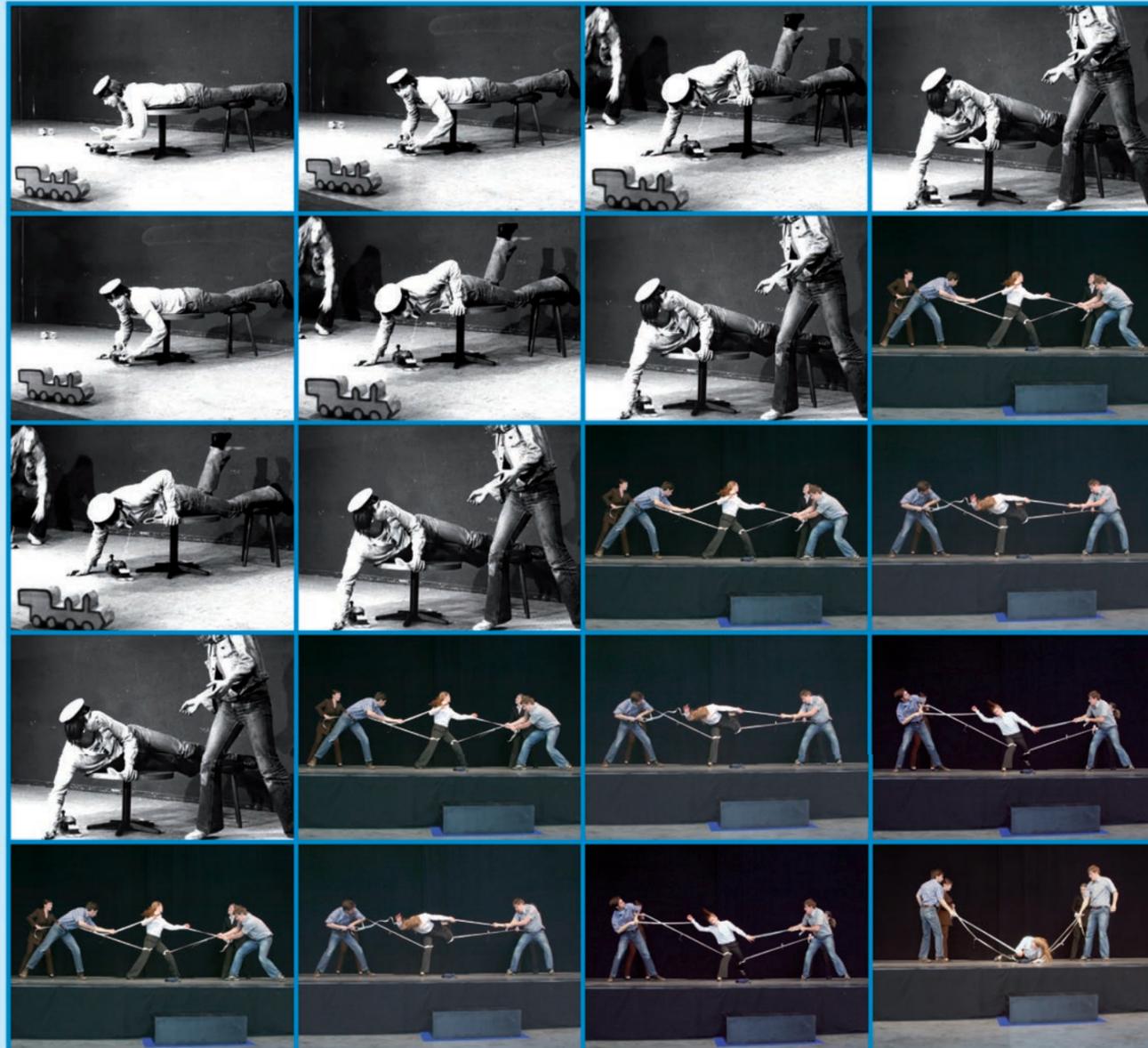


Zeitschrift für Theaterpädagogik

26. Jahrgang • Korrespondenzen • Heft 57

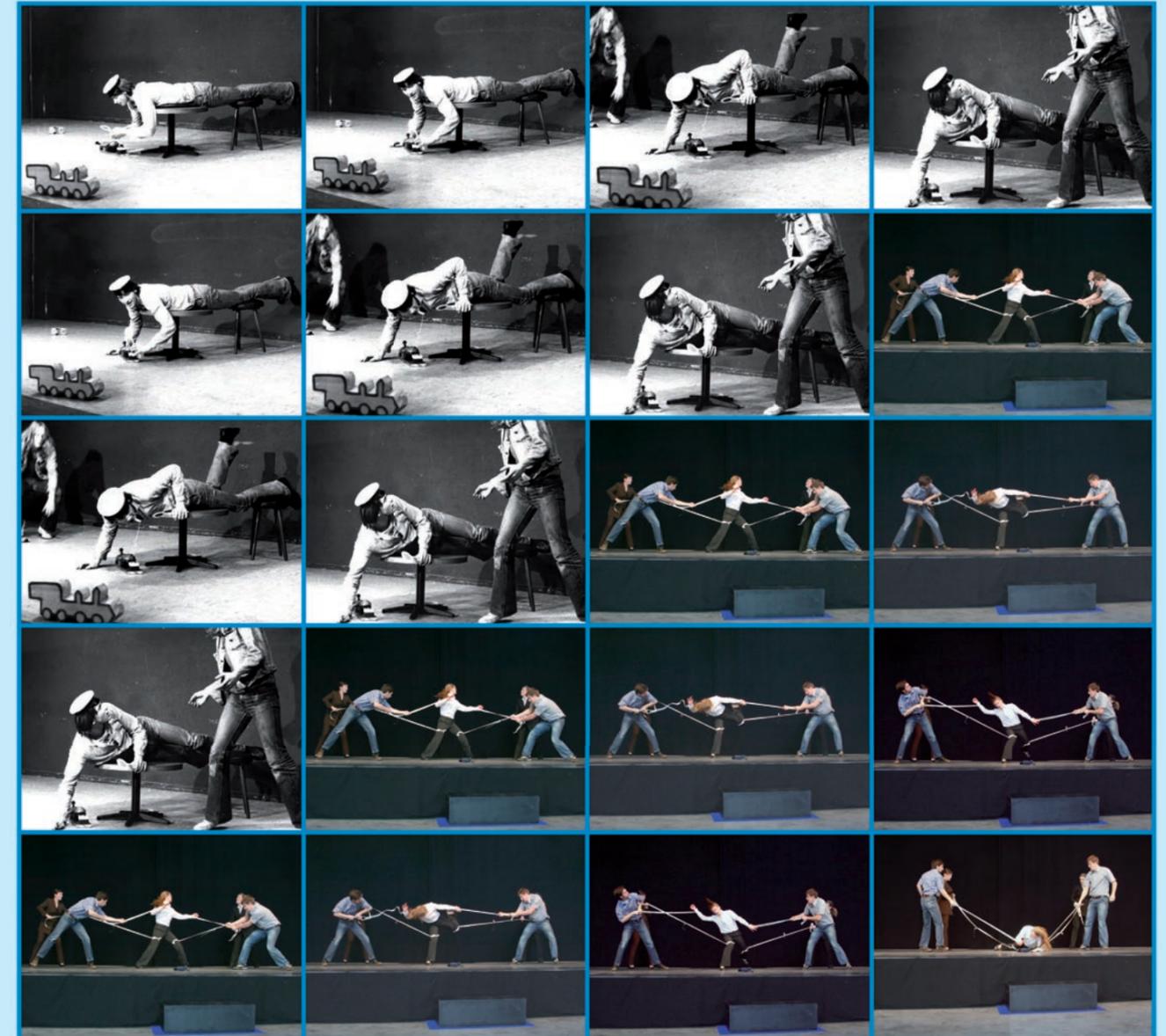


Geschichte der Theaterpädagogik – Unternehmenstheater – Lehrstücke revisited

Beiträge aus Forschung, Bildung, Kultur

Zeitschrift für Theaterpädagogik

26. Jahrgang • Korrespondenzen • Heft 57



Geschichte der Theaterpädagogik – Unternehmenstheater – Lehrstücke revisited

Beiträge aus Forschung, Bildung, Kultur



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 2011

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

Stiftung SPI
030-259 37 39-0
www.stiftung-spi.de

Stiftung SPI

Die Wüste lebt

Bühnenlicht mit einfachen Mitteln und unter schlechten Bedingungen in nichttheatralen Räumen

vom 3. - 5. Dezember 2010

mit Uli Jäckle, Hildesheim, Regisseur und Light Designer; inszeniert u. a. in am Schauspielhaus Hamburg, in Hildesheim und Freiburg. www.aspik.de

Biografisches Theater

vom 11. - 13. März 2011

mit Ruth Rutkowski, Hannover, Regisseurin, www.fensterzurstadt.de

Theater und die Stadt

Routen bündeln – Projektkonzeption und Projektmanagement partizipativer Stadt-Projekte

vom 8. - 10. Juli 2011

mit Christine Umpfenbach, München, Regisseurin und Bühnenbildnerin, u.a. „Ratten 07“ an der Volksbühne Berlin, an den Münchner Kammerspielen im Team der Stadtprojekte „Hauptschule der Freiheit“.

Die Kunst des Fragens

vom 14. - 15. Juli 2011

mit Franziska Steiof, Hamburg, Regisseurin, www.coaching-steiof.de.

Neun Fragekategorien werden theoretisch und in praktischen Übungen vermittelt. Die Teilnehmenden erfahren, welche Ziele mit jeweils welcher Fragegruppe erreicht werden können und üben sich im Einsatz dieses vielschichtigen Tools.

Tanztheater

Szenische Choreografien für die Bühne

vom 22. - 24. Juli 2011 und 14. - 16. Oktober 2011

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

Dokumentarisches Theater

Alt und Jung erinnert sich und setzt Erlebtes in Szene

vom 14. - 15. Juli 2011

Mirjam Strunk, Theaterregisseurin, -autorin und -dozentin, Regisseurin von generationsübergreifenden Theaterprojekten u. a. am Schauspiel Essen, Schauspielhaus Bochum
www.gedaechtnis-des-ruhrgiets.de

Geschichte machen

Reenactment als theaterpädagogisches Format zwischen kultureller und politischer Bildung

vom 21. - 23. Oktober 2011

mit Melanie Hinz, Theaterpädagogin und Regisseurin, zuletzt an der Bürgerbühne des Staatsschauspiels Dresden.

TBV

TheaterBuchVersand



Besuchen Sie uns unter:

www.theaterbuch-versand.de

und fordern Sie auch unseren

Newsletter an!

Über 1000 Titel zur Theorie und Praxis
des Theaters und der Theaterpädagogik.

TheaterBuchVersand
c/o Schultheater-Studio

Hammarskjöldring 17a 60439 Frankfurt am Main
Tel. (069) 212-30608 Fax. (069) 212-70752
e-mail: theaterbuch@live.de

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



Spiel- und Theaterpädagogik studieren
Dagmar Dörger, Hans-Wolfgang Nickel

10,00 €

Schibri-Verlag
Tel.: 039753/22757
www.schibri.de

2005 • 144 Seiten • ISBN 3-937895-21-3

Das Buch enthält Informationen über mehr als 30 Studienorte und Hochschulen (in Deutschland, Österreich und der Schweiz) und deren Angebote im Bereich der Spiel- und Theaterpädagogik. Es formuliert in elf unterschiedlichen Ansätzen das Selbstverständnis des Faches und gibt Einblick in die Praxis der Spiel- und Theaterpädagogik und deren Notwendigkeiten.

Theaterpädagogik und Schauspielkunst

Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit

Jürgen Weintz

TheaterpädagogInnen arbeiten im Spannungsfeld von Darstellender Kunst und Pädagogik. Eine der wesentlichen Voraussetzungen für gelingende theaterpädagogische Praxis ist die Selbstreflexion des Theaterpädagogen / der Theaterpädagogin. Zu eben dieser Selbstbefragung will das vorliegende Buch Anregungen bieten.

468 Seiten • ISBN 978-3-937895-64-2 • Taschenbuch

24,80 €

Schibri-Verlag
Tel.: 039753/22757
www.schibri.de



**Bundesakademie
für kulturelle Bildung
Wolfenbüttel**

Fortbildung aus der Praxis für die Praxis

www.bundesakademie.de | post@bundesakademie.de

05331.808-417 | Postfach 1140 | 38281 Wolfenbüttel

Inhalt

Editorial	3	Forschung im Unternehmenstheater: Der Ansatz der Theatralen Organisationsforschung <i>Eva Renvert</i>	38
Geschichte der Theaterpädagogik			
Zur Forschungskonzeption einer Geschichte der Theaterpädagogik im Kontext des Deutschen Archivs für Theaterpädagogik (DATP) <i>Marianne Streisand</i>	5	„Der Vorstand in dir“ – Schauspiel im Unternehmenskontext <i>Benjamin Häring</i>	41
Drei Jahre Deutsches Archiv für Theaterpädagogik – Eine Zwischenbilanz <i>DATP</i>	6	Ästhetische Performanz in Organisationen <i>Bernd Ruping</i>	43
<i>Die Sammlungen des DATP</i> vorgestellt von Katharina Kolar in Zusammenarbeit mit Bernd Oevermann	9	Die Perspektive der Unternehmensführung auf die Theatrale Organisationsforschung <i>Wolfgang Arens-Fischer</i>	48
Meilenstein der Curriculumforschung – Die Sammlung Brandes	10	Auszubildende setzen ihren Arbeitsalltag in Szene <i>Frank Muscheid</i>	53
Ein Archiv im Archiv – Die Sammlung Nickel	10	„Impro ist alles!“ – Training und Coaching mit Methoden des Improvisationstheaters <i>Oliver Pauli</i>	54
Erster Versuch neuer Medien in der Theaterpäda- gogik – Die Sammlung Lippert	11	Es darf gelacht werden <i>Nicola Bünsch</i>	56
Erkundungen und Erprobungen aus 30 Jahren Lehrstückpraxis – Die Sammlung Lehrstückarchiv	12	Unternehmenstheater zur Erprobung von Wider- stand? <i>Myrna-Alice Prinz-Kiesbüye</i>	57
Fundgrube für die Theaterpädagogik bei einem Theatermacher – Die Sammlung Praml	14	„Wenn die Zahlenjongleure auf die Bühne gehen ...“ <i>Donata Teichmann</i>	59
Anregung zum Maskenbau und Straßentheater – Die Sammlung Krieger	16	<i>BLICKWINKEL</i> Forschungsprojekt THINK	60
Evangelische Laienspielbewegung nach 1945 – Die Sammlung Kabitz	17	Lehrstück revisited	
Ein Neuankömmling – Die Sammlung Jenisch	18	Das Lehrstück als Impuls: Brecht auf! Kleine Re-Lektüre der Lehrstücktheorie <i>Hans Martin Ritter</i>	63
Gedruckte Zeitzeugen – Die Textheftsammlung	19	Alla Turca! Bericht zur Lehrstück-Tagung in Bursa/Türkei vom 7. bis 11.4.2010 <i>Swantje Nölke</i>	69
Wurzelbehandlung – Theaterpädagogik zwischen 1933 und 1945 in Deutschland <i>Anne Keller</i>	20	Einfach, aber zugespitzt. Bericht von der Fachtagung „Szenisches Schreiben/ Herstellen von (Lehrstück)Spiel-Vorlagen“ <i>Jan Weisberg</i>	70
Bruch oder Anschluss? Fragen an einen „Vorfahr“ der Theaterpädagogik <i>Andreas Schülter</i>	22	Magazin	
Tabula rasa! – Ist Theaterpädagogik das Kind der Avantgarde? <i>Harald Volker Sommer</i>	23	Die Ausbildung zum Theaterpädagogen BuT <i>Nina Spinger</i>	75
Theater im Ghetto Theresienstadt <i>Lisa Peschel</i>	24	Rezensionen	77
Auf der Suche nach dem schöpferischen Befinden – Grabräubereien und theaterpädagogische DNA- Analysen <i>Dietmar Sachser</i>	25	Ankündigung	84
20 Jahre BuT – Stationen einer theaterpädagogi- schen Erfolgsgeschichte <i>Raimund Finke</i>	27	Wichtige Informationen	
Unternehmenstheater		Impressum/Hinweise für Autorinnen und Autoren	2
Sieben unvollkommene Überlegungen zu theater- geschichtlichen Linien des Unternehmenstheaters <i>Marianne Streisand</i>	31	Redaktionsschluss für Heft 56	7
		Anzeigenschlusstermin	8
		Bildnachweise	47
		Kontakt Autorinnen und Autoren	74

Hinweise für Autorinnen und Autoren der Zeitschrift für Theaterpädagogik – KORRESPONDENZEN –

- * Eine 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, Fax: 030-78717974
 Dr. Ole Hruschka, e-mail: ole.hruschka@germanistik.uni-hannover.de, Fax: 0511-762-19050
 Prof. Dr. Gerd Koch, e-mail: koch@ash-berlin.eu, Fax: 030-8516153
 Dieter Linck, e-mail: tina.dieter@gmx.de
 Prof. Dr. Bernd Ruping (verantwortlicher Herausgeber)
 e-mail: B.Ruping@fh-osnabrueck.de, Fax: 0591-80098-492
 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) (Dieter Linck, Volker Jurké: volju@t-online.de)
 Bundesverband Theaterpädagogik e. V. (Andreas Poppe)
 Gesellschaft für Theaterpädagogik e. V. (Gerd Koch, Florian Vaßen: florian.vassen@germanistik.uni-hannover.de)

Heftredaktion:

Geschichte der Theaterpädagogik: Prof. Dr. Marianne Streisand, Katharina Kolar, Bernd Oevermann
 Unternehmenstheater: Eva Renvert, Benjamin Häring
 Lehrstück revisited: Prof. Dr. Bernd Ruping, Benjamin Häring
 Magazin: Prof. Dr. Bernd Ruping, Benjamin Häring

Verlag:

Postanschrift:

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, Katharina Kolar, Benjamin Häring
 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 • Gerd Koch; Florian Vaßen: Bundesverband Theaterpädagogik e. V., Genter Str. 23, D-50672 Köln, Tel.: 0221-9521093, Fax: 0221-9521095, e-mail: mail@butinfo.de
 • 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

Marianne Streisand, Eva Renvert, Bernd Ruping

Der erste Schwerpunkt dieses Heftes will die Aufmerksamkeit der Leserinnen und Leser auf das spannende Feld der „Geschichte der Theaterpädagogik“ lenken, das noch viel zu wenig im Bewusstsein der Fachöffentlichkeit verankert ist. Deren Erforschung und Materialsicherung dient auch das 2007 gegründete „Deutsche Archiv für Theaterpädagogik“ (DATP) an der FH Osnabrück/ Standort Lingen. Zunächst werden einige Überlegungen zu grundlegenden methodologischen Fragen der Forschung zur Geschichte der Theaterpädagogik im Kontext der Arbeit des DATP entwickelt, anschließend Neuigkeiten aus dem Archiv sowie die inzwischen auf 9 angewachsenen Sammlungen des DATP kurz vorgestellt. Anne Keller und Andreas Schülter zeigen in ihren Artikeln, wie sich an Fundstücke aus dem DATP weit reichende Forschungsvorhaben knüpfen können, auch Harald Volker Sommers Beitrag steht in diesem Zusammenhang. Die US-amerikanische Theaterwissenschaftlerin Lisa Peschel beschäftigt sich bereits seit über 10 Jahren mit einem wichtigen, kaum erforschten Gebiet in der Geschichte von Theater und Theaterpädagogik: der Theaterarbeit in einem Ghetto während der Zeit des Nationalsozialismus. Sie stellt Auszüge ihrer Forschungen hier vor. Der Artikel von Dietmar Sachser greift die Frage nach dem schöpferischen Befinden der Spieler auf und präsentiert neue Forschungsergebnisse zu einer jahrhundertalten Theaterdiskussion. Wichtiger Vertreter der Interessen der Theaterpädagogik in Deutschland ist zweifelsohne der Bundesverband Theaterpädagogik e.V., deren Geschäftsführer Raimund Finke anlässlich des 20-jährigen Jubiläums die Stationen der Verbandsgeschichte reflektiert hat.

Seit 20 Jahren gibt es Unternehmenstheater in Deutschland. Nach 20 Jahren ist es endlich in der Theaterpädagogik angekommen, und es wurde Zeit, diesem Thema eine (halbe) Ausgabe der Zeitschrift für Theaterpädagogik zu widmen.

Geforscht wird zum Themenfeld seit 2005 am Institut für Theaterpädagogik der Fachhochschule Osnabrück. Über die Ergebnisse dieser Forschung geben die vier Artikel der Autor/innen M. Streisand, E. Renvert, B. Ruping und W. Arens-Fischer Auskunft. Aus der Perspektive eines Schauspielers im Unternehmenstheater schreibt B. Häring. Einen Einblick in die Praxis gewähren die Artikel der Autorinnen D. Teichmann und M.-A. Prinz-Kiesbüye. Zur Erläuterung verschiedener theatraler Arbeitsweisen im Unternehmenstheater konnten zwei erfolgreiche Unternehmenstheater-Anbieter gewonnen werden: das Scharlatan Theater aus Hamburg und das Placebo Theater aus Münster. In seinem Beitrag erläutert O. Pauli, Geschäftsführer des Placebo Theaters, die Bedeutung der Improvisationskunst für Unternehmen. N. Bünsch beschreibt die Spiegelung von Unternehmensinhalten über verschiedene Inszenierungsformate des Scharlatan Theaters. Über ein Theaterprojekt mit Auszubildenden, das K. Kolar durchgeführt hat, schreibt F. Muscheid und setzt damit einen Akzent in die richtige Richtung: der Implementierung theatraler Arbeitsweisen in die Aus- und Weiterbildung in Organisationen. Die Beiträge von H.M. Ritter, S. Nölke und J. Weisberg aktualisieren die Vorschläge von Bert Brecht zum Lehrstück. Damit verbinden sie die beiden Themen-Schwerpunkte dieses Heftes: das Archäologische als Anstoß zu einer reflektierten theaterpädagogischen Praxis und als Impuls für eine politisch-ästhetischen Bildung, wie sie Renvert/Ruping aktuell in Unternehmen versuchen.

Im Magazin-Teil stellt N. Spinger die Ergebnisse ihrer empirischen Untersuchung zur Praxisrelevanz der Ausbildung zum „Theaterpädagogen BuT“ vor. Darüber hinaus finden sich, wie gewohnt, Rezensionen zu aktuellen, für Selbstverständnis und Entwicklung der Theaterpädagogik bedeutsamen Publikationen.

Fortbildung Theaterpädagoge/in

- vom Bundesverband Theaterpädagogik (BuT) anerkannt -



14./15. Mai 2011
bis
20./21. April 2013

14 Wochenenden und
2 Herbstferienblöcke

4 Wochenenden im
Wahlpflichtbereich

Kleingruppentreffen

Wir bieten darüber hinaus Kurse und Workshops an, wie

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

Einführungskurs in das Arbeitsfeld des Klinikclowns

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

Die "Arbeit" des Klinik-Clowns ist ein
bisschen anders.

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

Sa./So.
29./30.01.2011
26./27.02.2011
26./27.03.2011
um 10-17.00 Uhr



Bildungswerk für Theater und Kultur
Oberonstr. 20 - 59067 Hamm
Tel: 02381-44893 - info@btkhamm.de



www.btkhamm.de

THEATERPÄDAGOGISCHE WEITERBILDUNG

der Stiftung SPI – Sozialpädagogisches Institut Berlin
in Kooperation mit dem HAU, Theater Hebbel am Ufer
Leitung Felicitas Jacobs

Die Theaterpädagogik markiert ein weites Feldes, auf dem sich die unterschiedlichsten Begriffe tummeln: Performative Kunst und Ästhetik, Publikum, Öffentlichkeit – eben THEATER. Kreativitätsförderung, Wecken der Ausdrucksfähigkeit, Entwicklung kommunikativer Kompetenzen – eben PÄDAGOGIK. Eine Ausbildung, die dieses Feld ausleuchten will, muss weit ausholen und eine eigenständige Methodik entwickeln, um künstlerische Prozesse zu entwickeln, bei denen die Biografie des spielenden Menschen im Mittelpunkt steht. Gemeinsam mit den Teilnehmern machen wir uns auf die Suche nach künstlerischen, authentischen Spielformen und begleiten sie bei ihren Spielerfahrungen. Diesen Lernprozess reflektieren wir bewusst, machen ihn als pädagogische Methode nutzbar und entwickeln mit den Studierenden ihr persönliches Spiel-, Regie- und Spielleiterprofil.

Unsere Ausbildungsgruppen sind in beruflicher und sozialer Hinsicht heterogen gemischt: Personen aus künstlerischen, pädagogischen, soziokulturellen und anderen, auch ungewöhnlichen Bereichen treffen aufeinander, lernen und arbeiten miteinander.

Zukünftige Theaterpädagogen werfen bei uns den Blick über den Tellerrand der eigenen Branche und machen sich vertraut mit verschiedenen Lebenshintergründen, um so später für

unterschiedliche Gruppen künstlerische Wege im jeweiligen Kontext entwickeln zu können und auf vielfältige gesellschaftliche Wirklichkeiten vorbereitet zu sein.

Einblicke in die jüngste Produktion „IDYLLEN-RISSE“
im Glaskasten in Berlin (Mai 2010).



© Klaus Scholz, 2010

Kontakt und weitere Informationen

Stiftung SPI

Fachschulen, Qualifizierung & Professionalisierung

Hallesches Ufer 32-38, 10963 Berlin-Kreuzberg

Tel. 030 . 259 37 39 – 0 Fax. 030 . 259 37 39 - 50

fachschulen@stiftung-spi.de

GESCHICHTE DER THEATERPÄDAGOGIK

Zur Forschungskonzeption einer Geschichte der Theaterpädagogik im Kontext des Deutschen Archivs für Theaterpädagogik (DATP)

Marianne Streisand

Das seit 2007 existierende DATP ist das Resultat verschiedener Forschungen und Publikationen auf dem Gebiet der Geschichte der Theaterpädagogik, ein entsprechendes wissenschaftliches Nachdenken begleitet seine Existenz sowie die mit dem Archiv verknüpfte Lehre (vgl. Koch u. a. 2003, Streisand u. a. 2005, Streisand u. a. 2007). Zugleich hat sich das DATP zum Ziel gesetzt, Anstöße wissenschaftlicher und theaterpraktischer Art für künftige künstlerische und wissenschaftliche Projekte zu geben. Ein paar Bemerkungen zu den wissenschaftlichen Prämissen unserer Arbeit.

Der Forschungsbedarf

Systematische Forschungen zum eigenen geschichtlichen Gewordensein der Theaterpädagogik bilden noch immer eher die Ausnahme. Dabei werden sie eigentlich jährlich von vielen Hundert Studierenden des Studienschwerpunkts oder Fachs an deutschsprachigen Fachhochschulen, Universitäten und Theaterpädagogischen Zentren benötigt. Das Wissen um die eigene Geschichte kann wesentlich zur Profilbildung und Identitätsfindung des Fachs beitragen und die Ausbildung fundieren. Die Sammlungen des DATP können dafür eine wichtige Grundlage bilden. Wir fragen nach der Geschichte nicht um ihrer selbst willen, sondern aus einem aktuellen Interesse heraus. Wir gehen aus von brennenden Fragen und Problemen des Fachs in der Gegenwart.

Der Begriff

Um sich einer Geschichte der Theaterpädagogik zu nähern, mussten wir zunächst zwischen Wort und Phänomen, zwischen Begriffsgeschichte und Phänomengeschichte unterscheiden. In ersten Publikationen wurde bereits herausgearbeitet, dass der Begriff „Theaterpädagogik“ in seiner spezifischen Wortbedeutung ein deutsches Unikat ist und seine Entsprechungen weltweit vielfältig sind, unter anderem wären hier „Drama in Education“, „Theatre in Education“, „Theatre for Development“, „Dramatische Vorming“, „Jeux Dramatique“, „Teatro Educazione“ zu nennen. Die Wurzeln des im Deutschen verwendeten Wortes liegen vermutlich im Russischen. Der Begriff kam in der noch heute gebräuchlichen Wortbedeutung am Ende der 1960er/zu Beginn der 1970er Jahre in der Bundesrepublik auf, wurde im Laufe der 70er Jahre zunehmend populärer und hatte sich in den 80er Jahren durchgesetzt.

Die Sache

Die *Sache* Theaterpädagogik ist wesentlich älter. Um erste Fundstücke und Fundorte aufzuspüren, müsste man wohl bis zu Ritualen seit der Sesshaftwerdung der Menschheit zurückgehen. Unser Schwerpunkt liegt im gegenwärtigen Stadium auf dem 20. und 21. Jahrhundert, aus diesem Zeitraum liegen im Archiv die meisten Materialien vor. Die Theaterpädagogik in der Gegenwart zeichnet sich durch eine große Mannigfaltigkeit und Heterogenität ihrer Methoden, Zugänge und Einsatzgebiete aus. Zu den Tätigkeitsfeldern und -orten der Theaterpädagogik heute, die vom DATP gesammelt werden, zählen etwa: Spielpädagogik, Interaktionspädagogik, Theaterpädagogik in sozialen Feldern, Theaterpädagogik am Theater (inklusive der dazu gehörenden Jugendclubs an Theatern sowie der Bewegung „Theater und Schule“), Unternehmenstheater, Verhaltenstraining (etwa bei Managementschulungen, im Bewerbungstraining u. a.), Theatermethoden nach Boal oder der Lehrstücktheorie und -praxis Brechts, Schultheater (Theater an Schulen/Darstellendes Spiel), Straßentheater und unmittelbar politische Aktionen, zielgruppenspezifisches Theater (etwa Theater mit Senioren, Obdachlosen, Haftinsassen, Lehrlingen, Kindern und Jugendlichen usw.), Amateurtheater (bzw. Laientheater), Theatertherapie (bzw. Psychodrama), christliches Laienspiel (bzw. Bibliodrama, Theater und Kirche) sowie noch heute praktizierte Passionsspiele; Methoden des „Theatre for Development“ (Theater in aufklärenden, direkt behelfenden Zusammenhängen zum Beispiel in der Aidsaufklärung); „Wissenschaftstheater“, bestimmte Methoden der Animation (z. B. in der Tourismusindustrie), der Theatersport und anderes mehr.

Die Ursprünge/Quellen

Bei beinahe allen diesen Verfahren und Arbeitsgebieten kann man unterschiedliche geschichtliche Quellen und historische Verlaufsformen feststellen. Es gibt nicht *eine* Wurzel der Theaterpädagogik. Bei Forschungen zur Geschichte der Theaterpädagogik kann darum auch nicht im Sinne der klassischen Archäologie Schicht um Schicht abgetragen werden, um zu dem einen einzigen ‚wahren‘ Ursprung zu gelangen. Vielmehr zeichnet sich die Geschichte aus durch radikale Brüche, Diskontinuitäten, Verwerfungen, Unverbundenes. Wir haben uns darum in der Vergangenheit jenen in den Kulturwissenschaften etablierten Verfahren einer kulturhistorischen Archäologie versi-

Zur Forschungskonzeption einer Geschichte der Theaterpädagogik im Kontext des Deutschen Archivs für Theaterpädagogik (DATP)

chert, die sich wesentlich an die Namen Michel Foucault, Walter Benjamin und Sigmund Freud knüpfen. Im Zentrum unseres Forschungskonzepts stehen zurzeit die Begriffe „Fundstücke. Fundorte“ – so auch der Titel unserer jüngsten Ausstellung. Die Besonderheit der Theaterpädagogik heute macht ein Geflecht verschiedenartigen geschichtlichen Herkommens aus. Während sich eine Reihe dieser Methoden und Arbeitsfelder erst im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts entwickelt haben und als Teilgebiete der Theaterpädagogik in Anwendung gebracht wurden, gibt es zugleich zahlreiche ältere bzw. sehr alte ‚theaterpädagogische‘ Arbeitsformen und Tätigkeitsfelder. Zum Zweck der Forschung müssten sie zunächst isoliert betrachtet und untersucht werden, um dann ihre Struktur der Vernetzung aufzuspüren.

Die zukünftige Methodologie

Will man die Art der Verflechtung oder Kommunikation der Einsatzorte, Methoden und Arbeitsfelder der Theaterpädagogik untereinander beschreiben, so fällt auf, dass sie relativ wenig hierarchisiert und auch in sich wenig einheitlich sind. Es gibt keine zentrale Methode, kein zentrales, einheitlich zu beschreibendes theaterpädagogisches Arbeitsgebiet im deutschsprachigen Raum, an dem sich die anderen orientieren, sondern von beinahe jedem Gebiet, jeder Methode her führen Linien zu anderen Gebieten, anderen Methoden. Auch existieren keine feststehenden Beziehungen oder Ordnungen zwischen den mannigfaltigen Feldern, sondern eher wechselnde, dezentrale Allianzen. Darum ist die Theaterpädagogik auch nicht eindeutig genealogisch zu beschreiben und lässt sich nicht im Modell des Baums, etwa des „Stammbaums“ abbilden.

Wollte man ein Denkbild für dieses Geflecht mannigfaltigen, heterogenen geschichtlichen Herkommens heranziehen, so wäre methodologisch hier wohl am ehesten auf das von Deleuze/

Guattari schon 1980 entworfene „Rhizom“ zurückzugreifen. In „Tausend Plateaus“ schrieben Gilles Deleuze und Félix Guattari – und dies lässt sich gut auf das Geflecht Theaterpädagogik beziehen:

„Im Unterschied zu Bäumen oder ihren Wurzeln verbindet das Rhizom einen beliebigen Punkt mit einem anderen beliebigen Punkt, wobei nicht unbedingt jede seiner Linien auf andere, gleichartige Linien verweist; es bringt ganz unterschiedliche Zeichenregime und sogar Verhältnisse ohne Zeichen ins Spiel. Das Rhizom [...] besteht nicht aus Einheiten, sondern aus Dimensionen, oder vielmehr aus beweglichen Richtungen. Es hat weder Anfang noch Ende, aber immer eine Mitte, von der aus es wächst und sich ausbreitet“ (Deleuze/Guattari 1997, 35 f.). „Das Rhizom kann an jeder Stelle unterbrochen und zerrissen werden, es setzt sich an seinen eigenen oder an anderen Linien des Rhizoms weiter fort“ (ebd., 19).

Der dringende Bedarf für Lehrmaterialien oder ein Buch über die moderne Geschichte der Theaterpädagogik im deutschsprachigen Raum zumindest seit 1900 ist unverkennbar. Es könnte produktiv sein, sie als Rhizom zu denken. Eine Basis dafür stellen unter anderem die Archivalien des DATP dar.

Literatur

- Deleuze, Gilles/Guattari, Félix (1997): Tausend Plateaus: Kapitalismus und Schizophrenie. Aus dem Französischen von Gabriele Ricke und Ronald Voullié. Berlin.
- Koch, Gerd/Streisand, Marianne (Hg.) (2003): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Berlin, Milow.
- Streisand, Marianne/Giese, Nadine/Kraus, Tom/Ruping, Bernd (Hg.) (2007): Talkin' 'bout my Generation. Archäologie der Theaterpädagogik II. Berlin, Milow.
- Streisand, Marianne/Hentschel, Ulrike/Poppe, Andreas/Ruping, Bernd (Hg.) (2005): Generationen im Gespräch. Archäologie der Theaterpädagogik I. Berlin, Milow.

Drei Jahre Deutsches Archiv für Theaterpädagogik – Eine Zwischenbilanz

DATP

Womit an dieser Stelle in Heft 55 vor einem Jahr als offene Frage geschlossen wurde, kann jetzt eröffnet werden, es ist zugleich die allerwichtigste Neuigkeit: Die Regelfinanzierung des Deutschen Archivs für Theaterpädagogik (DATP) und damit die kontinuierliche Fortsetzung der dreijährigen Aufbauarbeit ist bis auf weiteres durch die Stiftung Fachhochschule Osnabrück gesichert.

Das archäologische „Suchfeld“ ist eröffnet

Am 12. Januar dieses Jahres wurde die Ausstellung „Fundorte. Fundstücke“ im Foyer des Theaters an der Wilhelmhöhe in Linde eröffnet. Anhand von zahlreichen Schrift-, Ton-, Bild- und Videodokumenten aus den bis dahin übernommenen sieben Sammlungen des DATP wurden Einblicke in die Geschichte

des Fachs und dessen vielverzweigte Wurzeln gegeben. Jedem Exponat waren Begleittexte aus der Feder von Studierenden der Theaterpädagogik des 5. Semesters beigegeben. Im Modul „Archäologie der Theaterpädagogik“ hatten sie sich zuvor in individuellen Forschungsaufträgen intensiv mit den Fundstücken auseinandergesetzt, so wurden auch verschiedene Themen für Bachelorarbeiten angeregt.

Zu sehen waren für die 8000 Besucher der Ausstellung Querschnitte der Sammlungen, die von Theaterpädagog/innen der ersten Stunde stammen: Professor Eva Brandes aus Hamburg, Elinor und Gerhard Lippert aus München, Willy Praml aus Frankfurt a. M., aber auch von Gästen, die höchstpersönlich im Rahmen der die Ausstellung begleitenden Erzählcafés aus ihrer individuellen Fachgeschichte erzählten: Prof. Dr. Wolfgang Nickel und Uwe Krieger aus Berlin, der Friedensforscher Dr.

Drei Jahre Deutsches Archiv für Theaterpädagogik – Eine Zwischenbilanz

Reiner Steinweg aus Linz, der das Lehrstückarchiv begründete sowie Prof. Dr. Florian Vaßen von der Universität Hannover, wo das Lehrstückarchiv zuletzt beheimatet war. Auch die Erzählcafés wurden von Studierenden vorbereitet und als für die Öffentlichkeit zugängliche Veranstaltungen durchgeführt.

Teile der Ausstellung wurden zudem anlässlich des „Tags der Archive“ sowie im Rahmen des Weltkindertheaterfestivals im März und Juni dieses Jahres gezeigt. Die nächsten Erzählcafés sind für 30.11.2010 (Gast: Jakob Jenisch) und 7.12.2010 (Gast: Norbert Radermacher), jeweils 15.30 Uhr, im Lingener Burgtheater geplant.

Onlinerecherche möglich

Mit dem Launch der Findbücher am 12.4.2010 können die Bestände des DATP nun auch ortsunabhängig online unter www.datp.findbuch.net eingesehen werden. Die Findbücher werden kontinuierlich erweitert und regelmäßig aktualisiert zur Verfügung gestellt, die Homepage des DATP, welche zur Zeit erarbeitet wird, soll vor Jahresende einen wesentlichen Ein- und Überblick sowie Hintergrundinformationen zu Fundorten und Fundstücken der älteren und jüngeren Geschichte des Faches bieten.

Rat für das Deutsche Archiv der Theaterpädagogik

Hinter dem DATP in Lingen steht seit dem 23. April 2010 ein offizieller Archivrat mit derzeit zehn Mitgliedern: Raimund Finke (Geschäftsführer Bundesverband für Theaterpädagogik BUT), Prof. Dr. Ulrike Hentschel (UdK Berlin, Leiterin Institut für Theaterpädagogik), Prof. Dr. Dorothea Hilliger (HbK Braunschweig, Leitung Studiengang Darstellendes Spiel), Klaus Hoffmann (BAG Spiel und Theater), Prof. Dr. Gerd Koch (Alice Salomon Hochschule, Berlin), Prof. Dr. Patrick Primavesi (Universität Leipzig, Institut für Theaterwissenschaften und Direktor des Tanzarchives Leipzig e.V.), Prof. Dr. Bernd Ruping, (Studiendekan des Instituts für Theaterpädagogik, Lingen), Dr. Stephan Schwenke (Leitung Stadtarchiv Lingen), Dr. Reiner Steinweg (Friedensforschung, Linz/Donau) und Prof. Dr. Florian Vaßen (Leibniz Universität Hannover). Die Gründung fand in Berlin im Tagungsraum des Literaturforums des Brechthauses statt. Der Rat will das Archiv bildungs- und kulturpolitisch stärken und dessen wissenschaftliche Arbeit kritisch begleiten.

Bestand erweitert

Mit der Übernahme der Vorlässe von Dr. h.c. Ulrich Kabitz und Jakob Jenisch im April 2010 wurde der Bestand des Archivs auf neun Sammlungen vergrößert, die Textheftsammlung durch ein Konvolut des ehemaligen Christian Kaiser Verlags München erweitert. Zudem sind dem Archiv zehn weitere Sammlungen aus Berlin, Lingen, Hannover, Münster, Amsterdam und Linz bereits zugesagt.

Aufgaben und Ziele des DATP

Das DATP dient der Information, der Dokumentation und der Forschung zur Geschichte und Gegenwart der Theaterpädagogik. Es sichert als archivwürdig bewertete Dokumente aus der jüngeren und älteren Geschichte des Fachs und stellt sie für Forschung, Lehre, künstlerische Praxis und Öffentlichkeitsarbeit bereit. Es ist eine Dienstleistungseinrichtung für Studierende, Forschende und Theaterpraktiker. Es ist durch verschiedene Module eng mit der Lehre am Institut für Theaterpädagogik verbunden.

Sammlungsgegenstände

Das DATP sichtet, bewertet und verzeichnet Dokumente und Materialien wie:

1. Schriftgut
2. Fotos, Skizzen etc.
3. Tonaufnahmen
4. Film- und Videoaufnahmen
5. Elektronisch gespeicherte Informationen
6. Bücher
7. Exponate (z. B. Masken, Plakate)

Öffentlichkeitsarbeit

Neben Forschungen zur Geschichte der Theaterpädagogik veranstaltet das DATP in unregelmäßigen Abständen Erzählcafés, in denen die Vorlassgeber, Theaterpädagogen und Theaterpädagoginnen der ersten Generation, von ihren Erfahrungen erzählen und aktuelle Fragen des Fachs diskutieren. Die Sammlungen werden unter anderem durch Ausstellungen der Öffentlichkeit vorgestellt.

Kontakt

Stiftung Fachhochschule Osnabrück
Deutsches Archiv für Theaterpädagogik
 Baccumerstr. 3, 49808 Lingen (Ems)
 Tel.: (0591) 80098 – 428
 Mail: B.Oevermann@fh-osnabrueck.de
www.datp.findbuch.net

Leitung:
 Prof. Dr. Marianne Streisand

Ankündigung zum nächsten Heft

Arbeitstitel der Herbstausgabe Nr. 58/2010:

„Volkstheater und Theaterpädagogik“.

Redaktionsschluss für das Heft 58 ist der **15.01.2011**

Das Heft wird am 23.04.2011 erscheinen.

Die Heft-Redaktion haben Ole Hruschka,
 Gerd Koch und Florian Vaßen.

Artikel dann bitte senden an:

ole.hruschka@germanistik.uni-hannover.de

oder an: koch@ash-berlin.eu bzw. an:

florian.vassen@germanistik.uni-hannover.de

Drei Jahre Deutsches Archiv für Theaterpädagogik – Eine Zwischenbilanz

Ausstellung „Fundorte. Fundstücke.“ und zwei Erzählcafés mit U. Krieger, H.-W. Nickel, R. Steinweg und F. Vaßen im Januar 2010



Anzeigenschluss für das Heft 58 ist der **26.02.2011.**

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.

DIE SAMMLUNGEN DES DATP

vorgestellt von Katharina Kolar in Zusammenarbeit mit Bernd Oevermann

Meilenstein der Curriculumforschung – Die Sammlung Brandes

„Theaterpädagogik ist mir zu wenig als Begriff, sondern für mich heißt es immer Spiel- und Theaterpädagogik.“
(Erzählcafé Brandes 2008)

Vorlassgeberin

Geboren 1938 in Leipzig, aufgewachsen in Berlin, studierte Eva Brandes zunächst Schauspiel, dann Pädagogik, Germanistik, Kunst und Geschichte an der PH Berlin. Nach ihrer Tätigkeit im Schuldienst wurde sie 1974 Professorin an der Fachhochschule Hamburg im Fachbereich Sozialwesen, wo sie bis zum Jahre 2002 lehrte. Im Rahmen ihrer Forschungsarbeit entwickelte sie ein Curriculum der Spiel- und Theaterpädagogik. Als Dozentin und Programmgestalterin begleitete sie viele Jahre das Amateurtheaterfestival Recklinghausen, das neben Berlin, Korbach und Scheersburg zu den renommiertesten Festivals der Amateurtheaterszene gehörte (vgl. Streisand u. a. 2005, 118).



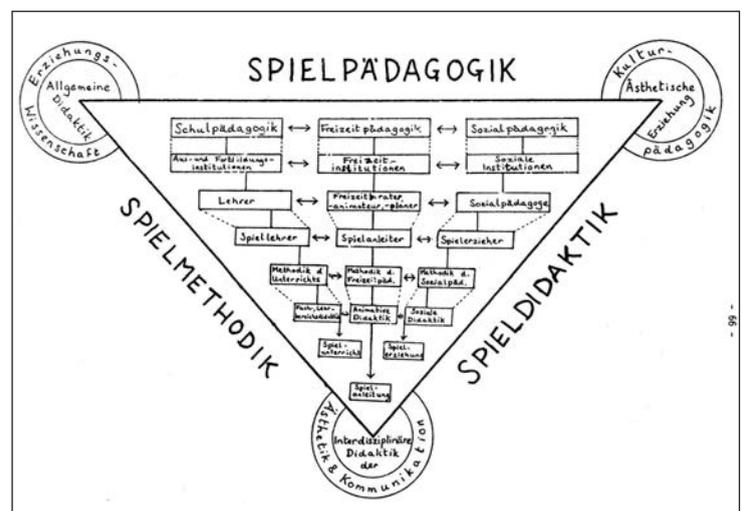
Der kurz nach der Gründung des DATP im Herbst 2007 aus Brockhöfe/Niedersachsen übernommene Vorlass enthält Unterlagen der Studiobühne PH Berlin, der Lehrtätigkeit in Berlin und ihrer Professur an der FH Hamburg.

Die Inhalte der Archivalien lassen sich grob auf drei Schwerpunkte zusammenfassen: Neben Dokumentationsmaterial zum Amateurtheaterfestival Recklinghausen und dem Schülertheatertreffen Berlin finden sich Konzeptionen zur Curriculumforschung für die „Spiel- und Theaterpädagogik“ sowie Seminarveranstaltungen an der FH Hamburg. Umfassende selbstständige wie graue Literatur aus den Bereichen Theaterwissenschaft bis hin zur Spielpädagogik ist weiterer Bestandteile der Sammlung.

Fundstücke

Im Zusammenhang mit der Curriculumforschung finden sich unter anderem eine Skizze (s. Foto) „Sozial- und freizeitpädagogisch

legitimierte Spielpädagogik, Spieldidaktik und Spielmethodik im erziehungswissenschaftlichen Begründungszusammenhang“ aus den Arbeitsmaterialien der LAG Spiel und Amateurtheater NW (1978) sowie „Der Entwurf eines Curriculums für Spielpädagogik“, der als Meilenstein und Vorläufer vieler Curricula im Bereich der Spiel- und Theaterpädagogik gilt. Neben einer ausführlichen Begründung der Notwendigkeit einer solchen Ausbildung anhand von Befragungen der Teilnehmer/innen theaterpädagogischer Workshops wird ein ausführlicher Ausbildungsplan vorgestellt, der für acht Semester mit jeweils sechzehn Wochenstunden konzipiert ist. Dabei lässt sich aus dem Entwurf der Fokus auf die Eigenerfahrungen der Studierenden im Spiel in den ersten beiden Semestern als Heranführung an die spätere Vermittlungsarbeit ablesen. Dieses Grundprinzip von der theatralen Eigenerfahrung zur Spielleiterhaltung und damit der Vermittlung kann heute noch in Curricula, Studienplänen und Beschreibungen der Studiengänge an staatlichen Hochschulen abgelesen werden. Das von Prof. Eva Brandes entworfene und in den Folgejahren stetig weiterentwickelte Curriculum stammt aus dem Jahre 1978 und war Grundlage für die Einführung des Studienschwerpunktes „Spielpädagogik“ an der FH Hamburg, Fachbereich Sozialwesen.



Quellen

- Erzählcafé Eva Brandes (2008), Videoaufzeichnung vom 6. 12. 2008, Lingen (Ems): DATP.
- Streisand, Marianne/Hentschel, Ulrike/Poppe, Andreas/Ruping, Bernd (Hg.) (2005): Generationen im Gespräch. Archäologie der Theaterpädagogik I. Berlin, Milow.

Die Sammlungen des DATP

Ein Archiv im Archiv – Die Sammlung Nickel

„Junge Menschen Theater spielen lassen. Damit sie sich selbst darin entdecken und ihr eigenes Leben daraus bereichern und führen. Entscheidend für ein menschliches Leben ist die Interaktion mit den Menschen, die um ihn herum sind“
(Erzählcafé Nickel 2010).

Vorlassgeber



Geboren 1933 in Dortmund, studierte Prof. Dr. Hans-Wolfgang Nickel Theaterwissenschaft, Pädagogik, Kulturgeschichte und Germanistik in Saarbrücken und Berlin, promovierte in Wien und legte seine Lehramtsprüfung in Berlin ab. Er gründete 1959 die Berliner Lehrerbühne, welche er bis 1966 leitete. Seit 1964 war er Dozent an der PH Berlin. Er baute hier das Fach Schulspiel auf. 1974 wurde er Professor an der

Hochschule der Künste (heute Universität der Künste), wo er den ersten Studiengang „Spiel- und Theaterpädagogik“ an einer staatlichen Hochschule Deutschlands begründete. Heute lebt er als emeritierter Professor der UdK in Berlin und publiziert regelmäßig Fachliteratur (vgl. Streisand u. a. 2005, 58).

Eine LKW-Ladung „Archiv“

Die Sammlung stellt die umfangreichste des DATP dar und wurde aufgrund ihres Volumens von 290 Archivkartons in zwei Teilen im Herbst 2007 und im April 2008 direkt aus dem ehemaligen Büro Prof. Dr. Hans-Wolfgang Nickels in Berlin übernommen. Ihr enormer Umfang und die Vielfalt an Material erklären sich aus dem Vorhaben Wolfgang Nickels, ein Archiv an der PH Berlin, später Universität der Künste (UdK) anzusiedeln. Der Bestand umfasst neben zahlreichem Schriftgut zum nationalen und internationalen Kinder-, Jugend-, Studenten- und Puppentheater eine Plakatsammlung diverser (Schüler-)Theatertreffen und relevanter Festivals sowie Tagungen im Bereich Spiel- und Theaterpädagogik zwischen 1970 und 1992.

Die Bearbeitung der Sammlung Nickel ist für das DATP ein zeitintensives Unterfangen und bedarf nach der abgeschlossenen Grobverzeichnung noch eines gewissen Zeitraums.

Das gesammelte Schriftgut über die o.g. Theatersparten – nach deutschen Städten „sortiert“ – beinhaltet eine derartige Informationsvielfalt, dass in einigen Fällen eine nahezu lückenlose Darstellung einer Theatersparte inklusive der theaterpädagogischen Aktivitäten in einer Stadt über einen bestimmten Zeitraum möglich sein könnte. So liegen beispielsweise für die Stadt Erfurt Spielpläne, Eintrittskarten, Veranstaltungshinweise, Kritiken und Eigendarstellungen verschiedener ortsansässiger

Theaterhäuser und theaterpädagogischer Veranstaltungen vor (vgl. Spielplan „Die Schotte“ 1993, DATP – 8, lfd. Nr. 15).

Frühlingsspielplan der Schotte im März 1993

6. **19.30 Uhr**
"Der nackte König" von J. Schwarz
Jugendbühne Ti(c)K
eine Persiflage auf unsere DDR - Vergangenheit
3,50 / 7,- DM

10. **14.30 Uhr**
"Rotkäppchen" von J. Schwarz
Kinder- und Jugendtheater
Ein Märchenspiel für Kinder ab 5 Jahre
um Freundschaft und Egoismus. 2,50 / 5,- DM

16. **10.00 Uhr**
Theaterspaß mit Kindern
Kinderspielvormittag mit vielen Liedern und Spielen
für Kinder ab 5 Jahren
1,- DM

19. **20.** **Schultheatertage der Stadt Erfurt**
(bitte aktuellen Spielplan beachten!!!)
Eintritt frei !

25. **17.30 Uhr**
"Böse Revue"
eine Szenencollage über Gewalt
Kinder- und Jugendtheater
2,50 / 5,- DM

26. **27.** **28.** **Öffentlicher Workshop**
"Pantomime I"
Freitag : 17.00 bis 21.00 Uhr
Samstag: 9.00 bis 12.00 Uhr und 14.00 bis 18.00 Uhr
Sonntag: 9.00 bis 13.00 Uhr

27. **19.30 Uhr**
Benefizveranstaltung der Städtischen Bühnen Erfurt
Francois Villon-Leben und Balladen
des französischen Vaganten
ein Rezitationsabend mit Marco Schiedt 3,50 / 7,- DM

Spielplan des Theaterpädagogischen Zentrums „Die Schotte“ in Erfurt aus dem Jahre 1993

Konkreter Vorläufer des Studienganges an der UdK?

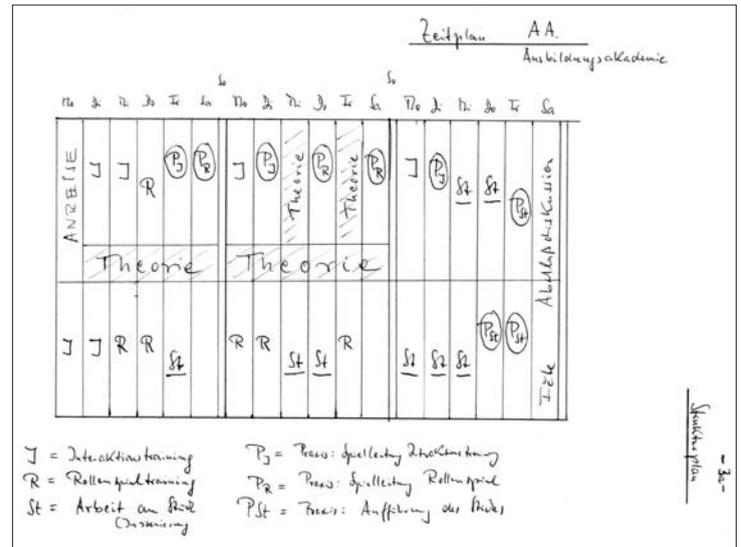
Die Unterlagen aus der Hochschultätigkeit von Wolfgang Nickel sind „Zeitzeugen“ für die Profilbildung des Fachs Theaterpädagogik. Das „Internpapier“ vom März 1973 enthält neben einer Auflistung „mögliche[r] theaterpädagogische[r] Werkstätten“ mit Definitionen der Zielgruppe, Zielformulierungen für Teilnehmer und Veranstalter die „Grunderfordernis für alle Werkstätten: Ausführliche Dokumentation, um die Erfahrungen und Ergebnisse [...] für die weitere Arbeit nutzbar zu machen“ (Nickel 1973, DATP – 8, vorl. Nr. 4.1.). Das zweiseitige Konzept

Erster Versuch neuer Medien in der Theaterpädagogik – Die Sammlung Lippert

für eine „Ausbildungsakademie Kindertheater“ dokumentiert Überarbeitungen vorangegangener, an der PH Berlin bereits mehrfach durchgeführter Seminare, Übungen und Werkstätten und versucht sie zu einer Werkstatt zu verdichten (vgl. Nickel 1973, DATP – 8, vorl. Nr. 4.1.). Neben der inhaltlichen Gliederung finden sich eine Grob- und Strukturplanung sowie ein handschriftlich verfasster Strukturplan, der die zeitliche Abfolge und thematische Gliederung skizziert (s. Foto).

Quellen:

Spielplan „Die Schotte“ (1993). In: „Erfurt“. DATP – 8, lfd. Nr. 15. Sammlung Nickel, DATP.
 Nickel, Hans-Wolfgang (1973): Mögliche Theaterpädagogische Werkstätten. Ausbildungsakademie Kindertheater. Unveröffentlichtes Typoskript. DATP – 8, vorl. Nr. 4.1. Sammlung Nickel, DATP.
 Erzählcafé Hans-Wolfgang Nickel (2010), Videoaufzeichnung vom 12.1.2010, Lingen(Ems): DATP.
 Streisand, Marianne/Hentschel, Ulrike/Poppe, Andreas/Ruping, Bernd (Hg.) (2005):
 Generationen im Gespräch. Archäologie der Theaterpädagogik I. Berlin, Milow.



Handschriftlicher Strukturplan und Teil der Grobplanung für eine mögliche Theaterwerkstatt unter dem Titel „Ausbildungsakademie Kindertheater“ (1973)

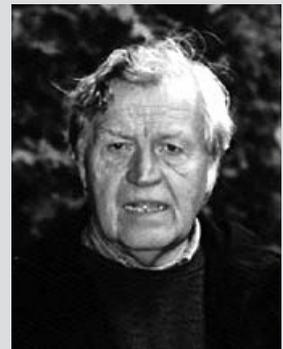
Erster Versuch neuer Medien in der Theaterpädagogik – Die Sammlung Lippert

„Wahrnehmungsschulung und soziales Lernen durch Selbermachen“ (Elinor Lippert zitiert in Streisand u. a. 2005, 27).

Vorlassgeber



Elinor Lippert, geboren 1931 in Öhringen (Baden-Württemberg), war nach dem Studium der Germanistik, Geschichte und Anglistik als Gymnasiallehrerin am Bayern-Kolleg tätig und neben der Mitgliedschaft in der Lehrplankommission „Darstellendes Spiel“ am Staatsinstitut für Schulpädagogik München in zahlreichen Institutionen, die sich mit „Darstellendem Spiel“ und „Theaterspiel in der Schule“ befassten, tätig. 1991–1998 leitete sie den Aufbau des Studienschwerpunktes „Spiel- und Theaterpädagogik“ am Institut für Theaterwissenschaften/ Institut für Pädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität München (vgl. Streisand u. a. 2005, 26).



Gerhard Lippert, geboren 1933 in Karlsbad, war nach dem Studium der Germanistik, Geschichte, Anglistik und Politikwissenschaften u. a. 1972–1998 Referent für Deutsch/Theater und Film und Abteilungsleiter Gymnasium an der staatlichen Bayerischen Akademie für Lehrerfortbildung und Personalbildung in Dillingen/D. Zudem leitete er eine Reihe von Projekten zu verschiedenen Fortbildungsmodellen wie „Darstellendes Spiel“, „Theaterspielen in der Schule“, „Fort- und Weiterbildung von Personal im Bildungswesen“ und veranstaltete die Germanistentage an verschiedenen Orten (vgl. Streisand u. a. 2005, 42).

„Spiel- und Theaterpädagogik multimedial“

Die Sammlung ist eine der beiden kleinsten des DATP und wurde 2008 übergeben. Sie beinhaltet Materialien zu „Spiel- und Theaterpädagogik multimedial“, einem Projekt (Leitung: Prof. Dr.

Tschamler) der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung am Institut für Pädagogik in Zusammenarbeit mit dem Institut für Theaterwissenschaft der Universität München. Elinor Lippert war neben Günter Frenzel in den Jahren 2000–2001 als Produktionsleiterin des Projektes tätig.

Erkundungen und Erprobungen aus 30 Jahren Lehrstückpraxis – Die Sammlung Lehrstückarchiv

**Ein Pionierversuch**

Das Projekt ist ein Experiment auf dem Gebiet der kreativen Wissensvermittlung und kann als Pionierversuch gesehen werden, die neuen Medien für den Bereich Theaterpädagogik zu nutzen.

Literatur

Streisand, Marianne/Hentschel, Ulrike/Poppe, Andreas/Ruping, Bernd (Hg.) (2005):
Generationen im Gespräch. Archäologie der Theaterpädagogik I.
Berlin, Milow.

Erkundungen und Erprobungen aus 30 Jahren Lehrstückpraxis – Die Sammlung Lehrstückarchiv

„Theaterpädagogik – vom politischen Begriff zum Fach“ (Florian Vaßen) und
als „Verlebendigende Arbeitsformen im Prozess der Zivilisierung“
(Reiner Steinweg) (Streisand u. a. 2005, 203 und 329).

Vorlassgeber

Prof. Dr. Florian Vaßen, geboren 1943 in Hameln, studierte Germanistik, Romanistik, Philosophie und Geschichte in Frankfurt a. M., Aix-en-Provence und Marburg. Seit 1982 Professor für Neuere Deutsche Literatur an der Universität Hannover und Gastprofessor an der Universidade Sao Paulo, leitete er die „Arbeitsstelle Theater – Theaterpädagogik“ an der Universität

Hannover. Prof. Dr. Florian Vaßen ist Gründungsmitglied der Gesellschaft für Theaterpädagogik e. V., Mitbegründer und Mitherausgeber der „Zeitschrift für Theaterpädagogik“ (früher „Korrespondenzen“) und lebt in Hannover (vgl. Streisand u. a. 2005, 328).

Dr. Reiner Steinweg, geboren 1939 in Pähl/Oberbayern, studierte Germanistik, Geschichte und Psychologie u. a. in Paris und Kiel sowie Sozialwissenschaften in Frankfurt a. M. Er war zunächst Friedens- und Konfliktforscher. Seine Schwerpunkte liegen in den Arbeitsfeldern Gewalt in der Stadt, Wege aus der Alltagsgewalt, Konstruktive Konfliktaustragung,

Vorbereitung auf existenzielle Konflikte im Beruf sowie Gewalt- und Krisenprävention auf UN-Ebene. Das Lehrstück. Brechts Theorie einer politisch-ästhetischen Erziehung ist eine der wichtigsten Publikationen zu Brechts Lehrstück. Er lebt in Linz/Donau (vgl. Streisand u. a. 2005, 202).

**Beginn der Lehrstückseminare**

Das erste Lehrstückseminar fand im April 1979 in Ovelgönne statt, es hatte seine Fortsetzung in Wochen- und Wochenendseminaren sowie Workshops, in denen die Lehrstückpraxis erkundet und erprobt wurde. Die gesammelten Erfahrungen der frühen Lehrstückseminare waren die Voraussetzung für weitere Vorhaben in der Lehrstückarbeit mit Schülern, Lehrlingen und Erwachse-

nen und bildeten die Basis für die Entwicklung von heute zum Teil sehr unterschiedlichen Positionen in der Lehrstückpraxis.

Entstehung des Lehrstückarchivs

Im Zusammenhang mit der „Arbeitsstelle Theaterpädagogik“ am Seminar für deutsche Literatur und Sprache der Universität Hannover wurde 1984 das „Lehrstück-Archiv Hannover“ gegründet,

Erkundungen und Erprobungen aus 30 Jahren Lehrstückpraxis – Die Sammlung Lehrstückarchiv

in dem Dokumente der kontinuierlichen praktischen Lehrstückpraxis von namhaften Mitgliedern der Gesellschaft gesammelt wurden. Aus dieser Arbeit entstand 1980 die „Gesellschaft für Theaterpädagogik e. V.“, welche seit 1984 die „Zeitschrift für Theaterpädagogik“ herausgibt. Das Deutsche Archiv für Theaterpädagogik übernahm das Lehrstückarchiv 2008.

Spielversuche und Erfahrungen in Bild, Ton und Schrift

Den umfangreichsten Teil des Lehrstückarchivs stellen Schriftgut und audiovisuelle Medien über elf Lehrstückseminare dar. So liegen dem Archivnutzer alleine durch die 27 vorhandenen VHS-Kassetten mehr als 54 Stunden bewegtes Bildmaterial vor, um die kontinuierlichen Versuche der Lehrstückpraxis zu verfolgen. Neben unterschiedlichen Spielversuchen und Spielweisen einzelner Szenen der Brechtschen Lehrstücke werden größtenteils auch die schrittweisen Annäherungen – vom Lesen zum szenischen Spiel – sichtbar. In intensiven Nachgesprächen und Diskussionen zeigen sich die inhaltlichen Auseinandersetzungen auf Basis der Lehrstück-Arbeit. Neben theoretischen Vorüberlegungen, Protokollen, Auswertungsbriefen zu den jeweiligen Seminaren liegen zahlreiche ganz persönliche Erfahrungsberichte von Seminarteilnehmern vor. Publikationen aus dem Projektkontext in pädagogischen und gesellschaftlich-politischen Magazinen informierten die Öffentlichkeit und fassten das vorliegende Material der Lehrstückseminare zusammen.

Es gilt, den Menschen als Ganzen zu entdecken!

Die gebundene Dokumentation eines Spielversuchs „Es gilt, den Menschen als Ganzen zu entdecken! Das Badener Lehrstück vom Einverständnis.“ war Forschungsgegenstand einer Studienarbeit von Gino Santo im Rahmen des Moduls „Archäologie der Theaterpädagogik“, welche als Begleittext in der Ausstellung „Fundorte. Fundstücke“ im Januar 2010 fungierte. Hier ein Ausschnitt:

„Beschreibung FORM

Die Archivalie [...] stammt dem Äußeren nach zu urteilen aus den späten siebziger oder frühen achtziger Jahren. Sie umfasst 80 Seiten, aufgeteilt in Titelblatt, Impressum, Vorwort, Vorstellung der Teilnehmer, Beschreibung des Seminarverlaufs, Beschreibung von Körperübungen, Erfahrungsberichte, Umfragen, Evaluation, Lehrstücktext „Das Badener Lehrstück vom Einverständnis“, Literaturverzeichnis und Inhaltsverzeichnis.

Beschreibung INHALT

Die Archivalie [...] dokumentiert eine Woche Arbeit am „Badener Lehrstück vom Einverständnis“ von Bertolt Brecht. Inhaltlich wird bestätigt, dass das Projekt zur oben genannten Zeit stattgefunden haben muss, denn bei dem 1929 veröffentlichten Lehrstück ist vom „circa 50 Jahre alten Spieltext“ (Autor unbekannt, 4) die Rede. Die Woche wurde initiiert vom Projekt „Jugend und Gewalt“ in Kooperation mit dem Verband Christlicher Pfadfinder und der Evangelischen Jugend Hannover

(die es auch heute noch gibt) und das Projekt sollte die Frage erforschen, „ob durch das Spiel eines Lehrstücks jene Vorgänge deutlich werden, in denen sich alltägliche Gewaltverhältnisse herstellen“ (ebd.).



Ein Themenvorschlag

Im Zusammenhang mit dem 30-jährigen Bestehen der „Gesellschaft für Theaterpädagogik e. V.“ und dem 30-jährigen Bestehen des Lehrstückarchivs im Jahre 2014 könnte der Bestand der Sammlung eine Basis für interessante Forschungsarbeiten bieten.

Reiner Steinweg

Erfahrungsbericht

zur Lehrstück-Spielwoche in Ovelgönne, April 1979

Es ist ein bißchen verrückt, was ich mir vorgenommen habe: jetzt noch, ein halbes Jahr später, einen Erfahrungsbericht zu schreiben. Aber versprochen ist versprochen, und vorher hat's immerzu und permanent so gedrängelt und gedrückt, tausend aktuelle Aufgaben und noch ältere Versprechungen, die einzulösen waren, nicht zuletzt mit unserem Lehrstückprojekt "Jugend und Gewalt", dessen Entwurf nochmal bearbeitet und ergänzt werden mußte. So fehlte mir die nötige Ruhe und Muße, mich dranzusetzen und mal alles so zurechtzulegen, daß man es einigermaßen geordnet aufschreiben kann. Ich habe aber unmittelbar nach der Spielwoche jemandem, der von den Lehrstücken nur sehr wenig wußte, zwei Stunden lang über Ovelgönne erzählt. Das habe ich auf Band genommen und Ruth Steinweg hat es abgeschrieben: ein mehr oder weniger chronologischer Bericht über die ganze Woche, an die 40 Seiten. Das habe ich eben - zum ersten Mal - durchgelesen, und das hat mich wieder warm gemacht. Wer's haben will, kann's haben. Das macht es mir jetzt leichter, mich auf das für mich Wesentlichste zu beschränken - also keinerlei Anspruch auf Objektivität, Überblick, Zusammenhang usw. Andere haben sicher ganz andere Erfahrungen gemacht, oder werteten sie anders. Ohne Kommunikation über das gemeinsam Erlebte (und die war am Ende der Spielwoche leider viel zu kurz und zu zerstückelt, siehe unten) kann jeder erstmal nur für sich sprechen. Und der Adressat des Berichts sind in erster Linie die Teilnehmer, anders kann ich's, ohne allzuweit auszuholen und zu erzählen, nicht. Ich werde also einiges, auch über die gruppenspezifische Situation bzw. mich als Faktor darin, schreiben, was vielleicht nur für Euch Mitspieler interessant und wahrscheinlich verständlich ist, und ich hätte darauf sehr gern eine Reaktion von Euch!

Quellen:

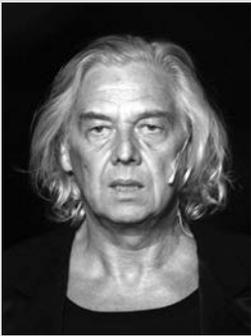
- [Autor unbekannt]: Es gilt, den Menschen als Ganzen zu entdecken! Das Badener Lehrstück vom Einverständnis. Dokumentation eines Spielversuchs. Unveröffentlicht, DATP - 3, Lfd. Nr. 26. Sammlung Lehrstückarchiv, DATP.
- Streisand, Marianne/Hentschel, Ulrike/Poppe, Andreas/Ruping, Bernd (Hg.) (2005): Generationen im Gespräch. Archäologie der Theaterpädagogik I. Berlin, Milow.

Die Sammlungen des DATP

Fundgrube für die Theaterpädagogik bei einem Theatermacher – Die Sammlung Praml

„[...] man kann mit nicht-professionellen Darstellern eine ganze Menge machen, beispielsweise ihre eigene Geschichte zur Sprache bringen. [...] Für eine Arbeit mit nicht-professionellen Darstellern braucht man ein hohes professionelles Theatervermögen, man braucht einen Apparat, man braucht eine gute Bühne, man braucht gute Leute: Dramaturgen, Kostümbildner, auch Trainer, also nicht um denen das Schönsprechen beizubringen, sondern sozusagen aus den Körpern das rauszuholen, was drin liegt“
(Erzählcafé Praml 2008, 1–6).

Vorlassgeber



Geboren 1941 in Landshut/Bayern, studierte Germanistik, Geschichte und Geographie in München – lernte an den Münchener Kammerspielen u. a. Fritz Kortner kennen. Willy Praml war Bundesreferent für musische Bildung beim Bund Deutscher Pfadfinder und ab 1971 Mitarbeiter für Theater- und Kulturarbeit an

der Hessischen Jugendbildungsstätte in Dietzenbach. 1990 gründete er die freie Theatergruppe „Theater Willy Praml“, die seit 2000 mit der Naxoshalle in Frankfurt a. M. eine feste Spielstätte hat und der er sich seit dem Ruhestand nach seiner Lehrtätigkeit für Theater- und Kulturarbeit an der FH Frankfurt a. M. ausschließlich widmet (vgl. Streisand u. a. 2005, 270).

Die Sammlung Willy Praml wurde im Herbst 2008 direkt aus dem Büro der Naxoshalle in Frankfurt a. M. in das DATP übernommen und umfasst eine Fülle an Schriftgut und Dokumentationsmaterial zu sämtlichen Schwerpunkten seiner Tätigkeit an der Jugendbildungsstätte Dietzenbach, u. a. Projekten zur Realisierung des deutsch-französischen Freundschaftsvertrags.

Egal, welchen der rund 180 Archivkartons dieser Sammlung man öffnet, man beginnt zu lesen, stöbern, graben und hat im archäologischen Sinne die Möglichkeit, Schicht um Schicht dessen freizulegen, was teilweise und dann exemplarisch bzw. zusammenfassend von Willy Praml (oft in der langjährigen Zusammenarbeit gemeinsam mit seinem Kollegen Scotch Mayer) später publiziert wurde. Hintergründe, Zusammenhänge und besonders die stetigen Entwicklungsschritte, welche mit einer enormen Kontinuität und Beharrlichkeit zur Realisierung der Projekte einhergehen, stehen zwischen den Zeilen, in diesem Fall zwischen dem reinen Dokumentationsmaterial in Schrift und Bild – in zahlreichen Briefwechseln, Nachfragen, Konzeptions-Versionen. Im Zeitalter der „selbständigen Projekt-Theaterpädagogen“ drängte sich im Erzählcafé (Winter 2008) die Frage an Willy Praml auf, wie eine solch kontinuierliche und von einem Projekt zum nächsten inhaltlich in sich aufbauende Theaterarbeit möglich war. Basis war die Jugendbildungsstätte Dietzenbach, eine von zwei staatlichen Bildungsstätten in Hes-

sen, die „eigentlich mit sehr viel Geld ausgestattet waren und die Aufgabe hatten, im Bereich der Bildungsarbeit neue Wege zu gehen, innovatorische Prozesse aufzuspüren, modellartig auszuprobieren und sie im Rahmen der Bildungsarbeit umzusetzen“ (Erzählcafé Praml, 2008, 8).

Keimzelle einer Jugendbildungsstätte und Ursprung des Lehrlingstheaters

Das Ziel, „Arbeiterjugendliche mit den Mitteln des Theaters politisch zu bilden“ und der offizielle Auftrag, „einen Beitrag zur Emanzipation unterprivilegierter Schichten zu leisten“ (ebd., 2), führte zum Ursprung des Lehrlingstheaters der 1970er Jahre: „Das war meine erste Gruppe, [...] die ersten Lehrlinge in der damals noch relativ jungen Bundesrepublik Deutschland, also 1971, die gestreikt haben“ (ebd.). Auf Basis ihrer Erfahrungen mit Autoritätskämpfen und ihren rekonstruierten Geschichten entstand das erste Theaterstück „Mensch Meier“, das nach einer demokratischen Abstimmung im Zuschauerraum – ausgelöst durch den Zwischenruf Daniel Cohn-Bendits – im Theater am Turm zur Aufführung kam. „Das war also wirklich Theatergeschichte – in dieser Bereicherung des professionellen Theaters mit der Sprache, mit den Geschichten von Leuten, die im Theater normalerweise gar nichts zu sagen haben“ (ebd., 3). Die als „Frankfurter Lehrlingstheater“ berühmt gewordene Theaterarbeit im Kontext der Politischen Bildung, welche im „Brecht’schen Sinne [...] das den diesen Jugendlichen Eigene auf die Bühne [...] bringen“ wollte, stand im Kontrast zum zur gleichen Zeit existierenden „sehr kommunistische[n] [...] Dortmunder Lehrlingstheater“ (ebd., 9) und wurde zehn Jahre fortgeführt.

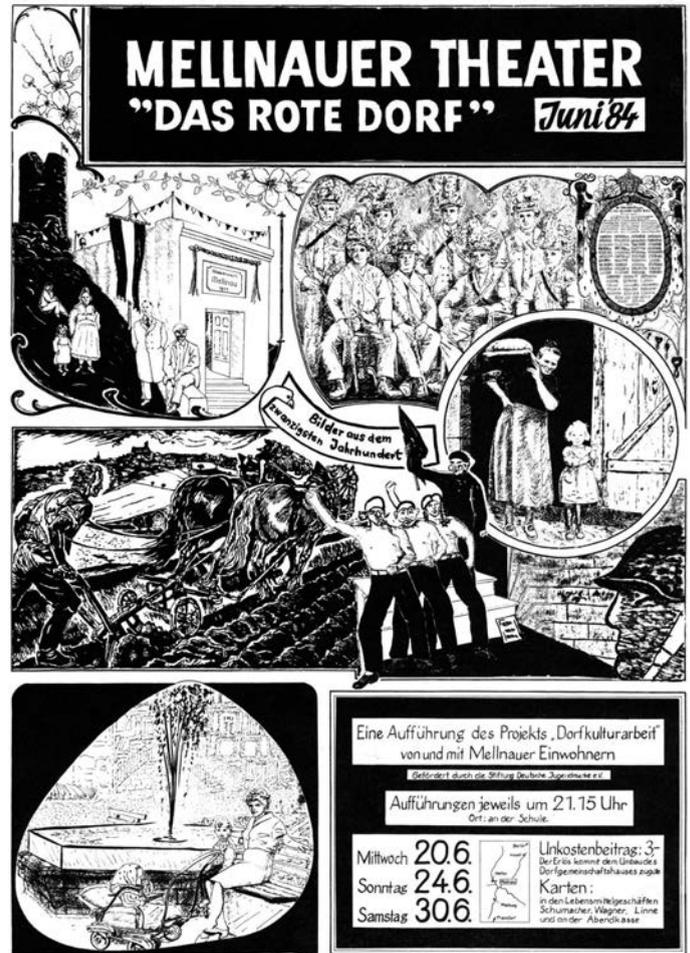


Theaterlehrgang für Schlosser der HoechstAG 1978

Fundgrube für die Theaterpädagogik bei einem Theatermacher – Die Sammlung Praml

Vom Lehrlingstheater zur Dorfkulturarbeit

In der Zusammenarbeit mit Arbeitern der Hoechst AG stellte Willy Praml mit Kollegen fest, dass die „Mehrheit der in der Chemie ansässigen Arbeitnehmer und Arbeiter nicht aus den klassischen Arbeiterbezirken Frankfurts stammt, sondern aus dem ländlichen Raum“ (ebd., 10). Dieser Umstand führte in Kombination mit dem Anliegen der damaligen Bundesregierung eines Übertrags der sog. Stadtteilkulturarbeit aufs Land zu dem Modellversuch „Leben im 19., Arbeiten im 20. Jahrhundert“, welcher das „Pendeln zwischen Dorf und der Weltfirma Hoechst“ (ebd.) thematisierte und zum Ausgangspunkt der 10 Jahre andauernden Dorfkulturarbeit in Niederbrechen und später in Mellnuau wurde.



Programmzettel und Probenfoto von 1984 zum Theaterstück „Mellnuau, das Rote Dorf– Bilder aus dem 20. Jahrhundert“, welches auf Basis sog. „Spurensicherungen“ in Mellnuau entwickelt wurde und bei dem insgesamt 60 MellnuauerInnen zwischen 5 und 70 Jahren mitwirkten

Archivalien als Impulsgeber

Anregungen für theoretische Forschungsthemen wie praktische Arbeiten finden sich in allen Sammlungen des DATP. Die „Fundgrube“ Sammlung Willy Praml wurde 2010 Anregung für zwei Themen im Rahmen der Bachelor-Arbeiten und konkreter Impuls für eine praktische Abschlussarbeit im Rahmen des Forschungsprojektes THINK an der FH Osnabrück/Standort Lingen (an dieser Stelle sei auf den Artikel „Auszubildende setzen ihren Arbeitsalltag in Szene“ in diesem Heft verwiesen). Die große Herausforderung besteht im oft zeitintensiven Studium der Archivalien, der klare Vorteil in der Nutzung von Originalquellen und der Möglichkeit, bereits erfolgte Erfahrungen oder Thesen der Vorlassgeber als Bezugs- und gegebenenfalls Reibepunkt nutzen zu können. Nicht zuletzt trägt diese Art der

Nutzung von Archivalien meines Erachtens wesentlich zum Bewusstsein für das Gewordensein in zumindest einem Teilbereich des jungen Faches der Theaterpädagogik bei. Daher ist das DATP über die beiden curricular verankerten Module „Wissenschaftliches Arbeiten“ und „Archäologie der Theaterpädagogik“ fester Bestandteil der Lehre im BA-Studiengang „Theaterpädagogik“ am Institut für Theaterpädagogik Lingen (Ems).

Quellen:

- Erzählcafé Willy Praml (2008), Videoaufzeichnung vom 6.12.2008 und Transkription, Lingen(Ems): DATP.
- Streisand, Marianne/Hentschel, Ulrike/Poppe, Andreas/Ruping, Bernd (Hg.) 2005: Generationen im Gespräch. Archäologie der Theaterpädagogik I. Berlin, Milow.

„Theater als Raum“
 Ausleuchten von Spielräumen in der Theaterpädagogik
 Sabine Senffleben

„Theater als Raum“ will durch die Zusammenschau von Theorie und Praxis den Theaterschaffenden die Möglichkeit zu einem fundierten Umgang mit dem Objekt „Raum“ bieten.

Schibri-Verlag
 Tel.: 039753/22757
 www.schibri.de

ISBN 978-3-86863-052-7
 264 Seiten • EUR 14,80

Unkostenbeitrag: 3,-
 Der Erlös kommt dem Umbau des Dorfgemeinschaftshauses zugute.
 Karten:
 in den Leihbibliotheken
 Schumacher, Wagner, Lüne
 und in den Abendkassen

Die Sammlungen des DATP

Anregung zum Maskenbau und Straßentheater – Die Sammlung Krieger

„Ich bin ja kein Theaterpädagoge im engeren Sinne. Das heißt, ich hab weder die entsprechende Ausbildung gemacht, noch hab ich jemals versucht, pädagogisch im engeren Sinne zu arbeiten. [...] Sondern ich komm aus dem praktischen Theater“
(Krieger 2009, 1).

Vorlassgeber

Geboren 1937, ausgebildet zum Ingenieur für Papierherstellung, beschäftigt sich Uwe Krieger ab 1969 intensiv mit Maskenbau und Maskenspiel. In Werkstätten für Maskenbau/-spiel fand eine Zusammenarbeit mit Hochschulen (u. a. HdK, heute: UdK Berlin) und anderen Institutionen wie beispielsweise dem Bauhaus Dessau oder der Medienzentrale der ev. Kirche statt. Es entstanden Masken für Theaterinszenierungen von Stücken der gesamten Theatergeschichte von Sophokles und Shakespeare über Hauptmann, Brecht und O’Neill bis zu Dario Fo, daneben Tätigkeit als Autor und Co-Autor mehrerer Stücke, in denen Masken eine wesentliche Rolle spielten. Uwe Krieger war Herausgeber der Reihe „Symposion Maske“ und veröffentlichte zahlreiche Texte zum Thema Maske.



Uwe Krieger bei der Übernahme der Sammlung im Mai 2009 in Berlin

Klein aber fein – Der Bestand

Der erste Teil der im Mai 2009 aus Berlin übernommenen Sammlung beinhaltet neben zahlreichen Protokollen und Korrespondenzen, welche die „Entstehung der Gruppe“ Dagol dokumentieren, ausführliche Arbeitsmappen zu den Stücken, Masken sowie Bildmaterial (Fotos und Videos). Im Januar 2010 übergab Uwe Krieger dem DATP im Rahmen des Erzählcafés weitere Materialien und eine weitere Maske.

Straßentheater der Stille

Nach der Zusammenarbeit mit dem „Bread and Puppet Theatre“ im Jahre 1969 gründete Uwe Krieger 1970 sein eigenes Straßentheater

„Dagol – Masken, Rituale, Stille“. Bis 1985 spielte das Theater auf öffentlichen Plätzen, aber nie auf einer Bühne. Bei zahlreichen Festivals im In- und Ausland (Großbritannien, Schweden, USA; Hamburg, Frankfurt etc.) hat das Theater der Stille mitgewirkt.



Straßentheater „Dagol“ in Berlin Kreuzberg in den 1980er Jahren

Arbeitsmappen wie Tagebücher

Die Arbeitsmappen tragen die Jahreszahlen ihrer Entstehung. Sie enthalten Szenenabläufe, Beschreibungen von Bühnenvorgängen mit handschriftlichen Anmerkungen, Publikumsreaktionen und weiterführende Gedanken, oft Eintrittskarten und Festivalprogramme, zu denen das jeweilige Stück eingeladen war, sowie Informationen zu der Arbeitsweise dieser einzigartigen Straßentheatergruppe.

Einige der Flugblätter, deren Verteilung an das Publikum wesentlicher Bestandteil vieler Aufführungen von „Dagol“ war und die in einigen Städten polizeiliche Anzeigen nach sich zogen, ergänzen in Kombination mit Fotos und einigen Videos die Arbeitsmaterialien der Sammlung.

Maskenbau als Teil der Ausbildung



Uwe Krieger in einer Werkstatt für Maskenbau im Bauhaus Dessau 1996

Es sind Bilder, Vorankündigungen und Konzepte von Werkstätten für Maskenbau und Maskenspiel unter anderem am Bauhaus Dessau vorhanden. Darüber hinaus leitete Uwe Krieger zusammen mit Prof. Dr. Hans Wolfgang Nickel „Ferienwerkstätten“ an der HdK Berlin. Aus dieser Zusam-

Evangelische Laienspielbewegung nach 1945 – Die Sammlung Kabitz

menarbeit heraus entstand seinerzeit auch die Einbindung des Maskenbaus und Maskenspiels in den Studiengang Theaterpädagogik an der HdK.

Quellen:

Krieger, Uwe (2009): Interview mit Uwe Krieger, geführt und transkribiert von Thomas Bartling und Silvia Steinemann. Sammlung Uwe Krieger, DATP - 6.

Literatur-Tipp:

Uwe Krieger, Klaus Hoffmann, Hans-Wolfgang Nickel

Masken

Eine Bestandsaufnahme mit Beiträgen aus Pädagogik, Geschichte, Religion, Theater, Therapie

402 Seiten • ISBN 978-3-937895-03-1 • EUR 25,00



Evangelische Laienspielbewegung nach 1945 – Die Sammlung Kabitz

„Die regelmäßigen Theaterbesuche in den 1950er Jahren, sowohl am BE in Ostberlin als auch im Schillertheater in Westberlin [...] man sah 1951 Marcel Marceau im Titania Palast in Berlin [...]. Das hat die Laienspielkunst nachhaltig beeinflusst“ (Kabitz 2010).

Vorlassgeber

Geboren 1920 in Witten, hat Ulrich Kabitz zunächst am Ev. Jugendpfarramt in Nürnberg für Bayern gearbeitet und den Bayrischen Jugendring sowie die AG Laienspiel mitbegründet. Er wurde 1949 an der „Evangelischen Kirche in Deutschland“ (EKD) Leiter des Kulturreferats in Stuttgart und damit Verantwortlicher für die Jugendkulturarbeit. In den 1950er Jahren leitete er das Laienspiel der EKD, zunächst auch in der DDR. Er hat die Laienspielwochen der EKD mitbegründet, die „Werkwoche Junge Kunst“ ins Leben gerufen und maßgeblich am Aufbau der Akademie Remscheid mitgewirkt. 40-jährig wechselte er zum Lektorat des Christian Kaiser Verlags (der ins Gütersloher Verlagshaus einging), in dem er ab 1960 die Bonhoeffer-Schriften herausgab.



Ulrich Kabitz bei der Sammlungsübernahme im April 2010

Die Sammlung Kabitz ist als Neuzugang seit April 2010 im Bestand des DATP und wird derzeit gesichtet. Neben den Archivalien, die sich aus Schriftgut, Büchern, Textheften und Materialien zu dem von Ulrich Kabitz verfassten Stück „Ali Baba und die vierzig Räuber“ zusammensetzen, stellen besonders seine autobiographischen Notizen „Noch einmal die alten Wege. 1945-1960“ ein lebendig erzähltes Fundstück aus dem

Evangelischen Laienspiel dar. Es sind persönliche Erfahrungen, welche seine Arbeit im Bereich Laienspiel beeinflussten:



Ali Baba: Aufführung des von Ulrich Kabitz verfassten Stückes „Ali Baba und die vierzig Räuber“ 1950 in Coburg

Noch einmal die alten Wege. 1945-1960 (Auszug)

Ulrich Kabitz

„Was an der Zeit ist

Die ersten Nachkriegsjahre hatten es auch sonst in sich gehabt. So gab es in München die Premiere von Carl Zuckmayers ‚Des Teufels General‘. Zuckmayer war selber nach München gekommen und hatte verlangt, dass diese erste Aufführung für junge Leute stattfand, um anschließend mit ihnen zu diskutieren. Das nachwirksame Erlebnis mit den verschiedenen Eindrücken kann ich nur soweit andeuten, dass gerade die anschließende Diskussion im Rathaussaal für mich folgenreich war. Es geschah zum ersten Mal nach Kriegsende, dass man sich hier offen und leidenschaftlich über gläubige Gefolgschaft und Widerstand, über Enttäu-

Ein Neuankömmling – Die Sammlung Jenisch

schung und Schuldgefühl aussprach. [...] Hier konnte sich etwas entladen, was bisher angestaut und wozu der Mund solange verschlossen geblieben war.

Ich komme hiermit zu Wahrnehmungen, wieweit unsere Spielarbeit damals zu bekunden vermochte, was an der Zeit ist. Schon 1946 hatte Hellmut Haffner, [...] sein Stück ‚Nicht mehr Fremdlinge‘ geschrieben, in dem es um die allseits belastende Konfrontation von Einheimischen und Flüchtlingen ging. [...] Wolfgang Borcherts ‚Draußen vor der Tür‘ wurde von der Regensburger Studentenbühne gespielt. [...] Günter Rutenborns ‚Im Zeichen des Jona‘, Ende 1946 geschrieben, erregte uns mit seiner kühnen Verschmelzung von biblischer Geschichte und moderner Conférence. Indessen fehlte es uns noch sehr an Spieltexten zu aktuellen Themen. So war ich auf die Manier verfallen, jeweils mit einer Gruppe Stegreifszenen zu entwickeln, die von ihren eigenen Fragen ausgingen und die dann als ‚Anspiel‘ zu einer weiteren Erörterung fungieren konnten. Das Spiel sollte also Fragen stellen und nicht wie sonst fertige Antworten liefern. Sicher wirkten dabei die Eindrücke vom Münchener Rathaussaal nach [...]

Auf der Loreley

Solch neue Herausforderung stand mir bevor, als im Sommer 1951 ein erstes internationales Zeltlager auf der Loreley stattfinden sollte, wobei jeweils eine Dekade der katholischen Jugend und uns zugedacht war. [...] Dort angekommen, gab es kein Verweilen im Augenblick von dieser Felsenhöhe auf die vielgerühmte Rheinlandschaft. [...] beklommen musste ich zur Kenntnis nehmen, dass sich im Turmgebäude ein Herr Rouvet samt einer ganzen französischen Theatergruppe eingerichtet hatte, der gleich zu Beginn im massiven Auftreten merken ließ, dass er in puncto Theater hier das Sagen habe und auf unsere deutsche Spezies Laienspiel geringschätzig herablickte. [...]

Eines Tages war rasch ein Abendprogramm auf der Freilichtbühne zu organisieren. Walter Netzsch bot sogleich eine Folge von Kabarettnummern an, für die er mit drei Leuten von unserem Spielprojekt eine Leseprobe vornahm. Der Abend begann mit einem furiosen Auftakt, den die Franzosen mit versierter Clownerie lieferten. Dann stellten sich die Kabarettisten in einer Reihe auf, Blätter in der Hand, und lasen von ihnen wie im Funkstudio die Szenen ab. Es wurde eine Katastrophe. Auf der Bühnenfläche tat sich nichts, die Szenen machten keinen Effekt und wurden von den Ausländern nicht verstanden. Unruhe breitete sich aus, dann begann das Pfeifkonzert. Die Darbietung musste abgebrochen werden. Ich hatte hinterher zu tun, die verstörten Akteure aufzufangen und den höhnischen Vorhaltungen Herrn Rouvets standzuhalten. Was hat mir damals so zugesetzt? Daß in diesem ganz zufälligen Arrangement etwas Generelles zutage getreten war: eine gewisse Kopflastigkeit auf unserer Seite, unentwickelte Körpersprache und ein mangelndes Vermögen, sich auf so offene Räume einzulassen.

Erst im Rückblick wird einem offenbar, wie fruchtbar sich solche Begegnungen über die Grenzen hinweg ausgewirkt haben. Es gab ja bei uns die typisch deutsche Neigung, mehr von innen her spielen zu wollen und die äußere Gestaltung geringzuschätzen. Daß Innen und Außen eine Einheit zu bilden haben wie beim Menschenbild, in dieser Hinsicht haben wir tatsächlich manches hinzulernen müssen. [...]"

Quellen:

- Kabitz, Ulrich (2010): Unveröffentlichtes Telefoninterview vom 8.3.2010, DATP.
Kabitz, Ulrich: Noch einmal die alten Wege. 1945-1960. Unveröffentlichtes Typoskript, S. 17 und S. 39-41. DATP/Sammlung Kabitz.

Ein Neuankömmling – Die Sammlung Jenisch

„Das Ich entsteht im Du – Erfahrungen und Einsichten aus 65 Jahren (pädagogischer) Theaterarbeit“
(Streisand u. a. 2005, 9).

Vorlassgeber

Geboren 1922 in Königsberg/Ostpreußen war Jakob Jenisch 17 Jahre als Schauspieler, Dramaturg und Regisseur sowie 25 Jahre als Schauspielpädagoge an der Folkwang-Hochschule Musik Tanz Theater Essen tätig. Er ist Gastdozent an diversen Kunst-, Fachhochschulen und Universitäten und hält seit seinem Ruhestand Vorlesungen und Workshops über Theaterpädagogik und Regie in der Lehrerbildung (vgl. Streisand u. a. 2005, 8).



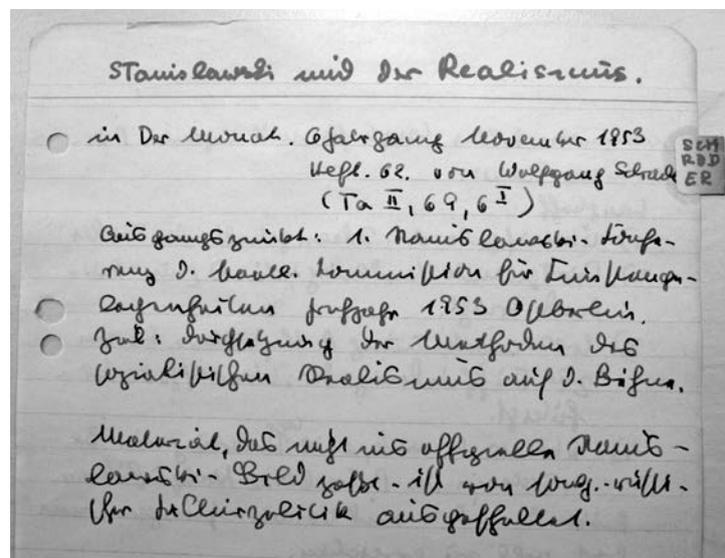
Gedruckte Zeitzeugen – Die Textheftsammlung

Jüngster Zuwachs

Die Sammlung Jakob Jenisch wurde im Juni 2010 in das DATP übernommen und konnte noch nicht zur Gänze gesichtet werden. Nach einem ersten Einblick enthält sie eine umfangreiche handschriftliche und getippte Sammlung ausführlicher Studien und Anmerkungen aus der intensiven Auseinandersetzung mit Stanislawskis Werk. Zudem liegen digitale Dokumente zu verschiedenen Schauspieltheoretikern, Theaterformen, Dramatikern und Regisseuren sowie eine Vielzahl von Jakob Jenischs Vorträgen, Veröffentlichungen vor. Ins Auge fielen „Blätter für Berufskunde Theaterpädagogik“ zu Entstehung, Inhalten, Arbeitsfeldern, Zeitschriften, Literatur und Verbänden der Theaterpädagogik aus dem Jahre 1997. Der Bestand wird in den kommenden Monaten in der Archivsoftware erfasst und in Folge online zur Einsicht in Form eines Findbuches zur Verfügung gestellt.

Literatur

Streisand, Marianne/Henschel, Ulrike/Poppe, Andreas/Ruping, Bernd (Hg.) (2005):
Generationen im Gespräch. Archäologie der Theaterpädagogik I. Berlin, Milow.



Jakob Jenisch „Handschriftliche Studien zu Stanislawski“

Gedruckte Zeitzeugen – Die Textheftsammlung

Übernahme und Zukauf

Die Textheftsammlung setzt sich aus zwei Konvoluten zusammen. Das erste ist Teil des Vorlasses Hans-Wolfgang Nickels und wurde mit seiner Sammlung 2007 übernommen. Das zweite konnte als Erweiterung der bestehenden Sammlung vom früheren Christian Kaiser Verlag, der 1993 vom Gütersloher Verlagshaus übernommen wurde, im April 2010 vom DATP angekauft werden. Somit umfasst die Textheftsammlung inzwischen mehr als 2600 Hefte aus der Laien- und Bühnenspielbewegung. Grund für die stetige Erweiterung der Textheftsammlung und ihre Archivierung – auch von Ausgaben, die vereinzelt in anderen Archiven oder Bibliotheken vorhanden sind – ist das Ziel, Nutzer/innen Recherche und Forschungsarbeit zu erleichtern, indem alle notwendigen Ausgaben an einem Ort versammelt sind.

Der Bestand

Die Zeitspanne der vorhandenen Ausgaben reicht vom 19. Jahrhundert bis ins Heute. Über 1600 Exemplare zählen allein die Texthefte so genannter Reihen (z. B. Die Schulreihe, Das Bühnenspiel, Die Münchener Laienspiele, Das Volksspiel etc.), sie sind zum Großteil vollständig. Dies ist den Nachfragen, Übernahmen und Zukäufen von fehlenden Einzelexemplaren durch Hans-Wolfgang Nickel zu danken, wie Korrespondenzen zwischen ihm und verschiedenen Verlagen ab 1980 belegen. Daneben enthält die Textheftsammlung Einzelexemplare aus sieben weiteren Reihen sowie eine Fülle an einzelnen Textheften unterschiedlicher Verlage. Neben den – heute vielfach amüsant wirkenden – Untertiteln der meisten Exemplare,

die nicht nur Informationen über Thema, Genre und den dramatischen Aufbau der Texte geben, ist eine enorme Vielfalt äußerlicher Erscheinungen und benutzter Genres zu erwähnen. Die Inhalte und Titel spannen ein Spektrum von Original-Textbüchern der „Oberammergauer Passionsspiele 1922“, „Fernfahrt Hellenstadt-Finsterhausen. Ein heiteres Spiel für Arbeiter-Radfahrer in einem Aufzug“ über Theatertexte berühmter Dramatiker, die für bestimmte Zielgruppen adaptiert und mit Vorschlägen zu Spiel-, Sprechweise, Bühnenbildbau etc. versehen wurden, bis hin zu „Frauenbühne. Theaterstücke, nur von Frauen darzustellen“ aus einer Zeit, in der das Umschlagblatt der Universal-Bibliothek des Reclam-Verlages noch aus dünnem, zart apricotfarbenem Papier war.



Vitrine in der Ausstellung: Ein Einblick in die optische und inhaltliche Vielfalt der Textheftsammlung während der Ausstellung „Fundorte. Fundstücke“ im Januar 2010

Wurzelbehandlung – Theaterpädagogik zwischen 1933 und 1945 in Deutschland

Texthefte – Fragen und Antworten

Ob als konkreter Forschungsgegenstand (beispielsweise die Entstehung einer bestimmten Reihe im Zusammenhang mit der Verlags- und Herausgebergeschichte) oder als Quelle, die

in ein umfangreicheres Thema eingeht (wie es hier in den Artikeln von Anne Keller und von Andreas Schülter geschieht): Die bisher eingesehenen Texthefte des DATP erwiesen sich immer als wesentliche „Zeitzeugen“, die gerade aufgrund ihres „offiziellen Charakters“ viele weiterführende Fragen aufwerfen.

Wurzelbehandlung – Theaterpädagogik zwischen 1933 und 1945 in Deutschland

Anne Keller



Das Theaterspiel mit Laien in den Jahren 1933 bis 1945 in Deutschland ist Forschungsgegenstand meines Dissertationsprojektes und legt Schicht um Schicht Wurzeln und Verästelungen des jungen Faches der Theaterpädagogik frei – abgestorbene sowohl als auch lebendige. Im Fokus der Untersuchung steht neben Organisationsstrukturen und Programmatiken die zentrale Frage nach der Instrumentalisierung von Spielern und Zuschauern. Mit erschreckend klaren politischen Absichten wurde das „deutsche Volks- oder Laienspiel“ als Propagandainstrument missbraucht.

Erhebung aller Teilnehmer zum Erlebnis der Gemeinschaft bleibt immer der wahre Wertmesser.“ (Volksspiel und Feier, 7)

Die Arbeit an der „Volksgemeinschaft“ wurde in gleichem Maße wie die transportierten Inhalte als politische Arbeit der Laienspielgruppen verstanden und forciert (vgl. Schneider-Francke 1937/38, 236). Eine starke Gemeinschaft zu bilden – ein Hauptauftrag der „Brauchtumsarbeit“, zu der das Laienspiel im Nationalsozialismus gerechnet wurde –, in der das gleichgesinnte Volk leicht steuerbar sein sollte, diesem subtilen Zweck sollte u. a. das Laienspiel dienen.

Das vorliegende Handbuch „Volksspiel und Feier“ umfasst neben knappen Begriffserklärungen aus dem Themenfeld des Lientheaters Stückempfehlungen für unterschiedlichste Anlässe und Gruppen.¹ Drei Stichwörter wurden ausgewählt, um in aller Kürze einige Aspekte des staatlich genehmigten Laientheaterspiels zu umreißen. Deutlich abzulesen ist der Versuch einer ideologischen, ästhetischen und politischen Ausrichtung von Spielern und Zuschauern.

Das Fundstück „Volksspiel und Feier. Alphabetisches Suchbuch nebst Stoffsammlung für Brauch, Freizeit und Spiel“, das 1938 in zweiter Auflage erschien und nun im DATP lagert, entstand in Gemeinschaftsarbeit von drei führenden Laienspiel-Verlagen und wurde 1940 auf Anfrage vom Reichsministerium für Volksaufklärung und Propaganda empfohlen (Bundesarchiv: R 55/20475). Besonders an Spielscharleiter, Lehrer und Erzieher richtete sich das Handbuch, um mit dem „anvertrauten Kameradschaftskreis Weihstunden, Feierabende, Spielabende, Freizeit- oder Feierveranstaltungen durchzuführen“ (Volksspiel und Feier, 7). Tatsächlich ist eine sehr ausgedehnte Verbreitung des Laienspiels in unterschiedlichsten Institutionen nachzuweisen – sowohl im Freizeitbereich als auch in pädagogischen Einrichtungen, am Arbeitsplatz und sogar bei der Wehrmacht.

Das Lientheaterspiel im nationalsozialistischen Sinne fand nur selten als Einzelveranstaltung ohne Rahmung statt. Meist bildete es den Mittelpunkt eines größeren Abends oder einer Feier und wurde zwischen Musik, Sprüchen und Ansprachen, Aufmärschen und gemeinsamen Liedern und Tänzen eingebettet. Die Aufführung diente nicht in erster Linie dem ästhetischen Endprodukt, sondern der Gemeinschaftsstärkung der Spieler untereinander und zwischen Spieler und Publikum:

„Es ist also die gemeinsame, erwartungsfreudige Vorbereitung eines Brauches, eines Volksspiels ebenso wichtig, ja noch wichtiger, als die letzte Ausführung. Die innerliche

Stichwort: Dilettantentheater

In der Abgrenzung zum – schon in der Jugendbewegung – negativ konnotierten Begriff des „Dilettantentheaters“ wird der Gegenstand des propagierten „Deutschen Volksspiels“ deutlich: Unter „Dilettantentheater“ oder „Vereinstheater“ wurden Aufführungen von Gruppen verstanden, die sich entweder zum alleinigen Zweck des Theaterspielens zusammengefunden hatten oder einen ganz anderen Vereinszweck verfolgten, etwa ein Sport- oder Gesangsverein, also nur gelegentlich Theateraufführungen veranstalteten. Ersteren wurde Eitelkeit und schlechte Nachahmung des Profitheaters unterstellt, letzteren allein kommerzielle Motive. Beide Ansätze widersprachen der Auffassung des „Deutschen Volksspiels“:

„Es widmet sich der Pflege einer eigenen Spielform, die sich aus völkischen Feiersitten, aus bewegtem Brauchtum, aus Reigen, Tanz, natürlichem Gemeinschaftsspiel, Kampfspiel u. dgl. entwickelt hat. Das Volksspiel ist eine Betätigung der Gemeinschaft, bei der der Einzelne keine ‚Rolle spielt‘ und eine genaue Trennung zwischen Spieler und Zuschauer eigentlich gar nicht besteht.“ (Volksspiel und Feier, 39)

Künstlerische Ergebnisse spielten eine ebenso untergeordnete Rolle wie der einzelne Darsteller. Der sich schon zu Zeiten der

Wurzelbehandlung – Theaterpädagogik zwischen 1933 und 1945 in Deutschland

Weimarer Republik andeutende Diskurs über Produkt- und Prozessorientierung schlug im „artgemäßen“ Laienspiel klar zugunsten des Prozesses aus. Deutlich wird hier die Nähe zu Positionen des jugendbewegten Laienspiels vor 1933.

Laienspielgruppen wurden seit der Machtergreifung Hitlers in allen größeren Parteiorganisationen der NSDAP gebildet, etwa in der Hitler-Jugend, in der Freizeitorganisation „Kraft durch Freude“, im „Reichsarbeitsdienst“ sowie als „Werkscharen“ in den Betrieben und „Stoßtrupps“ auf dem Lande. Alle bestehenden Theatervereine wurden in partei- oder regierungskontrollierte Verbände und Institutionen zu integrieren gesucht (vgl. Volksspiel und Feier, 141).² Die Polemisierungen gegen das Vereinstheater aus dem Jahr 1938 bedeuten aber auch, dass jenes Bestreben, das Laienspiel völlig unter nationalsozialistische Kontrolle zu zwingen, bis dato nicht restlos erfolgreich war und bis zum Ende der NS-Diktatur 1945 auch nicht vollständig gelingen sollte.

Stichwort: Spieleinrichtung, Spielgeräte, Spielraum

„[...] möglichs-te Sparsamkeit, keine unnützen Nachahmungen der Theaterbühne, keine technischen Faxereien!“ (Volksspiel und Feier, 128)

Diese programmatische Zusammenfassung des gewünschten Volksspiel-Stils sollte auf alle Theatergewerke wirken: Sowohl Requisiteneinsatz, als auch Bühnenbau, Beleuchtung, Maske und Kostüm sollten möglichst schlicht und schnörkellos sein. Die Bühne, auf der der „Volksspieler“ auftrat, war in der Regel kein expliziter Theaterraum, sondern ein Mehrzweck-Saal, eine Scheune oder Werkhalle o. ä. Aus praktischen Gründen und in Abgrenzung zum verpönten Illusionstheater sollte auf aufwändige Kulissen und Bühnenbilder verzichtet werden. Stattdessen konnten einfache Mittel mit stark atmosphärischer Wirkung genutzt werden: Spielklötze und Podien zur Schaffung bedeutungsvoller Standorte (vgl. Volksspiel und Feier, 129), womit sich auch die Möglichkeit bot, einzelne Sprecher über die Menge der anderen Mitspieler hinauzuheben (vgl. Volksspiel und Feier, 32). Ebenso wurden das Bühnenbild ersetzende großflächige, farbige Stoffbahnen und der Einsatz einer einfachen, aber atmosphärischen Beleuchtung empfohlen (vgl. Volksspiel und Feier, 129). Auch die Spielgewänder sollten in Abgrenzung zum Berufs- und Dilettantentheater nicht durch Raffinesse, sondern durch Farbsymbolik wirken:

„Man wird mit einfarbigen Hemden, Hosen und ärmellosen Mänteln, dazu einer Kiste Tüchern und Flickern, die der leichten Verzierung und Veränderung der Gewänder dienen, durchweg auskommen.“ (Volksspiel und Feier, 78)

Auf Schminke sollte außer bei grotesken Spielen ganz verzichtet werden. Schnörkellosigkeit und Gradlinigkeit in der Ausstattung wurden als „ehrlich“ empfunden und erweisen sich als deckungsgleich mit dem nationalsozialistischen Menschenideal. Einfache Natürlichkeit und Selbstdisziplin waren für Frau und Mann oberstes Gebot.

Maßgebend für die Bühnenform war die Überwindung einer starren Zuschauer-Spieler-Trennung. Neben der Stilbühne

waren die Simultanbühne und Bühnenformen, die bis in den Zuschauerraum reichten oder in ihm aufgingen, als „artgerecht“ angesehen. Der Vorhang war größtenteils verpönt (Volksspiel und Feier, 129). Deutliche Linien zeichnen sich auch hier zum Laienspiel-Konzept Rudolf Mirbts und zur Laienspielpraxis der Jugendbewegung ab. Es ist denkbar, dass man sich durch die Übernahme und fortschreitende Modifizierung geläufiger Laienspielpraxis geringeren Widerstand aus Reihen der Spieler und Spielleiter ausrechnete, als wenn eine grundlegend neue nationalsozialistische Laienspielprogrammatische hätte durchgesetzt werden müssen.³

Stichwort: Spielleitung

Vom Spielleiter (oder auch: „Spielführer“) erwartete man verschiedene Kompetenzen: Neben fachlichen Fertigkeiten wurden ebenso erzieherische Qualitäten, Menschenkenntnis und Humor vorausgesetzt. Die Spieler sollten

„dabei von einem Spielleiter geführt werden, der die Fähigkeit hat, jeden Einzelnen nach seinen Begabungen und Grenzen einzuordnen und zugleich von Probe zu Probe alle Anwesenden immer wieder für das Gemeinschaftliche und das große Ganze zu begeistern.“ (Volksspiel und Feier, 106)

Nicht bloß durch Befehlsgewalt verdiene also der Spielleiter idealerweise seine Autorität, sondern ebenso durch Begeisterungsfähigkeit. Er dürfe nicht den Fehler begehen, den Mitspielern die Lust der Rollengestaltung durch zu enge Spielanweisungen zu nehmen, sondern müsse sie auch ihre eigenen Meinungen aussprechen lassen (vgl. Volksspiel und Feier, 131). Mit diesem Spielleiterprofil erscheinen die Autoren von „Volksspiel und Feier“ eher gemäßigt im Vergleich etwa zu Paul Leonhardt, der über die Spielscharen schreibt:

„In ihr muß der Geist der Formation stecken. Auf Führung und Gefolgschaft, auf Gehorsam und Kameradschaft, auf Treue und Einsatzbereitschaft beruht ihre Lebensfähigkeit und die Erfüllung ihrer Aufgabe. Die Führerfrage ist für diese Gruppen entscheidend. Der Leiter muß Offizier und Kamerad sein; lebendige Empfindung, unbeugsamer Wille, natürliche Begabung für Spiel und Musik und alles was zur Führung von Menschen gehört, sollte er in sich vereinen.“ (Fest- und Freizeitgestaltung im NSLB, 252. Herv. i. Orig.)

Offensichtlich spiegelt sich hier das nationalsozialistische Führerprinzip, das demokratische Prozesse grundsätzlich negiert und sich immer in den Dienst einer Sache stellt. Nicht die Theaterinszenierung erfordert paramilitärische Führung, sondern das politische Ziel des Laienspiels:

„Sie wollen mit ihrem Spiel einen Einfluß bekommen auf ihre Volksgenossen.“ (Paul Leonhardt in Fest- und Freizeitgestaltung im NSLB, 252)

Die Instrumentalisierung des Laienspiels im nationalsozialistischen Erziehungs- und Propagandasystem ist ein blinder Fleck in der Geschichte der Theaterpädagogik. Die Erforschung der historischen Zusammenhänge drängt uns zu Fragen nach unserem aktuellen Fachverständnis und dem Verantwortungsbewusstsein der gegenwärtigen theaterpädagogischen Praxis.

Bruch oder Anschluss? Fragen an einen „Vorfahr“ der Theaterpädagogik

Anmerkungen

1 Kategorien: Mannhaftes Gruppenspiel; Jungen, Mädchen, Frauen; Kind und Schule; Das Naturjahr; Das nationale Jahr; Deutsche Feiern; Volksspiel auf der Bühne; Allerhand Lustiges; Spiel mit Puppen; Musik und Volkstanz.

2 In „Volksspiel und Feier“ werden diese kontrollierbaren Theatervereine als „Volksbühnenspiele“ bezeichnet, diese Bezeichnung ist aber m. E. nicht einheitlich benutzt worden.

3 Ein vergleichbarer Prozess ist z. B. für den Aufbau der Hitler-Jugend nachzuweisen; vgl. Kater, Michael (2005): *Hitler-Jugend*. Darmstadt.

Quellen

Niggemann, Hans/Platzmann, Joseph Otto (Hg.) (1938): *Volksspiel und Feier*. 2., neubearb. Ausg. München: Kaiser; Hamburg: Hanseatische Verlagsanstalt; Berlin: Langen/Müller.

Fest- und Freizeitgestaltung im NSLB. Hg. v.d. Reichsleitung der NSDAP, Hauptamt für Erzieher. 1. Jg. (1937/38), Heft 5: Stegreif- und Laienspiel. München.

Schneider-Francke: Grundsätzliches zum Laienspiel. In: Fest- und Feiertagegestaltung im NSLB, S. 236. Hg. v. d. Reichsleitung der NSDAP, Hauptamt für Erzieher. 1. Jg. (1937/38), Heft 5: Stegreif- und Laienspiel. München.

Bruch oder Anschluss? Fragen an einen „Vorfahr“ der Theaterpädagogik

Andreas Schüller



Bei Rechercharbeiten im *Deutschen Archiv für Theaterpädagogik (DATP)* fiel mir ein kleines Heft in die Hände: „*Hitlerjüngens im Kampf*“, herausgegeben von Rudolf Mirbt. Eine irritierende Verbindung. Rudolf Mirbt, Verleger und Schriftsteller, Träger des Bundesverdienstkreuzes, Gründer der Bundesarbeitsgemeinschaft für Laienspiel und Lientheater, der neben Martin Luserke und Ignatz Gentges als bedeutendste Vertreter des Laienspiels (Klepacki 2005, 18 f.) gilt, ja gar als das „seit Jahrzehnten (...) ‚kritische Gewissen des deutschen Laienspiels‘“ (Amtmann/Kaiser 1966, 11) bezeichnet wird – in Verbindung mit einem solchen Produkt der nationalsozialistischen Propaganda? Aus Irritation wurde Neugier.

Im *DATP* sind unter den Quellen von und zu Mirbt auch diverse Ausgaben von „*Volkstümliche Feste und Feiern*“ einzusehen, ebenfalls – zunächst – von Rudolf Mirbt herausgegeben. Im Vorwort der ersten Ausgabe des Jahres 1933 äußert er sich mehr

als wohlwollend zur Machtergreifung und findet bewundernde und lobende Worte für die Person und das Wirken Adolf Hitlers. Es sei jetzt an ihm und seinen Kollegen, sich bereit zu halten und einen Beitrag zu geben sobald er verlangt wird. „Unsere eigene Aufgabe aber wird sein, mit Geduld und allem Verstehen wollen unseren Einsatz wirklich erzieherisch einzubauen. Nicht in der anmaßenden Voraussetzung, wir müssten diese oder jene Fehlentwicklung verhindern, sondern mit dem ganz ernsthaften, gläubigen Willen zur dienenden, sich bescheidenen Mitarbeit“ (Mirbt 1933, 1).

Dieser Aufruf an seine Kollegen, sich der neuen Entwicklung nicht zu verschließen, muss bereits das Wissen beinhalten, dass das Laienspiel unter den neuen Machthabern zwangsläufig instrumentalisiert werden würde. Schon eine Ausgabe von „*Volkstümliche Feste und Feiern*“ aus dem Jahre 1931 weist nach, dass die Nationalsozialisten früh die Möglichkeiten des Laienspiels für Propagandazwecke erkannt hatten. Mirbt schildert darin, dass ihn ein junger Nationalsozialist besuchte, um sich für seine Spielarbeit Rat zu holen. Er wollte wissen, welche Stoffe „wohl in Frage kämen und was sie wohl stofflich an Besonderheiten behandeln müssten um für die Menschen, die sich zum Nationalsozialismus bekennen, etwas zu bedeuten“ (Mirbt 1931, 2). Sowohl die Parteiinstanzen als auch die Besucher von NS-Veranstaltungen würden die Erarbeitung und Darbietung solcher Stücke verlangen. Außerdem würden auch die Spieler selbst die Werbetätigkeit der Partei auf diese Art unterstützen wollen. In „*Hitlerjüngens im Kampf*“ ist sicherlich eine der späteren Folgen dieser Strategie zu sehen.

Es stellen sich Fragen: Was hat Mirbt veranlasst, sich derart einbinden zu lassen? Hat er diese Beiträge nach der Machtergreifung veröffentlicht, weil er den neuen Entwicklungen zunächst wohlwollend gegenüberstand? Inwieweit hatte er überhaupt die Möglichkeit, sich zu entziehen? Gab es ein paar Jahre nach der Weltwirtschaftskrise finanzielle Ängste, die ausgenutzt wurden? Während er 1931 als alleiniger Herausgeber geführt wurde, finden sich in der Ausgabe von 1933 drei weitere Herausgeber. Wann und warum ist das geändert worden?

Tabula rasa! – Ist Theaterpädagogik das Kind der Avantgarde?

Einen angeseheneren Fürsprecher hätten sich die Nationalsozialisten für diesen Propagandabereich sicherlich nicht wünschen können, ein Bemühen um seine Person wurde daher wohl als zielführend angesehen. Hat Mirbt dies durchschaut und sich zurückgezogen? Rückblickend äußerte er: „Der idealistische Elan der vergangenen Jugendbewegung ist einer nüchternen Besinnung gewichen. Was uns zu dieser Nüchternheit gezwungen hat, ist die Verstrickung, in die wir unser Volk haben geraten lassen“ (Mirbt 1960, 8).

Rudolf Mirbts Wirken für das Laienspiel ist in den folgenden Jahren nur schwer nachzuvollziehen. Er wurde 1934 in Berlin Leiter der Mittelstelle für das deutsche Auslandsbüchereiwesen im Volksbund für das Deutschtum im Ausland und füllte diese Stelle bis 1945 aus. Als er im September 1946 in der Gohrde eine erste Laienspielwoche nach der Kapitulation übernehmen sollte, konnte er nicht einfach dort weitermachen, wo er vor elf Jahren aufgehört hatte. Er empfand die Entwicklung als abgerissen und bedauerte, dass die Erfahrungen der Jahre 1920 bis 1933 weder genutzt noch weitergeführt worden waren (vgl. Mirbt 1949, 1).

Damit steht die Arbeit von Rudolf Mirbt exemplarisch für einen Bruch in der „Geschichte der Theaterpädagogik“. Dieser wird auch von Hans-Wolfgang Nickel in „Generationen im Gespräch“ bedauert: den Abbruch erstaunlicher Ansätze durch die Zeit des Nationalsozialismus und damit das Fehlen einer ungebrochenen Tradition. Rudolf Mirbt könnte neben Martin Luserke

und Ignatz Gentges als bedeutendste Vertreter des Laienspiels für diese Tradition stehen, als „Vorfahr“ der Theaterpädagogik (vgl. Streisand u. a. 2005, 67).

Eine Aufarbeitung der Bedeutung von Rudolf Mirbt für das junge Fach der Theaterpädagogik könnte dabei helfen, diesen Bruch nachzuvollziehen und den Erfahrungen und Ansätzen aus der Zeit vor 1933 eine neue Plattform zu geben. Dies wäre ganz im Sinne von Rudolf Mirbt: „Wir müssen unsere Vergangenheit klarlegen mit all dem Bösen und Guten, was da gewesen ist, damit wir ihrer wieder Herr werden“ (Mirbt 1960, 8).

Quellen

- Altendorf, Werner (1938): Hitlerjungen im Kampf. In: Mirbt, Rudolf (Hg.): Münchner Laienspiele. 3. Auflage. München.
- Amtmann, Paul/Kaiser, Hermann (Hg.) (1966): Darstellendes Spiel. Kassel, Basel.
- Klepacki, Leopold (2005): Die Geschichte des Schultheaters in Deutschland. In: Liebau, Eckard/Klepacki, Leopold/Linck, Dieter u. a.: Grundrisse des Schultheaters. Weinheim, München, S. 9–31.
- Mirbt, Rudolf (1931): Vorwort. In: Volkstümliche Feste und Feiern. November-Ausgabe. München.
- Mirbt, Rudolf (1933): Vorwort. In: Volkstümliche Feste und Feiern. Heft 1, München.
- Mirbt, Rudolf (1960): Laienspiel und Laientheater. Kassel.
- Mirbt, Rudolf, (1949): Die Laienspielgemeinde, Sonderheft Herbst 1949. München.
- Streisand, Marianne/Hentschel, Ulrike/Poppe, Andreas/Ruping, Bernd (Hg.) (2005): Generationen im Gespräch. Milow.

Tabula rasa! – Ist Theaterpädagogik das Kind der Avantgarde?

Harald Volker Sommer

Notizen nach einem Gespräch mit Marianne Streisand über eine zu verfassende Dissertation im Rahmen des Forschungsprojekts „Geschichte der Theaterpädagogik im deutschsprachigen Raum. Fundorte. Fundstücke“

„Eine Geschichte der Theaterpädagogik: Fundorte und Fundstücke im Zeit-Raum 1900 bis 1918. Anfänge und Wurzeln der Theaterpädagogik des 20. Jahrhunderts im deutschsprachigen Raum“ steht innerhalb des Forschungsprojektes des Deutschen Archivs für Theaterpädagogik in Lingen: Es handelt sich um einen Zeitabschnitt, in dem jene Bewegungen im Entstehen sind, aus deren Geflecht sich einst die Theaterpädagogik herauschälen wird: Reformpädagogik, Jugendbewegung, Körper-, Gruppen- und Erlebniskultur, künstlerische Avantgarde- und Secessionsbewegungen.

Die Arbeit soll keiner strengen „Chronologie der Ereignisse“ folgen, sondern will einen roten Faden durch heterogene Themenfelder legen. Es gilt herauszufinden, wo sich die ersten Wurzeln einer modernen Theaterpädagogik verorten lassen. Sind diese Stränge heute noch aktiv oder stellen sie tote Äste dar? Wo gab es Brüche in den einzelnen Entwicklungen, und warum sind diese Brüche genau dort, wo wir sie finden? Was erzählt die Bruchkante und ihr Verlauf über die Verhältnisse, die sie haben brechen lassen? In der Zeit von der Jahrhundertwende bis 1918 sprechen wir natürlich noch nicht von Theaterpäda-

gogik im eigentlichen Sinn. Es gilt nicht, aus heutiger Position künstlich Zusammenhänge zu schaffen, die gar nicht bestanden hatten, sondern Ereignisse nebeneinander zu stellen und „in die Geschichte hinein zu fragen“. In eingeschobenen Essays, Gesprächen und Interviews werden innerhalb der Untersuchung Einzelthemen behandelt, die sich aus dem bereits Geschriebenen herausgeschält haben: Längsschnitte durch die Plattentektonik der Geschichte, aber (im Foucaultschen Sinn) nicht grabend und somit Schichten zerstörend, sondern viele Linien bis ins heute freilegend und befragend. Es werden die „Strömungsmuster“ der einzelnen Bewegungen unter theaterpädagogischer Perspektive untersucht und die Fundstücke sozusagen „in Bewegung durchleuchtet“. Es wird die Richtung des Fragens wechseln: Einmal wird aus dem Heute in die Vergangenheit gefragt, das andere Mal aus dem geschichtlichen Raum ins Heute. Über das Deutsche Archiv für Theaterpädagogik (DATP) und andere Archive wird sowohl nach Primärquellen als auch nach einer Rezeptionsgeschichte der einzelnen Wurzeln gesucht: Wo, wie und mit welcher „Subideologie“ entwickeln sich die radikalen Veränderungen der Reformpädagogik? Wie eng ist die Entstehung einer Disziplin wie der Rhythmik mit der Suche nach einem

Theater im Ghetto Theresienstadt

„neuen Körperbild“ verbunden? Ist die oft antimoderne Haltung mancher Reformpädagog/innen ein Plädoyer für unverfälschte, so genannte ‚authentische‘ Erfahrung (der Sinne, des Körpers), wie sie uns in der Authentizitätsdebatte der Theaterpädagogik wieder begegnet? Oder ist das unterirdische prä-faschistische Pilzgeflecht stärker, das von der Jugendbewegung hin zur Hitlerjugend führen wird? Theatralisiert sich in diesen Jahren eine Generation? Wie ist das Verhältnis von professionellen Bühnen und ihren Avantgarden und dem Spiel von Laien zu sehen? Wie verändert der neue Focus auf die Jugend das Heranwachsen eben dieser neuen Generation innerhalb einer solchen Gesellschaft? Ist es nur ein kurzer Sprung vom Theatralen über das Pathetische hin zum erhaben-bewegten Marschieren in die „Stahlgewitter“ des ersten Weltkrieges hinein?

So steht also die Theaterpädagogik in ihren „fossilen Vorformen“ im bewegten Schlagschatten diverser avantgardistischer Strömungen. Halbt der avantgardistische Ruf nach der zu gestaltenden leeren Fläche, jener verführerischen „tabula rasa“ nach

der Zerstörung des Überkommenen – halbt also der Ruf nach dem „Neuen Menschen“, der sich, sowohl psychisch als auch somatisch umgestaltet, in ein neues Zeitalter katapultieren will, bis ins Heute? Die Diskussionen über die beim Theaterspielen tunlichst zu erwerbenden „Schlüsselkompetenzen“ (vgl. u. a. Korrespondenzen, H. 46, 31–38), die wünschenswert sind, um für unsere Zeit und unserer Gesellschaft fit zu sein, lassen einen aufforchen ...

Literatur

- Müllner, Bruni: Das hab ich mir von der Bühne ins Leben gezogen. Der Kompetenznachweis Kultur macht Lernen sichtbar. In: Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik, 21. Jahrgang, Heft 46, S. 32–33.
- Schorn, Brigitte: Der Kompetenznachweis Kultur, ebd., S. 31.
- Kraus, Tom: Verbotene Scheiterfrüchte. Scheitern als Schlüsselkompetenz, ebd., S. 33 f.
- Wiese, Hajo: Schlüsselkompetenzen: Nichts genaues weiß man nicht, ebd., S. 36–38.

Theater im Ghetto Theresienstadt

Lisa Peschel

Im November 1941 wurde Theresienstadt, eine kleine, nur 60 km von Prag entfernte Festungsstadt, in ein Ghetto für jüdische Gefangene umgewandelt – hauptsächlich für Juden aus Tschechien, Deutschland und Österreich. Nur wenige Wochen danach gab es schon erste Spuren von Theaterleben im Ghetto. Zweieinhalb Jahre später, im Juni 1944, nutzten die Nazis die kulturellen Aktivitäten der Häftlinge zu Propagandazwecken; sie führten die Lagerkultur einer Kommission des Roten Kreuzes vor, für die das Ghetto als ein „autonomes jüdisches Siedlungsgebiet“ inszeniert wurde.

Die meisten kulturellen Aktivitäten wurden aber von den Häftlingen selbst initiiert und für ein Häftlingspublikum aufgeführt. Seit 1998 beschäftige ich mich mit den Fragen: Warum haben die Gefangenen Theater gespielt? Und was für eine Wirkung hatte das Theater für sie im Ghetto? Zwei Quellen bieten Antworten: Zeugnisse der Überlebenden und Theater Texte, die im Ghetto geschrieben wurden. Bei dem unbekanntem Material, das während meiner Forschungen mit der Hilfe der Zeitzeugen zum Vorschein gekommenen war, handelt es sich um unveröffentlichte Theater Texte – Vers- und Prosadramen, Puppenspiele, Kabarettstücke, tragische und komische Lieder und ein Purimspiel –, die auf Deutsch und Tschechisch schreibende Juden aus der Tschechoslowakei und Österreich verfasst hatten.

Im April 2010 habe ich gerne eine Einladung nach Lingen angenommen, um dort über drei Kabarets aus dieser Edition zu sprechen, die alle von Juden aus der Tschechoslowakei verfasst worden waren. Diese Texte spiegeln die Gruppierungen unter den Juden in der Zwischenkriegszeit wider, die ja bei ihrer Identität zwischen der tschechischsprachigen oder der deutschsprachigen Kultur oder aber der zionistischen Bewegung wählen konnten. Jedes der drei Kabarets repräsentiert eine dieser drei

Gruppen und zeigt, wie sich ihre Mitglieder tagtäglich mit dem Ghettoalltag theatralisch auseinandersetzten und versuchten, ihm Sinn zu verleihen, indem sie sie in den Rahmen der Vorkriegszeit einpassten.

So sangen deutschsprechende Juden ein satirisches Lied über die von den Nazis angeordnete Stadtverschönerung in Vorbereitung auf den Besuch der Rot-Kreuz-Kommission. Zur Melodie des Stücks „Mein Herr Marquis“ aus *Der Fledermaus* schrieben sie Verse wie: „Es gab hier nen Platz, / Auf den darf ka Katz, / Denn ringsum war Stacheldraht. / Dann brachte man Sand / Und der Draht verschwand / Und Blumen man angepflanzt hat.“ Das deutschsprachige zionistische Kabarett fing wie ein „Spiel im Spiel“ an, wo die Schauspieler die Geschichte aus dem biblischen Buch Ester, die Basis des jüdischen Feiertags Purim, spielen wollen. Das Volk der Festungsstadt Schuschan, wo die Purimgeschichte stattfindet, stellten die Gefangene und die Unsicherheit ihres Schicksals dar. Wie der Direktor sagt: „Und alle anderen, die ihr seht, / die spielen das Volk von Schuschan. / Wie die Geschichte weitergeht, / verfolgt das Volk von Schuschan. / Jedermann, er ist gespannt / in der Festung Schuschan, / die Zukunft ist ihm unbekannt ...“.

Die in die tschechische Kultur assimilierten Juden bauten auf dem speziellen Humor des avantgardistischen Theaters aus der Zwischenkriegszeit auf, um auch die gefährlichsten Ereignisse im Ghetto trivial und so das Leben erträglicher erscheinen zu lassen. So sagte etwa eine Figur, die sich in der Zukunft an Theresienstadt „erinnert“, über die Transporte ins Nirgendwo, die das am meisten gefürchtete Phänomen des Ghettolebens darstellten:

„Transport, das war ein Zauberwort. Dort fürchteten sich die Kinder nicht vor dem schwarzen Mann, vor He-

Auf der Suche nach dem schöpferischen Befinden – Grabräubereien und theaterpädagogische DNA-Analysen

„... oder Gespenstern, dort hat man einfach gesagt: Ein Transport wird abgehen. Sie hätten sehen sollen, wie es jeden durchzuckte, wie alle gleich sanft und gehorsam wurden. Und wundern Sie sich nicht, denn mit einem solchen Transport führen nur ausgewählte Leute.“

Mit diesen Vorstellungen im symbolischen Raum des Theaters haben die Häftlinge die Ereignisse im Ghetto dazu gezwungen, der Wahrnehmung der normalen Welt zu gehorchen.

Der zweite Aspekt meiner Studien zum Theater im Ghetto bildet die Analyse von Nachkriegszeugnissen. In meiner Dissertation habe ich die Zeitzeugenaussagen tschechischer Juden, die nach dem Krieg in der Tschechoslowakei verblieben, untersucht, und zwar in zwei Zeitabschnitten, in denen die Entstehung solcher Zeugnisse möglich war: 1945 bis 1948 – also zwischen Kriegsende und der kommunistischen Machtübernahme – und 1963, am Beginn des politischen Tauwetters, das in den Prager Frühling mündete. Die Frage dabei war: Wie reflektieren die Aussagen der Zeitzeugen nicht nur ihre Erinnerung an die Vergangenheit, sondern auch ihre Bedürfnisse und Wünsche zur Zeit des Sprechens? Wenn man den Kontext des Zeugnisses betrachtet, wird klar, dass die tschechischen Juden in beiden Zeitabschnitten versuchten, sich mit Hilfe ihrer Aussagen in die Nachkriegsgesellschaft zu integrieren. In der höchst antideutschen Atmosphäre der unmittelbaren Nachkriegstschechoslowakei inszenierten die tschechischen Juden, von denen viele Deutsch sprachen oder zweisprachig waren, ihre Zugehörigkeit zur tschechischen Nachkriegsgesellschaft, indem sie die tschechischsprachigen Theater Vorstellungen im Ghetto in ihren Aussagen betonten und das vielfältige deutschsprachige Leben mehr oder weniger verschwiegen. 1963, als sich die tschechische Gesellschaft noch vom stalinistischen Terror und dem staatlich geförderten Antisemitismus der frühen 1950er Jahre erholte, kamen viele Theaterkünstler auf die Zwischenkriegszeit als Quelle der Inspiration zurück, offensichtlich in der Absicht, den Idealismus und Optimismus der jungen Linken der 1930er Jahre wieder zu beleben. Die Juden vollzogen ihre Reintegration, indem sie den großen Einfluss betonten, den linke Künstler der Zwischenkriegszeit auf die Theater Vorstellungen im Ghetto gehabt hatten.



Lisa Peschel bei ihrem Vortrag im Lingener Burgtheater im November 2009

Obwohl die Überlebenden ihre Erinnerungen offensichtlich immer an die Bedürfnisse der Gegenwart anpassten, so blieben ihre Erinnerungen im Kern außergewöhnlich stabil und waren auch im Vergleich mit den erhaltenen Texten konsistent. Es entsteht ein Bild vom Theaterspielen im Ghetto als einer sozialen Methode, mit der die Gefangenen versucht haben, eine massive Krise irgendwie aufzuarbeiten – eine Methode, die vielen Überlebenden zufolge Erfolg hatte. 1994 drückte das ehemalige Häftling so aus: „Was ein Abend der Poesie oder eine ganze Aufführung für die Zuschauer bedeutet hat, man soll das nicht vergessen. So ein Abend hat uns geholfen, noch einen Tag zu überleben.“

Zur Publikation

Peschel, Lisa (Hg.): *Divadelní texty z terezínského ghettá / Theater Texte aus dem Ghetto Theresienstadt (1941–1945)*. 560 Seiten, geb., mit zeitgenössischen Illustrationen, 450 Kronen, ISBN 978-80-86903-82-8, Bestellung: www.kosmas.cz sowie www.akropolis.info

Auf der Suche nach dem schöpferischen Befinden – Grabräubereien und theaterpädagogische DNA-Analysen

Dietmar Sachser

Als sich die Höhlenforscher am Nordwesthang in den dunklen, verwinkelten Gängen vorantasteten, trauten sie ihren Augen nicht und hatten nur diese Vorahnung ..., später konnte mit Hilfe von DNA-Analysen der Funde in der Lichtensteinhöhle ein 3000 Jahre altes Verwandtschaftsverhältnis rekonstruiert werden. Unternehmen wir eine ähnlich weite Reise zurück in die Vergangenheit und spielen zunächst Grabräuber in der griechischen Philosophie:

In seiner „Poetik“ formuliert Aristoteles einen Gedankenentwurf über die Kunst. Kunst sei ihrem Wesen nach Nachahmung –

Mimesis.“ (Aristoteles 1994, 11). Die Prozesse der *mimesthai* des Malers, des Dichters und des Schauspielers seien vergleichbar, denn alle gehen von demselben Fixpunkt, der Wirklichkeit, aus auf die sie „nachahmend“ – gerade auch durch die Darstellung von *Möglichem* und *Geistigem* – Bezug nehmen (vgl. Gebauer/Wulf 1998, 50–68).

Aristoteles leistet einen der ersten Beiträge zu einer „herstellenden“ Wissenschaft“, deren Ziel nicht darin besteht, „uns zu sagen, wie man ein Kunstwerk beurteilt, sondern wie man eins macht“ (Barnes 1992, 132). Also fragen wir weiter: Was *macht*

Auf der Suche nach dem schöpferischen Befinden – Grabräubereien und theaterpädagogische DNA-Analysen

eigentlich der (Schau-)Spieler und wie *empfindet* er im Prozess künstlerische Gestaltung?

Vor allem Philosophen, Theaterkritiker und -macher, beschäftigten sich lange, bevor sich Theaterwissenschaft und -pädagogik als eigenständige Disziplinen etablieren konnten, mit der Kunst des Theaters und damit einhergehend auch mit dem Verhältnis von Schauspieler und Figur und dem so genannten „Gefühlsproblem“. Einen der markantesten Referenzpunkte für diese Debatte formulierte der Literat Rémond de Sainte Albine in seinem Essay „Le Comédien“ (1747): „Wollen die tragischen Schauspieler uns täuschen, so müssen sie sich selbst täuschen. Sie müssen sich einbilden, daß sie wirklich das sind, was sie vorstellen; eine glückliche Raserei muß sie überreden, daß sie selbst diejenigen sind, die man verrät, die man verfolgt. Dieser Irrtum muß aus ihrer Vorstellung in ihr Herz übergehen und oft muß ein eingebildetes Unglück ihnen wahrhafte Thränen auspressen“ (Sainte Albine in Fischer-Lichte 1999, 108).

In Opposition dazu stellt sich der Schauspieler Riccoboni, der das identifikatorische Postulat ablehnt und eine distanzierte Haltung zu der darzustellenden Figur empfiehlt: „Ich bin niemals dieser Meinung gewesen, ob sie gleich beinahe allgemein ist; ich habe vielmehr allezeit als etwas ganz Gewisses angenommen, daß man, wenn man das Unglück hat, das, was man ausdrückt, wirklich zu empfinden, außerstand gesetzt wird zu spielen“ (Riccoboni 1750, 73 f.). Durch den ständigen Wechsel an Empfindungen innerhalb von kürzester Zeit, die durch den Stückverlauf vorgegeben werden, sei es psychisch unmöglich, sich von einem Augenblick zum anderen unterschiedlichen Empfindungen zu überlassen. Darüber hinaus wüsste der Schauspieler stets, was zu tun sei, und könne dementsprechend beispielsweise das in einer Bühnensituation – eben nur gespielte – „Erschrocken sein“ nicht wirklich empfinden (Riccoboni 1750, 74 f.).

In Diderots *Paradox über den Schauspieler* manifestiert sich eine ähnliche Position, die mit der Auffassung verbunden ist, dass eine überzeugende, natürliche und somit künstlerisch wertvolle Figurendarstellung nur dann möglich ist, wenn der Schauspieler eine kritische Distanz zur Figur aufrechterhält. Auch seine Position gründet auf einer Kritik an der Unzuverlässigkeit jener künstlerischen Darstellungen, die auf „Empfindsamkeit“ beruhen. Der „Schauspieler von Natur“ ist für Diderot der Inbegriff eines schlechten, weil seiner eigenen Empfindsamkeit ausgelieferten Schauspielers, wohingegen ein guter Schauspieler nicht den „Impulsen der Natur“ unterworfen sei, sondern ein „kühler und ruhiger Beobachter“ mit kritischem „Scharfblick“ ausgestattet und somit zu allen Charakterdarstellungen fähig sei (Diderot 1968, 484).

Noch Ende des 19. Jahrhunderts wurde der Disput leidenschaftlich, unter anderem von dem Anti-Emotionalisten Benoit Constant Coquelin (1841–1909), der die These vom „Schauspieler als Doppelwesen“ vertrat (Coquelin in Cole/Chinoi 1970, 190–202. Auf die Vorstellungen Coquelins greift auch Meyerhold zurück.), und dem Emotionalisten Henry Irving (1838–1905) (Irving in Cole/Chinoi 1970, 353–360 und Irving in Balme/Lazarowicz 2000, 221–225) ausgefochten, der Coquelin daraufhin Unvermögen in der tragischen Kunst unterstellte. Bewegen wir uns weiter in das 20. Jahrhundert hinein und suchen nach tragfähigeren Erklärungen schauspielerischer Gestaltungsprozesse. Versuchen wir DNA-Analysen zu betreiben:

Plessner wählt in seinem 1948 erschienenen Aufsatz „Zur Anthropologie des Schauspielers“ einen Zugang zum Menschen als schauspielfähigem Wesen. In theatralen Gestaltungsprozessen erfährt der Schauspieler die Verschränkung von der kontrollier-, steuer-, beobacht-, reflektier- und evaluierbaren Anwendung seines individuellen Körpers als eigenes Ausdrucksmittel („Körper-Haben“) und dem Bestreben nach Ganzheitlichkeit und Einswerdung mit diesem Körper („Körper-Sein“). Der Schauspieler „selbst ist sein eigenes Mittel, d. h. er spaltet sich selbst in sich selbst, bleibt aber, um im Bilde zu bleiben, diesseits des Spaltes, hinter der Figur, die er verkörpert, stehen. Er darf der Aufspaltung nicht verfallen wie etwa der Hysteriker oder der Schizophrene, sondern er muß mit der Kontrolle über die bildhafte Verkörperung den Abstand zu ihr wahren. Nur in solchem Abstand spielt er“ (Plessner 2003, 407 f.).

Schechner spricht in diesem Zusammenhang von einem Zustand, den er als „nicht Nicht-Ich“ bezeichnet. Im Übergang, in der transitorischen Beziehung des „Ich“ des Darstellers und des „Nicht-Ich“ der Rolle, des Möglichen, Vorgestellten, Fiktiven, bildet sich der Zustand des „nicht Nicht-Ich“ heraus: „Elemente, die ‚Nicht-Ich‘ sind, werden zu ‚Ich‘, ohne ihr ‚Nicht-Ich-Sein‘ zu verlieren. Darin steckt die vertrackte, aber notwendige doppelte Negativität, die symbolische Handlungen ausmacht“ (Schechner 1990, 215 ff.). In diesem Zustand vermengen sich das Subjekthafte, Eigene des Darstellers mit dem Objekthaften, Fremden des Spielgegenstandes.

Simhandl bezeichnet das neu hervorgebrachte Produkt, das weder mit dem Darsteller noch mit der Bühnenfigur identisch ist, als „theatralisches Subjekt“ (zit. nach Weintz, Weintz 1999, 140) und Hentschel fokussiert die „Erfahrung des Dazwischen“ als einen zentralen „Erfahrungsmodus theatralen Gestaltens“ (Hentschel 2000, 163). Im „Dazwischenstehen“ erfährt der Spieler die gleichzeitige Mehrperspektivität des eigenen Tuns: die (individuelle) intra-subjektive Gebundenheit in der schauspielerischen Gestaltung und die intersubjektive Beziehung mit dem Gegenüber (Hentschel 2000, 163).

Der Frage nach dem schöpferischen Befinden geht auch die im deutschen Sprachraum bisher kaum rezipierte, wenngleich erhellende Studie „Acting Emotions“ (Konijn 2000. Eine Zusammenfassung findet sich bei Konijn 2002, 62–81) von Elly Konijn nach. Deren Kernaussage ist, dass die Emotionen, die der Schauspieler im Spiel einer Figur empfindet, *keineswegs* mit den Emotionen der verkörperten Figur (den „character-emotions“) übereinstimmen, sondern in Relation zu den zu *bewältigenden Aufgaben* innerhalb der Aufführungssituationen stehen. Konkret heißt das, dass weder eine Analogie der negativen, als unangenehm empfundenen Emotionen, noch eine Analogie der positiven, als angenehm empfundenen Emotionen der Figur zu den Emotionen des Schauspielers nachgewiesen werden konnte. Weder die Hypothese der Involviertheit noch die entgegengesetzte der Distanziertheit konnten bestätigt werden. Vielmehr können beide als nicht tragfähig angesehen werden: Der Grund hierfür ist, dass die Schauspieler in ihrem Spiel stets über ein „doppeltes Bewusstsein“ („double consciousness“) verfügen (Konijn 2000, 101 f.) und sich daher nicht als Figur erleben. Sie befinden sich in der Rolle eines (Kunst-)Handwerkers („role as actor-craftsmen“) und *erleben sich als Figurengestalter* (Konijn 2000, 146 f.).

20 Jahre BuT – Stationen einer theaterpädagogischen Erfolgsgeschichte

Als Figurengestalter ist er stets „zugleich Subjekt und Objekt seiner Kunst. Subjekt als Mensch, als Schauspieler und Objekt als Material, Form, Element, aber auch Hilfsmittel seiner Kunst“ (Nickel 1997, 204). Für die Schauspielkunst ist Doppelschichtigkeit – bei allen „Performativierungstendenzen“ und „postdramatischen Schüben“ – nach wie vor das *wesenhafteste Charakteristikum* schlechthin und somit auch für uns Theaterpädagogen von besonderer Relevanz. Denn es ist eine unserer zentralen Aufgaben, künstlerisch-schöpferische Prozesse zu initiieren, zu befördern und zu begleiten.

Und so ist es meines Erachtens gleichsam nötig und gewinnbringend, sich von Zeit zu Zeit aus der Rolle des Theaterpädagogen in die Rollen von Grabräubern und DNA-Analysten zu begeben, um auf diesen forschenden Wegen in die nahe und ferne Vergangenheit unser gegenwarts- und zukunftsorientiertes reflektiertes Handlungswissen stets erneut zu hinterfragen und zu erweitern.

Literatur

- Aristoteles (1994): Poetik. Griechisch/Deutsch. Übersetzt und hg. von Manfred Fuhrmann. Stuttgart.
- Balme, Christopher/Lazarowicz, Klaus (Hg.) (2000): Texte zur Theorie des Theaters. Stuttgart.
- Barnes, Jonathan (1992): Aristoteles. Eine Einführung. Stuttgart.
- Cole, Toby/Chinoy, Helen Krich (Hg.) (1970): Actors on Acting. The Theories, Techniques, and Practices of the World's Great Actors, Told in Their Own Words. New York.
- Diderot, Denis (1968): Das Paradox über den Schauspieler. 1770–1773. In: Ästhetische Schriften. Band 2. Frankfurt am Main, S. 481–138.
- Fischer-Lichte, Erika (1999): Semiotik des Theaters. Band 2. Vom „künstlichen“ zum „natürlichen“ Zeichen. Theater des Barock und der Aufklärung. 4. Auflage. Tübingen.
- Gebauer, Gunter/Wulf, Christoph (1998): Mimesis. Kultur – Kunst – Gesellschaft. 2. Auflage. Reinbek bei Hamburg.
- Hentschel, Ulrike (2000): Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung. 2. Auflage. Weinheim.
- Konijn, Elly A. (2000): Acting Emotions. Shaping Emotions on Stage. Amsterdam.
- Konijn, Elly A. (2002): The Actor's Emotions Reconsidered: A psychological task-based perspective. In: Zarrilli, Phillip B. (Hg.): Acting (Re)Considered. A Theoretical and Practical Guide. 2. Auflage. London, S. 62–81.
- Nickel, Frank Ulrich (1997): Pädagogik der Pantomime. Die Mehrperspektivität eines Phänomens. Weinheim.
- Plessner, Helmuth (2003), Ausdruck und menschliche Natur. Gesamtelte Schriften VII. Frankfurt am Main.
- Riccoboni, Francesco (1750), Die Schauspielkunst. Übersetzt von Gotthold Ephraim Lessing. Herausgegeben, eingeleitet und mit Anmerkungen versehen von Piens, Gerhard (1954). Berlin.
- Schechner, Richard (1990), Theater-Anthropologie. Spiel und Ritual im Kulturvergleich. Reinbek bei Hamburg.
- Simhandl, Peter (1992), Stanislawski-Lesebuch. 2. Auflage. Berlin.
- Weintz, Jürgen (1999), Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit. 2. Auflage. Butzbach-Griedel.

20 Jahre BuT – Stationen einer theaterpädagogischen Erfolgsgeschichte

Raimund Finke

Auf der Frühjahrsfachtagung des Bundesverbandes Theaterpädagogik im April 2010 in Köln wurde nicht nur – theoretisch wie praktisch – das Verhältnis der Theaterkunst zur kulturellen Bildung ausgelotet, die rund 140 Kolleginnen und Kollegen feierten zugleich im Zirkus- und Artistikzentrum des TPZ Köln das 20-jährige Jubiläum des BuT.

Vorläufe(r)

Blickt man aus dem Jahr 2010 zurück auf diese 20 Jahre, so landet man – genau: im Jahre 1986. Denn wie so oft hat auch die Geschichte des Fachverbandes BuT eine Vorgeschichte, oder besser: eine ganze Reihe von Vorgeschichten, von denen eine 1986 angesiedelt ist (und hier exemplarisch erzählt werden soll).

1986: Auf Initiative von drei rührigen Theaterpädagoginnen des Hauses veranstaltet das Schauspiel Köln eine erste „*Bundestagung Theaterpädagogik*“. Etwa 80 Kolleginnen und Kollegen – viele angestellt an Theatern, TPZen, in kirchlichen und sozialen Einrichtungen – versammeln sich an einem Oktoberwochenende, um den Standort der Theaterpädagogik zu bestimmen, der laut Tagungstitel „*zwischen Animation und Unterricht*“ anzusiedeln sei. Vermutlich noch viel wichtiger: Die in Köln Versammelten unternehmen einen ersten Anlauf, ein wenig Licht in das ver-

schwommene Bild dieses noch recht neuen Berufes zu bringen, der sich unter dem Namen „Theaterpädagoge“ bzw. „Theaterpädagogin“ in den letzten Jahren mehr und mehr etabliert hat. Als die Teilnehmenden über ihre Arbeitsschwerpunkte berichten, wird das ganze Ausmaß dieser Diffusion erkennbar: Neben dem, was nach heutigem Verständnis theaterpädagogische Arbeit im Kern ausmacht, finden sich Stellenbeschreibungen von Öffentlichkeitsreferenten oder Werbefachleuten an Theatern, von Schauspielausbildern, Dramaturgen, Theoretikern und manches mehr. Aber: Alle nennen sich Theaterpädagogen. Klar ist, dass es dringend einer Klärung des theaterpädagogischen Selbstverständnisses bedarf.

Diese erste Bestandsaufnahme 1986 begründete eine Tradition: Die jährlichen Bundestagungen Theaterpädagogik gehören seitdem zu den wichtigsten Veranstaltungen der Theaterpädagogik in Deutschland. Schon die beiden folgenden Tagungen, 1987 in Hamburg und 1988 in Stuttgart, führten mit ihren Themen – „Tätigkeitsfeld und Berufsbild der Theaterpädagogik/des Theaterpädagogen“ und „Selbstverständnis und Arbeitsfelder der Theaterpädagogik“ – die in Köln begonnene Klärung der Selbstdefinition der Theaterpädagogik fort. Von dort aus war es dann nicht mehr weit zur Formulierung eines anderen Bedarfes: der Gründung eines bundesweiten *Verbandes der Theaterpädagogik und der Theaterpädagogen*, um fachlichen und Fragen des

20 Jahre BuT – Stationen einer theaterpädagogischen Erfolgsgeschichte

eigenen beruflichen Selbstverständnisses nicht nur punktuell, sondern kontinuierlich nachzugehen.

Voraussetzungen und Ziele

Die Gründung des BuT 3½ Jahre später, am 10. März 1990 in Unna (und als Nachfolgeorganisation der BUSTA, der „Arbeitsgemeinschaft Spiel – Theater – Animation“) hatte natürlich vielfältige andere Wurzeln. An Universitäten und Fachhochschulen hatten Studierende und Lehrende in Fachbereichen wie Spielpädagogik, Sozialpädagogik oder Soziale Arbeit die Bedeutung von „Spiel“ und „Theater“ entdeckt, in sozialen und kirchlichen Einrichtungen hatten sich längst vielfältige Formen der Theaterarbeit mit Kindern, Jugendlichen und besonderen Zielgruppen wie z. B. Drogenabhängigen oder Behinderten etabliert, an professionellen Kinder- und Jugendtheatern war die theaterpädagogische Begleitung von Aufführungen ein Muss geworden und nicht zuletzt die Arbeit der ersten, z. T. bereits Anfang der 80er Jahre gegründeten Theaterpädagogischen Zentren machte Vernetzung und Austausch im Rahmen eines bundesweiten Verbandes sinn- und wertvoll.

Für alle diese Aktivitäten benötigte man Fachkräfte mit sowohl pädagogischer wie theatraler Kompetenz, aber Ausbildungsmöglichkeiten für Theaterpädagoginnen und -pädagogen waren in Deutschland noch außerordentlich dünn gesät. Für viele der ersten Theaterpädagogen-Generation, blieb, wenn sie sich nicht ins benachbarte Ausland, z. B. nach Zürich oder Utrecht, aufmachten, „learning by doing“ die wichtigste „Ausbildungs“-Methode.

Die frühen Jahre

Professionalisierung, Verbesserungen der *Ausbildung* und *Weiterqualifizierung* der Berufspraktiker waren entscheidende Ziele bei der Gründung des BuT 1990. Mehr noch: Das Theaterspiel sollte wie Musik, Malerei, Bildende Kunst und Literatur als notwendiger *Bestandteil der kulturellen Bildung* in Deutschland anerkannt werden, in der Schule und außerschulisch. Auch diese Forderung findet sich bereits in den ersten Veröffentlichungen des jungen Fachverbandes, der schon bald unter dem Kürzel „BuT“ firmierte.

Nicht ganz einfach blieb für lange Zeit das Verhältnis zwischen West und Ost. Zwar waren sich die Gründer des BuT darüber klar, dass eine Aufgabe eines Verbandes, der unmittelbar nach der Wiedervereinigung gegründet wurde, auch darin bestehen müsse, die theaterpädagogischen Ansätze in der ehemaligen DDR und die der BRD miteinander in Einklang zu bringen, aber in der Praxis gelang dies nur ansatzweise. Schon von den ca. 60 Gründungsmitgliedern stammten gerade zwei aus dem Gebiet der ehemaligen DDR, und eine im Frühjahr 1992 erhobene Mitgliederliste weist aus, dass zu dieser Zeit ganze 6 (!) von insgesamt 122 Verbandsmitgliedern in einem der neuen Bundesländer arbeiteten oder lebten. Diese Diskrepanz hat sich vor allem in den letzten Jahren zwar deutlich verringert, doch noch heute ist das Verhältnis der Mitgliederzahlen in West und Ost etwa 6:1, was niemanden zufriedenstellen kann.

„Vernetzung“ und das Aufspüren von *Fördermöglichkeiten* waren andere Notwendigkeiten für einen jungen Verband, der sich

anfangs nicht einmal leisten konnte, ehrenamtlichen Vorstandsmitgliedern die Fahrtkosten zu Vorstandssitzungen zu erstatten. Die Mitgliedschaft in der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung BKJ wurde erreicht, der BuT schloss sich der schon seit 1953 existierenden Bundesarbeitsgemeinschaft Spiel und Theater (BAG) an und erlangte via BAG auch erste finanzielle Förderungen für seine Tagungen und das Jugendclubtreffen.

Entscheidend für die fachliche Arbeit des BuT war von Beginn an die Arbeit der *Fachausschüsse*: Hier wurden ehrenamtlich zentrale Themen der unterschiedlichen theaterpädagogischen Arbeitsfelder vorangetrieben. Der *Ausschuss „Bildung – Lehre – Forschung“* befasste sich bereits sehr früh mit der dringenden Klärung von Aus- und Weiterbildungsfragen, zunächst mündend in die Formulierung der sog. „*Bildungskonzeption*“ des BuT im Jahre 1994. Der *Ausschuss „Jugendclubs an Theatern“* fungierte seit 1992 als Vorbereitungsgruppe und Jury für das „*Bundestreffen Jugendclubs an Theatern*“, das – 1990 von den BuT-Mitgliedern Marlis Jeske und Herbert Enge am Thalia-Theater Hamburg gegründet – ab 1993 „auf Tour“ ging. Seitdem richtet der BuT als fester Veranstalter das Bundestreffen aus, jedes Jahr in Kooperation mit wechselnden professionellen Theatern in Deutschland. Die Sicherung der Kontinuität dieses einzigen bundesweiten Treffens der Theater-Jugendclubs und die Unterstützung der herausragenden Qualität der Jugendclubarbeit – kürzlich erneut beim 21. Bundestreffen am Centraltheater Leipzig zu besichtigen – ist sicher einer der großen Erfolge des BuT in den vergangenen 20 Jahren.

Qualitätssicherung in Aus- und Weiterbildung – ein Markenzeichen des BuT

Ein noch größerer Meilenstein in der Entwicklung des Verbandes war zweifellos im Herbst 1999 die Verabschiedung der „*Rahmenrichtlinien*“, im vollen Wortlaut „*Rahmenrichtlinien zur Anerkennung von Bildungsgängen und Bildungsabschlüssen sowie zur Anerkennung von Bildungsinstitutionen durch den Bundesverband Theaterpädagogik e. V.*“ Hinter diesem sperrigen Titel verbarg sich nichts Geringeres als der höchst erfolg- und folgenreiche Versuch, Mindeststandards für eine qualifizierte theaterpädagogische Ausbildung zu formulieren – abgesichert durch die Arbeit eines neu geschaffenen Fachorgans, der „*Bildungskommission*“. Höchst erfolgreich, denn heute, 2010, bilden nicht weniger als 32 Ausbildungsinstitute ihre Teilnehmer/innen nach den BuT-Richtlinien aus bzw. weiter. Ziemlich folgenreich, denn in jüngster Zeit wird es zunehmend schwieriger, sich auf dem theaterpädagogischen Markt ohne die qualifizierten Berufsabschlüsse als Theaterpädagoge BuT® bzw. Theaterpädagogin BuT® zu behaupten, die seit 2007 auch als „Marke“ geschützt sind.

Schwierigkeiten und Aufschwünge

Trotz der geschilderten Erfolge gab es in den 20 Jahren seit der Gründung des BuT natürlich auch Schwierigkeiten und Konflikte, manchmal resultierend aus Rivalitäten und Eifersüchteleien der verschiedenen Verbände, zumeist aber – wenig überraschend – verbunden mit finanziellen Nöten. Zwar existierte bereits seit

20 Jahre BuT – Stationen einer theaterpädagogischen Erfolgsgeschichte

1992 eine Geschäftsstelle des BuT in Köln, aber immer wieder war die Bezahlung des ohnehin schon spärlichen hauptamtlichen Personals schwierig, mussten der Mitgliederservice und die inhaltliche Arbeit phasenweise auf eine Art „Notdienst“ zurückgefahren werden. Erst seit 1997 konnte – anfangs dank ABM-Mitteln – die Geschäftsstelle kontinuierlich besetzt werden. Als der damalige BuT-Vorstand zu Anfang des neuen Jahrtausends die mutige Entscheidung traf, diese Kontinuität fortan aus eigenen Mitteln zu gewährleisten, verschuldete sich der Verband zunächst erheblich. Ab 2005 begann ein langwieriger, aber letztlich erfolgreicher Prozess der Entschuldung.

Andererseits ermöglichte die konstante Arbeit in der BuT-Geschäftsstelle eine sprunghafte Zunahme von Aktivitäten – und von neuen Mitgliedern. Neue Projekte wurden initiiert, so auf Initiative von Hein Haun „Echo-Exchange“, ein theaterpädagogischer Austausch mit Zypern, das Familienministerium in Bonn beauftragte den BuT, in Kooperation mit dem TPZ Köln ein Theaterstück zur „Gewaltfreien Kindererziehung“ zu entwickeln, eine kleine Forschungsstudie zur *Wirkung des Theaterspielens bei Jugendlichen* entstand. Der *Anstieg der Mitgliederzahlen* verlief für ein paar Jahre geradezu rasant: Bereits zu Anfang des Jahres 2000 waren 335 Mitglieder verzeichnet, Anfang 2002 waren es 510 und zwei Jahre später war die Zahl schon auf 615 BuT-Mitglieder angewachsen. Bis heute hat sich dieser Aufschwung – etwas verlangsamt – fortgesetzt. Aktuell zählt der BuT 735 Mitglieder, davon etwa 75 Institutionen.

Seit der Tagung in Lingen Anfang 1994 hat die *Frühjahrsfachtagung* als zweite große Multiplikatorenveranstaltung des BuT immer mehr Zulauf gewonnen, zuletzt mit Teilnehmerzahlen, die denen der Bundestagungen kaum mehr nachstanden.

Ebenfalls seit Mitte der 90er Jahre bietet der BuT das *Fortbildungsprogramm MULTIPLIK* mit hoch qualifizierten Kursleiter/innen aus dem In- und Ausland an, die in der Regel ebenfalls sehr gut nachgefragt sind. Mit Referenten wie Lisbeth Coltof, Keith Johnstone, Augusto Boal, Beat Fäh, Pam Schweitzer, Royston Maldoom und vielen anderen hat der BuT auch hier oft den Nerv der Kolleginnen und Kollegen getroffen.

Aktuelle Tendenzen und Arbeitsschwerpunkte

Zur Identität der BuT als theaterpädagogischer Fachverband gehört es, zugleich vielfältige Servicefunktionen für die Kolleginnen und Kollegen in Praxis und Ausbildung bereitzustellen und ständig zu verbessern. Ein erster wesentlicher Schritt hierzu ist 2009 und 2010 mit einer völligen *Neugestaltung der BuT-Homepage* getan worden.

Zudem wird immer wichtiger, die theaterpädagogische Arbeit in den Regionen besser zu unterstützen – in diesem Zusammenhang stellt sich die Frage (der seit einiger Zeit eine Arbeitsgruppe nachgeht), ob und wie der BuT *regionale Zentren* in Bundesländern oder Regionen gründen soll.

Neben dem Aus- und Weiterbildungsthema ist ein wesentlicher Arbeitsschwerpunkt des BuT das Arbeitsfeld „*Kinder spielen Theater*“. Der BuT hat zwischen 2002 und 2009 drei Frühjahrsfachtagungen diesem Thema gewidmet, ist Mitglied der „*Ständigen Konferenz Kinder spielen Theater*“ sowie Mitver-

anstalter des „*Deutschen Kinder-Theater-Festes*“ und entwickelt in Kooperation mit 5 anderen Theaterverbänden und der BKJ federführend ein *Pilotprojekt zur Qualifizierung für das Theaterspiel mit Kindern*. 2010 sind auch endlich die finanziellen Voraussetzungen für die Realisierung dieses Projekts vorhanden.

Der *interkulturellen Theaterarbeit*, die den BuT ebenfalls seit einigen Jahren dauerhaft beschäftigt, wird im Oktober 2010 eine eigene große Fachtagung am Badischen Staatstheater Karlsruhe gewidmet werden.

Für die nähere Zukunft steht nicht nur die Diskussion und Verabschiedung der grundlegenden *Neuformulierung der Rahmenrichtlinien* von 1999 an – die Bildungskommission ist seit längerem mit diesem Projekt beschäftigt –, noch weitreichender erscheint die Idee, mittelfristig ein *europäisches Netzwerk der theaterpädagogischen Bildung* zu schaffen. Dieses Projekt soll auf einem *Europäischen Kongress der theaterpädagogischen Bildung* im Frühjahr 2011 diskutiert und weiter vorangetrieben werden.

Würdigung

Last BuT not least ein rascher Blick zurück zur Jubiläumstagung 2010. Auf der Feier zum 20-jährigen Bestehen wurden nicht nur 20 Gründungsmitglieder geehrt, die dem BuT seit der Gründung die Treue gehalten haben, es wurde auch etwas Neues kreiert: die Ehren-Mitgliedschaft des BuT. Damit ausgezeichnet wurden anlässlich der überstandenen ersten 20 Jahre erstmals zwei Mitglieder, die sich – wie zahlreiche andere Ehrenamtler, aber in besonderem Maße – um den Verband verdient gemacht haben: *Peter Galka*, von 1998 bis 2005 1. Vorsitzender des BuT und *Uwe Schäfer-Remmele*, der die Geschichte des BuT von Beginn an bis heute in unterschiedlichen Funktionen maßgeblich mitbestimmt hat. Wenn die ersten 20 Jahre des BuT eine Erfolgsgeschichte sind, ist dies nicht zuletzt diesen beiden zu verdanken, die über etliche Jahre viel Fantasie und Energie investiert haben, um den Fachverband BuT weiter voranzubringen.

Theaterspielen als ästhetische Bildung



Jenseits der vielfältigen Instrumentalisierungen, die Theaterspielen als Mittel einer moralischen und/oder politischen Erziehung begreifen, als Methode zur Vermittlung von vielfältigen Kompetenzen und Inhalten, setzt das Konzept der ästhetischen Bildung an der besonderen Materialität des Theaters an und an den spezifischen Erfahrungsmodie, die das Theaterspielen den Akteuren eröffnet.

Schibri-Verlag
Tel.: 039753/22757
www.schibri.de

17,50 € • ISBN 978-3-86863-025-1 • 2010 • 258 Seiten

KURSKALENDER WINTER 2010 /11 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 2010/2011 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 2011** findet vom **11.04. - 15.07.2011** statt

11.04.-15.04.11	Spiele - Darstellen - Gestalten	Jana Altmannová
17.04.-21.04.11	Die Kunst des Schauspielens	Tony Glaser
26.04.-30.04.11	Skizzieren, Zeichnen, Malen	Ortrud Kabus
02.05.-06.05.11	Plastizieren: Kopf und Portrait	Ortrud Kabus
09.05.-13.05.11	Maskenbau	Silke Geyer
16.05.-20.05.11	Einführung in die Dramaturgie	Horst-J. Lonius
23.05.-27.05.11	Die Stimme	Dorothea Theurer
23.05.-27.05.11	Maskenspiel	Silke Geyer
30.05.-01.06.11	Figurentheater - Geschichte & aktuelle Tendenzen	Anke Meyer
06.06.-10.06.11	Handfigurenführung	Ulrike Mierau
14.06.-15.07.11	Inszenierungsprojekt/ Szenenstudium Minidramen I-V	Inka Arlt / NN

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.

05.10.-08.10.10	Regie Eine Figur entsteht Anfänger & Fortgeschrittene	Stefan Mensing
25.10.-29.10.10	Märchen - Mythen - Fabeln Objekttheater	Gilbert Meyer/ Marie Wacker (Ass.)
08.11.-12.11.10	Bau einer selbststehenden Tischfigur	Doris Gschwandtner
22.11.-26.11.10	Dramaturgie Die Kraft der Kreation oder Das Geheimnis	Horst-Joachim Lonius
29.11.-03.12.10	Offene Werkstatt Figurenbau	Arne Bustrorff
17.01.-21.01.11	Öffentlichkeitsarbeit & Werbung für das Figurentheater	Gert Engel
24.01.-28.01.11	Das Spiel mit der Tischfigur	Ulrike Mierau
31.01.-04.02.11	Theater für die Aller kleinsten	Stephanie Rinke
07.02.-11.02.11	Alice im Wunderland Figuren Objekte Musik Schauspiel	Michael Vogel / Hendrik Mannes
14.02.-18.02.11	Marionettenbau	Hansueli Trüb
21.02.-25.02.11	Das Spiel mit der Marionette	Raphael Mürle
28.02.-04.03.11	Schattentheater - Grundkurs	Hansueli Trüb
07.03.-10.03.11	Das Papiertheater - Bau & Spiel	Peter Schauerte-Lüke
28.03.-01.04.11	Fabelwesen & Märchengestalten Maskenbau - Anf. & Fortgeschrittene	Silke Geyer
04.04.-16.04.11	Theater der kleinen Form I/II Inszenierungsprojekt	Anne Swoboda / A. Heyne / D. Theurer
18.04.-22.04.11	Kofferschattentheater- Bau	Hansueli Trüb
27.04.-01.05.11	Fabelwesen & Märchengestalten unterwegs Maskenspiel - Anf. & Fortgeschrittene	Silke Geyer

Fortbildung Der Clown - das clowneske Spiel Dozent Thilo Matschke

08.11.-12.11.2010 Der Clown I - Anfängerstufe auch unabhängig von "Der Clown II/III" zu belegen
24.01.-28.01.2011 Der Clown II - Aufbaustufe
28.03.-03.04.2011 Der Clown III - Abschlussseminar
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 02.04.2011

Fortbildung Märchenerzählen Dozent Rolf Peter Kleinen

Einführung (nicht verpflichtend): 20.11.10, 15-18 Uhr
Seminartermine 2011 15./16.01. 19./20.02. 26./27.03. 14./15.05. 18./19.06. 17./18.09. 15./16.10. 19./20.11. **jewe. Sa/So 10-17 Uhr, 03.12.11 Erzählabend**

FREIE KURSE - WOCHENKURSE

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.

27.09.-01.10.10	Theaterarbeit n. Lecoq Die Transfermethode	Andrea Kilian
11.10.-15.10.10	Malen & Zeichnen im Botanischen Garten	Ortrud Kabus
18.10.-22.10.10	TexteTanzTheater Thema: "Ich liebe dich"	Andrea Homersen
22.11.-25.11.10	Stimme genießen Stimm- & Sprechtraining	Dorothea Theurer
06.12.-10.12.10	Szenenstudium Schauspiel n. Strasberg -Fortg.	Tony Glaser
17.01.-20.01.11	Improvisationstheater Theatersport	Bernd Witte
17.01.-21.01.11	Schnittgestaltung Nähen & Schneidern -Fortg.	Imke Henze
31.01.-04.02.11	Die Kunst des Schauspielens -Fortgeschrittene	Tony Glaser
07.02.-11.02.11	AbraKadabra Zaubern -Grundkurs	Eckart Görner
21.02.-25.02.11	Pantomime & Komik	Hans-Jürgen Zwielfka
28.02.-04.03.11	Portrait - Kopf & Figur Zeichnen / Malen / Modellieren	Ortrud Kabus
04.04.-08.04.11	Kreatives Schreiben Gesucht - Gefunden	Karen Rosenberg
16.04.-23.04.11	Osterferienkurs in Varel / Nordsee Zeichnen & Malen in der Landschaft	Ortrud Kabus

FREIE KURSE

WOCHENENDKURSE / TAGESVERANSTALTUNGEN

25.09.-26.09.10	Märchen erzählen-Menschen verbinden Grundkurs	Rolf Peter Kleinen
02.10.-03.10.10	Geräusche hören - Geräusche machen für die Bühne	Max Bauer
02.10.-03.10.10	Alexandertechnik Körperwahrnehmung	Irene Schlump
22.10.-24.10.10	Die Buffonen Das groteske Theater	M. Tinaburi/U.Emitz
30.10.-31.10.10	Einführung in die Energiearbeit Tai Chi / Qi Gong	Christoph Geisen
05.11.-06.11.10	Fortbildung für Kindergarten & Grundschule Spielerisches Singen mit Kinder	Cordelia Zipperling
06.11.-07.11.10	Figurentheater in Pädagogik & Therapie Märchen & Kunst - Kunst & Märchen	Margrit Gysin
13.11.-14.11.10	Partnering Tanzakrobatik / Modern Dance	K. Borkens/J. Schimka
19.11.-21.11.10	AbraKadabra Großillusionen Zaubern auf der Bühne	Eckart Görner
20.11.-21.11.10	Fortbildung für Kindergarten & Grundschule Märchen frei erzählen für Kinder	Christiane Willms
26.11.-28.11.10	Quellen der Kraft Kreativarbeit n. M. Tschechow & Atem-, Stimm- & Körperarbeit "natural voice"	Jürgen Larys
27.11.-28.11.10	Faszination Obertongesang	Lothar Berger
28.11.2010	Von Licht & Schatten I Kreistänze	Conny Foell
03.12.-05.12.10	Akt & Figur Zeichnen / Malen / Modellieren	Ortrud Kabus
04.12.2010	Reise in unbekannte Wirklichkeiten I	B. Meschenmoser
10.12.-12.12.10	Wege zur authentischen Stimme	Martin Saueremann
08./09.01.2011	& 05./06.12.; 09./10.04.; 28./29.05.; 25./26.06.2011 Die Kunst der Rezitation I-V	Jürgen Janning
09.01.2011	Von Licht & Schatten II Kreistänze	Conny Foell
15.01.-16.01.11	Fortbildung für Kindergarten & Grundschule Spielend erzählen & gestalten mit Puppen / Figuren / Objekten	Silke Geyer
21.01.-22.01.11	Fortbildung für Kindergarten & Grundschule Kreistänze für Kinder	Conny Foell
22.01.2011	Fortbildung für Kindergarten & Grundschule - Sprach- & Leseförderung Lebendig vorlesen-spielerisch sprechen	Rainer Rudloff
23.01.2011	Yoga Flow Dynamisches Hatha Yoga	Nina Flamm
28.01.-30.01.11	Die Kunst des Schauspielens -AnfängerInnen	Tony Glaser
28.01.-30.01.11	Die Radierung	Ortrud Kabus
29.01.-30.01.11	Kooperation mit Puk - Veranstaltungsort: Bad Kreuznach Freche Tierfiguren - Skurrile Gestalten -Sockenpuppen	Doris Gschwandtner
12.02.2011	Stimm- & Sprechtraining für Frauen	Sybille Krobs
18.02.-20.02.11	Fortbildung für Kindergarten & Grundschule Puppen schnell gebaut - Figurenköpfe aus Styropor	Doris Gschwandtner
26.02.-27.02.11	Lichtdesign - Lichttechnik	Dieter Fritz
05.03.-06.03.11	Literaturtexte spielerisch erkunden & gestalten	Lucia Mezger
11.03.-13.03.11	Bauchreden Grundlagen	Marcus Geuß
12.03.2011	Reise in unbekannte Wirklichkeiten II	B. Meschenmoser
11.03.-13.03.11	Da brummt der Bär Stimmklänge & Charakterstimmen	D. Theurer
25.03.-27.03.11	Fortbildung für Kindergarten & Grundschule Kasper, Gretel & das Krokodil - Handfigurenspiel -Einf.	Ulrike Mierau
26.03.-27.03.11	Partnering Tanzakrobatik / Modern Dance	K. Borkens/J. Schimka
02.04.-03.04.11	Alexandertechnik Körperwahrnehmung	Irene Schlump
08.04.-10.04.11	Selbstsicher & wirkungsvoll auftreten in Beruf & Alltag	Karin Badar

UNTERNEHMENSTHEATER

Sieben unvollkommene Überlegungen zu theatergeschichtlichen Linien des Unternehmenstheaters

Marianne Streisand

Wo beginnen, wenn es um das Thema „Theater und Unternehmen (Betriebe/Organisationen/Institutionen)“ geht? Wo könnten geschichtliche Wurzeln des heutigen Unternehmenstheaters liegen? Welche historische Reichweite hat das Phänomen, wo sind Grenzen zu ziehen? Welche theatral relevanten Ereignisse in der Geschichte gehören in diesen Zusammenhang, welche nicht? Immer wieder stoße ich im Zusammenhang mit Bachelor- oder Doktorarbeiten auf dieses Forschungsdesiderat. Es ist für mich auch eine Frage hinsichtlich der Verantwortung für die Sammlungstätigkeit des Deutschen Archivs für Theaterpädagogik (DATP).

Darum soll hier im Folgenden einmal versucht werden, knapp, höchst unvollkommen und vorläufig einige Überlegungen eher methodischer Art anzustellen und einzelne Linien und Felder des geschichtlichen Herkommens von Unternehmenstheater aufzuspüren.

(1.) „Unternehmenstheater kennt keine eigene Methode“, schreibt Christian Hoffmann vollkommen zutreffend (Hoffmann 2003, 341). Genau darin liegt das Problem, wenn man nach der Historie fragt: So viele Methoden, so viel(e) Geschichte(n). Organisationsaufstellungen in Unternehmen etwa stehen in einer völlig anderen Tradition als dort durchgeführte Rechercharbeiten problematischer betrieblicher Abläufe, die dann zu einem vor der Belegschaft gespielten Theaterstück führen. Spielerisches Rollentraining in Sachen Selbst- und Fremdmanagement hat gänzlich andere Wurzeln als Forumtheaterformen, die etwa mit Teilen der Belegschaft unternommen wird. Eine Fest- und Feierkultur in Unternehmen, die von speziell auf den Betrieb zugeschnittenen Aufführungen durch Spieler, die von ‚außen‘ eingekauft sind, getragen ist, verfolgt andere Ziele und hat auch andere geschichtliche Hintergründe als spielerisches Motivationstraining in einer Abteilung oder auch die Aufführung eines textlich zuvor fixierten Theaterstücks durch einzelne aus der Belegschaft.

Es gibt keine zentrale Methode, es gibt keine feststehenden Beziehungen oder Ordnungen zwischen den Methoden, die Methoden sind in sich nicht hierarchisiert, von jeder Methode führen Linien zu anderen Gebieten, anderen Methoden. Wie die Theaterpädagogikgeschichte generell ist auch die Geschichte des Unternehmenstheaters ein vielwurzliges, verflochtenes System. Sie ist darum nicht eindeutig genealogisch zu beschreiben.

(2.) Als Grenzziehung könnte die zwischen einem Nachdenken über das Thema „Geschichte von Theater und Arbeit“ generell

und über die geschichtlichen Wurzeln des Unternehmenstheaters im Besonderen produktiv sein. In mehr oder weniger allen Theateraufführungen und Performances geht es *auch* um das Thema Arbeit. Ob Tschchow oder Shakespeare, ob Jelinek oder Aristophanes, ob Abramovic oder Beuys, ob Rimini Protokoll oder Schlingensief – immer spielt das Thema Arbeit eine zentrale Rolle. Auch in Fällen, in denen es scheinbar um private, ausschließlich der „Reproduktions-sphäre“ vorbehaltene Konflikte und Sachverhalte geht, greift die Frage Arbeit oder Erwerbstätigkeit mit hinein. Das erklärt sich aus dem universellen Charakter von Arbeit. „Arbeit als [...] ‚objektives‘ Wirken rhythmisiert den Lebensfluss, spannt ihn in ein feines Raster zeitlicher und räumlicher Bezüge, worin er Orientierung, Perspektive auch für die läßlicher geordneten Momente des arbeitsfreien Daseins findet. Sie verknüpft soziale, zeitliche und räumliche Netze zu einem vierdimensionalen Zeit-Raum, zum irdischen Kosmos des Menschen, aus dem jäh gestoßen wird, wer die Arbeit verliert“, schreibt Wolfgang Engler in seinem sehr lesenswerten Buch „Bürger, ohne Arbeit“ (Berlin 2006, 50 f.). „Kein Unternehmer käme auf die Idee, Arbeit als isolierten oder als isolierbaren Akt eines Individuums anzusehen“ (ebd., 50). Darum ist das Thema so unglaublich komplex und dieser Versuch hier so problematisch.

„Theater und Arbeit“ ist ein universeller Forschungsgegenstand, das Thema umspannt zeitlich Jahrtausende. Bereits ursprüngliche Jagdrituale müssten wahrscheinlich in diesem Zusammenhang untersucht werden, auch Karl Büchers wichtiges Buch von 1896 „Rhythmus und Arbeit“ dürfte eine Rolle spielen (vgl. Bücher 1896).

Das hier zur Debatte stehende Thema sollte sinnvollerweise nur auf die Geschichte von Theater bzw. theatral relevanten Tätigkeiten *innerhalb* eines konkreten Unternehmens- oder Organisationskontextes beschränkt bleiben. Der Horizont ist auch so gewaltig.

(3.) Vielleicht ist es produktiv, beim Nachdenken über theatergeschichtliche Linien des Unternehmenstheaters zum Zwecke der Übersicht zwischen „Theater *für* die Belegschaft (bzw. für Teile der Belegschaft) eines Unternehmens“, „Theater *von* (Teilen) der Belegschaft“ und „Theater mit dem *Gegenstand* oder *Thema* Unternehmen (bzw. Arbeitswelt in Unternehmen)“ zu unterscheiden. Dabei sind scharfe Grenzziehungen allerdings weder möglich noch sinnvoll, Überschneidungen in dem viel verzweigten Geflecht Unternehmenstheater immer wieder gegeben. Gerade dies macht die Angelegenheit so spannend.

Sieben unvollkommene Überlegungen zu theatergeschichtlichen Linien des Unternehmenstheaters

(4.) „**Theater für die Belegschaft**“ kann verschiedene Funktionen haben. Es kann der Bildung und Unterhaltung für die Belegschaft dienen und aus diesem Grunde von verantwortlichen Leitern oder Managern eingeladen worden sein. Im Zusammenhang mit (Betriebs-, Unternehmens-) Festen dient es etwa der Geselligkeit, der Entlastung oder auch der Repräsentation und hat hinsichtlich des Unternehmens identitätsstiftende bzw. gemeinschaftserhaltende Aufgaben.

Es gibt hier starke Überlappungen zur Linie „Theater von (Teilen) der Belegschaft“. Wenn etwa Mitarbeiter der Belegschaft eine Aufführung verantworten oder in ihr mitspielen, potenzieren sich die zuerst genannten Funktionen, zudem gibt es die Chance für die Mitarbeiter als Mitspieler, sich einmal von anderer Seite als im Arbeitsalltag zu zeigen. Anders sieht es aus, wenn es sich um gegenüber dem Unternehmen *kritische* oder in Teilen kritische Aufführungen handelt. Hier wäre zu differenzieren zwischen dem ‚Aufspießen‘ eher harmloser betrieblicher Probleme oder Eigenarten von Kolleg/innen, wie man sie gelegentlich vom Betriebskabarett kennt, oder aber Aufführungen, die aufgrund gründlicher Recherche unbefriedigender betrieblicher Organisationsabläufe, Verantwortungshierarchien oder Machtbefugnisse geschehen. Hier liegt der Aufführung ein erheblicher Teil dokumentarischer Theaterarbeit zugrunde, das Theaterspiel zielt darauf ab, Missstände im Unternehmen offen zu legen und auf diese Weise zu Änderungen aufzufordern.

Mir bekannte geschichtliche Parallelen gibt es von hier aus in der Geschichte des sozialdemokratischen Arbeitertheaters ab dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts (vgl. Schrader 2003), auch in die Bildungs- und Kulturarbeit der Volksbühnenbewegung hinein (vgl. Streisand 2003), in die Geschichte des dokumentarischen Theaters (verbunden vor allem mit dem Namen Piscator) sowie in die in der DDR ab den 1960er Jahren im Zuge des so genannten „Bitterfelder Weges“ geförderten Arbeitertheater an Betrieben sowie von Gastspielen von Berufsbühnen in Betrieben. Zu weiteren Wurzeln im folgenden Punkt.

(5.) Beim Thema „**Theater von (Teilen) der Belegschaft**“ führt es eventuell weiter, zu unterscheiden zwischen Theaterarbeiten, die für eine *Aufführung* bestimmt sind und solchen, die ausschließlich *innerhalb* des Kreises der Beteiligten bleiben. Zu der zuletzt genannten Linie könnten alle Formen von angeleitetem Mitspiel-, Rollen- und Aktionstheater innerhalb der Belegschaft zählen, die zum Zwecke des Verhaltens- oder Managementtrainings bzw. zur Motivationsschulung unternommen werden. Von hier aus führt eine theatergeschichtliche Linie unter anderem zu Morenos therapeutischem Ansatz des Psychodramas und zu Kurt Lewins Gruppendynamik. In diesen Zusammenhang gehören dann auch verschiedene politisch-pädagogische Formen von Theaterarbeit in Unternehmen in der Tradition der Methoden, die Augusto Boal vorgeschlagen hat. Aber auch das Spielen von Lehrstücken Brechts oder Heiner Müllers in Unternehmen, Gewerkschaften und Betrieben, wie sie unter anderem von Benno Besson und Angehörigen der Berliner Volksbühne in der zweiten Hälfte der 1970er Jahre in Berliner Betrieben sowie in Terni/Italien initiiert und

angeleitet wurden (vgl. Lucchesi u. a. 1979), gehören zur Geschichte. Für diese Öffentlichkeitsformen generell gilt, was Brecht zu den Lehrstücken geschrieben hat: ästhetische Maßstäbe für die Gestaltung sind außer Funktion gesetzt (vgl. Brecht 1937). Wenn Willy Praml und Scotch Maier vom „Lehrlingstheater“ reden, das sie in den 1960er und 70er Jahren etwa mit Angehörigen der Hoechst AG oder Gewerkschaften unternommen haben (vgl. Praml 2005, Maier 2005), zielt dies ebenfalls in die Geschichte dieser Unternehmenstheaterform. Materialien dazu sowie zur Lehrstückgeschichte sind übrigens im DATP vorhanden.

Über das Theatermachen in Unternehmen für eine Aufführung wurde schon gesprochen. Eine Aufführung z. B. des Unternehmenstheaterprojekts THINK mit dem Titel „Der kleine Auftrag“, der im Unternehmen mit Mitarbeitern entwickelt und anschließend vor der gesamten Belegschaft gezeigt wurde, speiste sich aus gründlicher Recherche und Dokumentation betrieblicher Strukturen und Abläufe, die immer wieder zu Kollisionen führte und für die Betroffenen äußerst unbefriedigend waren.

Hier wäre auch zu erinnern an die frühe, vorstalinistische sowjetische Theatergeschichte, den „Theateroktober“, der mit den Namen Meyerhold, Eisenstein, Wachtangow, Tairow und insbesondere Tretjakow verbunden ist. Sergej Tretjakows „Biographie des Dings“ (vgl. Tretjakow 1929) sowie Boris Arvatovs „Produktionsästhetik“ (Arvatov 1982) sind noch wenig beachtete Felder im Hintergrund von Unternehmenstheater. Sergej Eisenstein hat beispielsweise Tretjakows Stück „Gasmasken“, in dem es neben einem höchst befremdlichen ‚Heldentum‘ um Missachtung von Arbeitsschutz aufgrund von Korruption geht, 1924 in der Werkhalle eines Moskauer Gaswerks gespielt. Die Sache ging allerdings so schief, das Stück fiel so gründlich durch, dass sich Eisenstein anschließend ausschließlich dem Film zuwandte (vgl. Bulgakowa 1997, 62). Zum Glück für die Filmgeschichte übrigens.

(6.) Die Literatur- und Theatergeschichte insbesondere des 19. und 20. Jahrhunderts ist voll von Beispielen dafür, dass Theatermacher und Autoren betriebliche, wirtschaftliche oder Arbeitszusammenhänge zu ihren **Gegenständen** gemacht haben. Naheliegend zu nennen ist die insbesondere in den 1960er und 1970er Jahren weit über den deutschsprachigen Raum hinaus bekannt gewordene „Literatur der Arbeitswelt“ (z. B. „Gruppe 61“, u. a. F. C. Delius, E. Runge, Max von der Grün), auch einige Stücke von Franz Xaver Kroetz (z. B. „Sterntaler“, 1974) oder Texte und Filme Rainer Werner Fassbinders (etwa „Katzelmacher“ 1968, 1969). Zahlreiche dieser Texte basieren wesentlich auf dokumentarischem Material und lassen Fiktion in den Hintergrund treten. Einen besonderen Fall stellen in diesem Zusammenhang auch Günther Wallraffs bis heute Furore machende Enthüllungen in Reportagen aus Großbetrieben, Verlagen, Lebensmitteldiscountern oder Callcentern dar. Sie entstanden bekanntlich, indem der Autor „under cover“ in den Betrieben recherchierte und gravierende Missstände öffentlich machte. Weiter zurückliegend muss man auch auf die Geschichte der selbst organisierten Schauspielerkollektive der 1920er Jahre verweisen (vgl. Hoffmann 1980), deren zentrales Thema nicht nur Arbeit und Arbeitslosigkeit,

Sieben unvollkommene Überlegungen zu theatergeschichtlichen Linien des Unternehmenstheaters

sondern auch konkrete betriebliche Erfahrungen waren (vgl. etwa „Die Mausefalle“, 1931). Die Aufführungen und Publikationen strebten allerdings keine zirkulär betriebsinterne, sondern die große Medienöffentlichkeit an.

Auch im Skandinavien der endsechziger Jahre, insbesondere in Schweden, gründete sich eine Theaterbewegung, die u. a. die Streiks von Grubenarbeitern und bei Volvo, die Vertreibung und Umsiedlung von Bauern aus Nordschweden zur Grundlage dokumentarischer „Proteststücke“ (vgl. Küchler 1972) und deren Aufführung machte. Zum Teil waren diese Texte von Autorenkollektiven geschrieben worden, denen neben professionellen Künstlern auch Arbeiter und Angestellte aus den bestreikten Unternehmen – etwa bei Volvo – angehörten. Gespielt wurden die Stücke wie „NJA“, „Streik bei Volvo“ oder „Das Stück von Norrbotten“ von selbstständigen Theatertruppen, von denen es damals in Schweden über 80 gab.

Im Osten Deutschlands gab es in der zweiten Hälfte der 50er Jahre sowohl die Bewegung des so genannten „Didaktischen Theaters“ als auch des viel belächelten „Bitterfelder Weges“ (vgl. Streisand 2003b). Diese Bewegung ging unter anderem auf eine Initiative Brechts zurück, der in seinem Todesjahr 1956 auf die Tradition der „kleinen wendigen Kampfformen [...], wie wir sie einmal in der Agitprop-Bewegung gehabt haben“ (Brecht 1956, 368) verwies und „kleine, wendige Truppen und Trüpplein“ (ebd.) von professionellen und nicht-professionellen Schauspielern vorschlug, die mit „Lastwagen“ (ebd., 368) über Land ziehen und unmittelbar vor Ort Theater machen sollten, gespeist aus den dortigen lokalen, betrieblichen und alltäglichen Konflikten. Die Sprengkraft, die Theater hier als Modell nicht-hierarchisierter Öffentlichkeit und als aktives Moment von (Basis-)Demokratie innehaben konnte, zeigen die postwendenden Verbote von Stücken wie Heiner Müllers „Korrektur I“ (1957) an (vgl. Streisand 2003c).

- (7.) Zum Schluss nur noch ein knapper Hinweis, der ausführlicherer Bearbeitung bedarf. So vielfältig und verzweigt wie diese Linien sind neben den ästhetischen Formen und Spielweisen auch die Funktionen und Intentionen, die den unterschiedlichen Theatermethoden zugesprochen werden können. Es ist sicherlich unzureichend, als Wirkungsintention von Unternehmenstheater ausschließlich die berühmte Katharsis zu benennen, wie es in einzelnen Veröffentlichungen geschieht (vgl. Schreyögg u. a. 1999, Teichmann 2001). Der Katharsisbegriff im Theater ist bekanntermaßen von Aristoteles in seiner „Poetik“ um 335 v. Chr. im Zusammenhang mit der Funktion von Tragödienaufführungen – etwa den Tragödien von Sophokles – in der attischen Polisdemokratie während der Großen Stadtdionysien eingeführt worden. Von entsprechenden Dimensionen kann beim Unternehmenstheater keine Rede sein. Der Katharsisbegriff ist nicht zu trennen von dem für die gesamte Polis hochwichtigen Dionysoskult, in dem politische, religiöse, soziale und ästhetische Funktionen eine Einheit bilden. Und er ist für die Theatergeschichte insbesondere in seiner medizinischen Rezeptionsgeschichte von historischem Interesse als ein uneinholbares *Fremdes*. Will man diesen Begriff dennoch in der Nachfolge der frühen Psychoanalyse reanimieren (er wurde von Freud bekanntlich früh zugunsten der Methode

der freien Assoziation aufgegeben), so ist es nur sinnvoll, ihn mit Verfahren des Unternehmenstheaters in Verbindung zu bringen, die am *einzelnen Individuum* anknüpfen. Für den überwiegenden Teil der oben erwähnten Methoden und Linien des Unternehmenstheaters trifft das allerdings nicht zu, sie stehen nicht in der Linie eines psychologisierenden Theaters, im Gegenteil: Sie sind gerade aus auf kollektive Rezeption und Berichterstattung über einen bestimmten Zustand im Unternehmen. Sie sollen den Zuschauer zum Betrachter machen, ihn aktivieren und praktische Entscheidungen von ihm erzwingen. Sinnvoller erscheint es mir darum, für die Funktion von Unternehmenstheater noch einmal auf Brechts Vorschläge zur Wirkungsweise des epischen („antiaristotelischen“) Theaters zurückzugreifen.

Literatur

- Arvatov, Boris (1972): Kunst und Produktion. München.
- Brecht, Bertolt (1937): [Zur Theorie der Lehrstücke]. In: Bertolt Brecht: Die Lehrstücke. Hg. von B. K. Tragelehn. Leipzig 1978, S. 177 f.
- Brecht, Bertolt (1956): Ausführungen vor der Sektion Dramatik zum IV. Schriftstellerkongress. In: BFA 23, Schriften 3, S. 365–382.
- Bücher, Karl (1896): Rhythmus und Arbeit. 4., neubearbeitete Auflage. Leipzig, Berlin 1909.
- Bulgakowa, Olga (1997): Sergej Eisenstein. Eine Biographie. Berlin.
- Engler, Wolfgang (2005): Bürger, ohne Arbeit. Für eine radikale Neugestaltung der Gesellschaft. Berlin.
- Hoffmann, Christian (2003): Unternehmenstheater. In: Koch, Gerd/Streisand, Marianne (Hg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Berlin, Milow, S. 341.
- Hoffmann, Ludwig (Hg.) (1980): Theater der Kollektive. 2 Bde. Berlin.
- Küchler, Manfred (Hg.) (1972): Proteststücke. Berlin.
- Lucchesi, Joachim/Schneider, Ursula (1979): Lehrstücke in der Praxis. Arbeitshefte der Akademie der Künste, Nr. 31. Berlin.
- Maier, Scotch (2005): Es waren Autoren! Es waren Geschichten! Wir haben nachgefragt. In: Streisand, Marianne/Hentschel, Ulrike/Poppe, Andreas/Ruping, Bernd (Hg.): Generationen im Gespräch. Archäologie der Theaterpädagogik I. Berlin, Milow, S. 389–402.
- Praml, Willy (2005): Für mich ist Theater mehr als das Leben. In: Ebd., S. 269–282.
- Scheyögg, Georg/Dabitz, Robert (1999): Unternehmenstheater. Formen – Erfahrungen – Erfolgreicher Einsatz. Wiesbaden.
- Schrader, Bärbel (2003): Arbeitertheater. In: Koch, Gerd/Streisand, Marianne (Hg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Berlin, Milow, S. 27–29.
- Streisand, Marianne (2003): Volksbühne. In: Koch, Gerd/Streisand, Marianne (Hg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Berlin, Milow, S. 342–344.
- Streisand, Marianne (2003b): „Didaktisches Theater“. In: Ebd., S. 77–79.
- Streisand, Marianne (2003c): „Die Korrektur“. In: Hans-Thies Lehmann/Primavesi, Patrick (Hg.): Heiner Müller Handbuch. Stuttgart, Weimar, S. 235–239.
- Teichmann, Stefanie (2001): Unternehmenstheater zur Unterstützung von Veränderungsprozessen. Wirkung. Einflussfaktoren. Vorgehen. Wiesbaden.
- Tretjakow, Sergej (1929): Biographie des Dings. In: Sergej Tretjakow: Gesichter der Avantgarde. Hg. von Fritz Mierau. Berlin, Weimar 1985.

Lernchancen 2011

Für Mitarbeitende in Kindertageseinrichtungen



... erscheint im Herbst 2010

Mit unseren Seminarangeboten greifen wir auch 2011 wieder aktuelle Themen aus der Praxis auf und bieten Ihnen in unseren Seminaren fundiertes Wissen für die Umsetzung im beruflichen Alltag – vermittelt durch qualifizierte Referenten.

Unsere Themenschwerpunkte 2011:

-  **Mobile Seminare**
-  **Konzeptionsentwicklung**
-  **Trägerberatung**
-  **Offene Seminare**
-  **Kita Live – GISA Ortstermin**
-  **Berufsbegleitende Weiterbildung**
-  **Heilpraktikerschein für Psychotherapie**
-  **Supervision – Coaching – Qualitätsmanagement**

Fordern Sie noch heute online Ihr kostenloses Exemplar der **Lernchancen 2011** für Mitarbeitende in Kindertageseinrichtungen unter www.gisa-marburg.de an!

Bei Fragen können Sie sich gerne auch telefonisch unter Tel.: 06421 94842-22 an uns wenden.

trainieren, beraten,  entwickeln, bewegen

ST. ELISABETH
Innovative Sozialarbeit
gemeinnützige GmbH
GISA Marburg

St. Elisabeth Innovative Sozialarbeit gGmbH
Hermann-Jacobsohn-Weg 2 • 35039 Marburg • Telefon: 06421 94842-22
Fax: 06421 94842-20 • E-mail: info@gisa-marburg.de

www.gisa-marburg.de



Joëlle Aden / Projet ANRAT – IDEA Europe

Rencontre interculturelle autour
de pratiques théâtrales

+++

Theaterspielen als Chance in der
Interkulturellen Begegnung

+++

An intercultural meeting through
applied theatre

Schibri-Verlag €

Theaterspielen als Chance in der interkulturellen Begegnung

Joëlle Aden; Projet ANRAT – IDEA Europe

Diese Publikation gibt Auskunft über ein Projekt und dessen wissenschaftliche Auswertung unter der Leitung von Joëlle Aden, eine Spezialistin für Interkulturelle Pädagogik, die hier theatrale Aktivitäten unter einem neuen Gesichtspunkt betrachtet, nämlich dem der Neurophysiologie. Gestützt auf jüngere wissenschaftliche Fortschritte auf diesem Gebiet, wirft sie einen neuen und vielversprechenden Blick auf die Möglichkeiten, die das Theater im Bereich der interkulturellen Begegnung verspricht.

ISBN 978-3-86863-053-4
124 Seiten • EUR 10,00



Schibri-Verlag

Tel.: 039753/22757
www.schibri.de

Theater geht nah

Das Spiel im und mit dem öffentlichen Raum eröffnet neue Perspektiven für Akteure und Zuschauer.
»Fokus Schultheater« zeigt in Fachbeiträgen und vielen Beispielen das Potenzial des *site specific theatre*.



Mit DVD:
drei Performance-Mitschnitte
vom 25. Schultheater der Länder!

Bundesverband Theater
in Schulen e.V. (Hrsg.)
Spielraum.Stadtraum
Fokus Schultheater 09

108 Seiten mit zahlreichen
s/w-Abbildungen und DVD
Softcover | DIN A4
ISBN 978-3-89684-188-9
Euro 14,- (D)

Weiterhin lieferbar:

Theater.Musik – Fokus Schultheater 08
ISBN 978-3-89684-187-2
Euro 14,- (D)

Objekte.Figuren – Fokus Schultheater 07
ISBN 978-3-89684-186-5
Euro 14,- (D)

perfekt.verspielt – Fokus Schultheater 06
ISBN 978-3-89684-185-8
Euro 14,- (D)

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

Abonnement unter ISSN 1864-8053

Spielraum. Stadtraum

Bundesverband Theater in Schulen e.V. (Hrsg.)

Theater *heute* ist mörderisch.



Sandra Hüller
Schauspielerin
des Jahres 2010

Jetzt am Kiosk.

Oder kostenlos im Internet. www.kultiversum.de/th-jahrbuch



Europäisches Theaterfestival für kleine Zuschauer & Familien

im garten der möglichkeiten

**6. SPINNING JENNY THEATERTAGE
VOM 05.11. BIS 20.11.2010
THEATER FÜR DIE ALLERKLEINSTEN**

Bei Benoît Sicat haben wir uns den Titel der 6. Spinning Jenny Theater-tage geliehen. Und mit seiner Inszenierung wird das zweite Festival von ARMES THEATER eröffnet werden, welches sich ganz dem Thema der Kunst für die Allerkleinsten widmet. Eine Kunst, die in anderen Ländern Europas, wie Frankreich, Italien, Spanien und Finnland zum selbstverständlichen Alltag gehört, in Deutschland aber noch ungewöhnlich ist. Ein Theater, welches mit den jüngsten Zuschauern spielt und uns Zeit und Raum gibt mit unseren Kindern zu fühlen, zu hören, zu schauen, zu entdecken, zu erleben

Die Kulturstiftung des Freistaates Sachsen, das Kulturbüro Chemnitz, das Projekt Kind & Ko der Stadt Chemnitz, die Sparkasse u. die Stadtwerke Chemnitz ermöglichen, dass es trotz der schwierigen Haushaltslage die 6. Spinning Jenny Theatertage geben wird.

INFO: WWW.ARMESTHEATER.DE

ARMES THEATER in der V.E.B. | schönherr.fabrik | Schönherrstraße 8 | 09113 Chemnitz
Fon: 0371-355 66 50 | mailbox@armestheater.de | www.armestheater.de

Theaterpädagogik

am Institut für Schauspiel der Hochschule für Musik und Theater Rostock



Staatlich anerkannter und sich in der Akkreditierung befindender Studiengang mit Abschluss Master of Arts

- als zweites Hochschulstudium
- oder Weiterbildung

für Bachelor- und Lehramtsabsolventen sowie Bewerber mit Berufsabschluss und -praxis in pädagogischen, künstlerischen, sozialen oder medizinischen Feldern.

Die Ausbildung im Beifach Darstellendes Spiel während des Lehramtstudiums ist ebenfalls möglich. Der Master wird als Fachausbildung für Grund-, Haupt- und Realschulen bei Lehramtsabsolventen anerkannt.

Studienbeginn: 01.10.2011
Bewerbungsschluss: 15.06.2011
Eignungsprüfung: Ende September 2011
Informationstag: Donnerstag, 30. April 2011

Hochschule für Musik und Theater Rostock

Hochschule für Musik und Theater Rostock
Beim St.-Katharinenstift 8
18055 Rostock
Tel. 0381/5108-220

www.hmt-rostock.de

BUNDESWETTBEWERB

gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung

WAS
AUFFÜHRUNGEN, WORKSHOPS, FACHFOREN, NETZWERK + VIELES MEHR ...

WANN
27. MAI BIS 4. JUNI 2011

WO
IN BERLIN

32. theatertreffen der jugend

EINSENDESCHLUSS
bis 7. Februar 2011

ANMELDUNG FACHFOREN
ab Januar 2011

BEWERBUNGSINFOS
www.theatertreffen-der-jugend.de

JETZT BEWERBEN!
Jugendkulturelle Bundeswettbewerbe
Berliner Festspiele, Schaperstraße 24
10719 Berlin, Tel (030) 25489-213
blog.theatertreffen-der-jugend.de
www.facebook.com

Unternehmenstheater

Forschung zum Unternehmenstheater: Der Ansatz der Theatralen Organisationsforschung

Eva Renvert

Unternehmenstheater ist, wissenschaftlich betrachtet, ein recht junges Phänomen. Seit Anfang der 90er Jahre wird es in Deutschland mit verschiedenen Zielsetzungen in Organisationen eingesetzt. Der Wirtschaftswissenschaftler Gregor Schreyögg gab 1999 als erster eine Veröffentlichung heraus, in der sich verschiedene Autoren dem Gegenstand aus einer wissenschaftlichen Perspektive nähern.¹ Das Institut für Theaterpädagogik forscht seit 2005 in zwei vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Projekten (SUK und THINK²) zu diesem Themenfeld. Im Rahmen des in diesen Projekten entwickelten Ansatzes der „Theatralen Organisationsforschung“ (TO) wird systematisch das Potential des Einsatzes von Theater in organisationalen Kontexten analysiert. Dabei steht zum einen die Wirkung im Rahmen von Veränderungsprozessen in Organisationen im Fokus³. Zum anderen werden der Einsatz verschiedener Schauspielansätze erprobt und Methoden der theatralen Intervention, wie sie u. a. von Brecht und Boal vorgeschlagen wurden, weiterentwickelt.

Der Ansatz definiert sich wie folgt:

„Theatrale Organisationsforschung ist die mimetische Nachgestaltung und explorative Deutung organisationaler Phänomene im Kontext von Veränderungsprozessen. Dies gilt für die Makrostrukturen eines Unternehmens, dessen Bedarfe sich als Handlungs- und Verhaltensraum mit Regeln und Rollenprofilen artikulieren, als auch für die Mikrostrukturen des einzelnen Menschen (Mitarbeiter, Führungskräfte, Geschäftsleitung etc.), bei dem sie als Einstellung oder Verhalten wirksam werden.“⁴ Zur Unterscheidung dieser beiden Ebenen sind die im betriebswirtschaftlichen Kontext eingeführten Begriffe „Personalentwicklung“ und „Organisationsentwicklung“ hilfreich, insofern sie ziel- und gegenstandsbezogene Differenzierungen innerhalb der theatralen Arbeitsweisen ermöglichen. Mit der analytisch grundierten Unterstützung von Veränderungsprozessen arbeitet die TO auf der Makroebene der Organisationen. Dabei liegt der Fokus nicht auf den einzelnen Mitarbeitern, sondern darauf, die Zusammenhänge in dem System Unternehmen zu verstehen und sichtbar zu machen. Dies betrifft sowohl die Prozesse, als auch die Interaktionen und das Verhalten der Organisationsmitglieder. Indem die theatralen Arbeitsweisen stets die zugrundeliegenden Verhältnisse als Abdruck auf die Verhaltensweisen von Menschen ins Bild rücken, werden organisationale Muster sichtbar, die in den Hauptlinien der unternehmerischen Öffentlichkeiten in der Regel ausgelassen, verdrängt oder tabuisiert werden, jetzt aber als Ursache für Störfelder zu erkennen sind. Im zweiten Schritt wird es nun möglich, an der Veränderung der erkannten Muster zu arbeiten, indem Alternativen theatral ausprobiert und hinsichtlich ihrer Wirkung ins System reflektiert werden. Damit ist ein Weg der Organisationsentwicklung beschritten, auf dem die Mitarbeiter weniger als Individuen, denn als Konstituenten des Systems erkennbar werden, dessen Komplexität sich als widersprüchliches Ensemble von Regeln, Routinen und Ritualen sowie eigensinnigen Durchsetzungsstrategien und

Widerstandsformen erweist. Hier gerät der (Unternehmens-) Theaterpädagoge in ein Spannungsfeld, da in seiner Theaterarbeit nun auch Themen ins Blickfeld aller Beteiligten rücken, die im kulturellen Gefüge der Organisation nicht ins Rampenlicht gehoben werden sollen.

Ein Beispiel: In einer Vertriebsabteilung stellte sich durch die szenische Darstellung der Nutzung des SAP-Programmes heraus, dass viele Mitarbeiter Auftragsannahmen statt im SAP auf einem Handzettel machten. So kam es zu Fehlern, die sich bis in die Fertigung durchsetzten. Im zweiten Schritt wurden die Ursachen für die Umgehung des SAP-Programmes in ästhetischen Bildern in den Raum gestellt und mit den Mitarbeitern reflektiert und auf Veränderungsmöglichkeiten hin bearbeitet. Die Ergebnisse wurden am Ende gemeinsam mit der EDV-Abteilung und der Fertigung reflektiert. Daraus ergaben sich konkrete Schulungsmaßnahmen sowie neue Kommunikations- und Beziehungskulturen. Wie schon angedeutet, geraten bei dieser Arbeitsweise auch die zwischenmenschlichen Störfelder in den Blick, die in einer hierarchisch geordneten Organisation besonderen Bedingungen unterliegen. Hier ist der (Unternehmens-)Theaterpädagoge in seiner Rolle nicht nur als Moderator, sondern auch als Pädagoge gefordert. Sein Ziel ist jetzt, in der Identifikation der organisationalen Muster die Konfliktfelder aus dem Bereich individueller Befindlichkeiten herauszuholen in das Licht, in dem sie zu sehen sind: als notwendige Handlungs- und Verhaltensmuster, die in der Struktur der Organisation und der darüber liegenden Gesellschaft begründet sind.

Damit kommen wir in einen Bereich, den ich vorsichtig der politischen Bildung zuordnen möchte. Hintergrund: Die Wirkung der Arbeit mit theatralen Methoden im beschriebenen Sinne hat gezeigt, dass Mitarbeiter, die theatrale Erkenntnisprozesse erleben, anfangen sich zu organisieren, indem sie sich als Gruppe Formen für Kommunikation sowohl untereinander als auch in die Organisation hinein schaffen. Für die Geschäftsführer bzw. Entscheider auf der anderen Seite bedeutet das Arbeiten mit theatraler Organisationsentwicklung, sich selbst zu betrachten und zur Disposition zu stellen – ein emanzipativer Vorgang, der in ihrem Rollenverständnis in der Regel nicht vorgesehen ist. Umso nachdrücklicher bleibt festzuhalten, dass sich notwendige Organisationsveränderungen nur vollziehen lassen, wenn die Entscheider diesen Schritt zur Selbst-Betrachtung mitgehen und bereit sind, in einen reflexiven Prozess zu treten, der ihre Mitarbeiter, ihre Prozesse und sie selbst betrifft.

Es handelt sich bei der theatralen Organisationsentwicklung im Grunde also stets um pädagogische Prozesse, die die Strukturen und Kulturen im Unternehmen analysieren und unter Einbezug der Organisationsmitglieder verändern und gestalten sollen. Auf der anderen Seite steht der Ansatz der theatralen Personalentwicklung. Zentraler Gegenstand ist hier die Fort- und Weiterbildung von Mitarbeitern. Um die theatralen Arbeitsweisen besser zu differenzieren, wird in der Theatralen Organisationsforschung zwischen offenen und geschlossenen Formen

Forschung zum Unternehmenstheater: Der Ansatz der Theatralen Organisationsforschung

unterschieden.⁵ Eine offene Form im Unternehmenstheater entspricht dem Ansatz der ästhetischen Bildung nach Ulrike Hentschel.⁶ Die ästhetische Erfahrung und Kompetenzentwicklung steht hier für sich und ist keinem übergeordneten Ziel verpflichtet. Eine offene Form im Sinne der ästhetischen Bildung setzt im Unternehmen (Organisationsentwicklung) bzw. bei den Mitarbeitern (Personalentwicklung) ästhetische Impulse, indem sie den Raum bietet, sich künstlerisch-theatral auseinanderzusetzen. Ziel ist dabei die Entwicklung einer Kompetenz der ästhetischen Auseinandersetzung mit Welt. Im Rahmen der Personalentwicklung bedeutet dies, Unternehmensakteure in Seminaren und Workshops an das Theaterspielen heranzuführen. Das Spektrum der ästhetischen Formen ist dabei breit gefächert und kann von der Auseinandersetzung mit einer dramatischen Vorlage bis hin zum Arbeiten mit performativen Ansätzen reichen. Zentral ist bei solch offenen Formen, dass nicht die Reflexion der Unternehmenswirklichkeit im Mittelpunkt steht, sondern das Seminar als offener Prozess angelegt ist, der eben der ästhetischen Bildung verpflichtet ist. Ebenso kann in der Organisationsentwicklung mit offenen Formen gearbeitet werden, indem beispielsweise ein Schauspieler mit offenen Spielimpulsen in die Organisation geht, die nicht in die Richtung der Reflexion organisationaler Kontexte hin gearbeitet sind. Dieser offenen Form der ästhetischen Bildung in der Personal- und Organisationsentwicklung steht die der geschlossenen theatralen Form gegenüber, die der Analyse und den Gestaltungsmöglichkeiten des Systems verpflichtet ist und damit der politisch-ästhetischen Bildung zugeordnet werden kann. Letztere setzt ihren Schwerpunkt in der Reflexion der Verhältnisse innerhalb und außerhalb des Systems und zielt wie oben beschrieben auf organisationale Veränderungen. Der geschlossenen theatralen Form in der Personalentwicklung können beispielsweise alle theatralen Coachingprozesse zugeordnet werden. Hier steht der Mitarbeiter in seiner professionellen Entwicklung im Zentrum des Prozesses. Die beschriebene Einteilung der geschlossenen und offenen Personal- und Organisationsentwicklung dient als Modell dazu, die verschiedenen Formen des Unternehmenstheaters nebst ihrer Wirkungsweisen einzuordnen. In der Wirklichkeit verwischen die Grenzen zwischen Personal- und Organisationsentwicklung.

TO als Personalentwicklung
<ul style="list-style-type: none"> • Offene Form – Ästhetische Bildung • Geschlossene Form – Politisch-ästhetische Bildung
TO als Organisationsentwicklung
<ul style="list-style-type: none"> • Offene Form – Ästhetische Bildung • Geschlossene Form – Politisch-ästhetische Bildung

Im Kontext der theaterpädagogischen Berufsfeldentwicklung ist ein zentrales Ziel der Theatralen Organisationsforschung, theatrales Arbeiten in die verschiedenen Unternehmensausbildungsmodul als festen Bestandteil hinein zu nehmen. Zielgruppen sind hier Auszubildende, Studierende von Wirtschaftsstudiengängen und Führungskräfte. Die Naturkost-Kette *Alnatura* und der Drogeriemarkt *dm* gehen hier beispielhaft voran.

So durchlaufen alle Auszubildenden bei dm einmal im Jahr ein Ausbildungsmodul, das sich „Abenteuer Kultur“ nennt und in dem sie innerhalb einer Woche gemeinsam mit einem Theaterpädagogen eine Inszenierung erarbeiten. Im Zentrum steht dabei die Persönlichkeitsentwicklung, die durch die Ausbildung ästhetischer Wahrnehmungs- und Gestaltungskompetenzen gefördert werden soll. Auch die Führungskräfte durchlaufen ästhetische Fortbildungsmodul. Dieser Bildungsansatz des Unternehmensgründers Götz Werner könnte richtungweisend sein. Dann aber müsste Unternehmenstheater aus dem Image einer Ringeltaube mit Eventcharakter heraustreten und als fundierter Bildungsansatz Einzug in die Unternehmen halten. Auf diese Weise kann ein neuer Berufszweig für Theaterpädagogen in Organisationen entstehen, der mit den Widersprüchen einer theatral-interventiven oder künstlerischen Arbeit in Wirtschaftskontexten genauso professionell und differenziert umzugehen versteht, wie es manche Kolleginnen und Kollegen im Schulbereich und in der Soziokultur bereits erfolgreich vormachen.⁷

Exkurs: Das Arbeiten mit Lehrstück-Textmustern

Im Folgenden möchte ich eine in der Theatralen Organisationsforschung entwickelte Herangehensweise vorstellen, die der geschlossenen Form der Organisationsentwicklung zuzuordnen ist und der die Idee der politisch-ästhetischen Bildung in Organisationen zugrunde liegt. Es handelt sich um die Arbeit mit einer Textsorte, die sich orientiert an den von Bertolt Brecht verfassten Lehrstücken, bei denen es darum geht, im Nachspielen und reflektierten Anders-Spielen von „hochqualifizierten gesellschaftlichen Mustern“ zu einer gesellschaftskritischen, eingreifenden Haltung zu finden.⁸ Die Theaterwissenschaftlerin Ute Pinkert beschreibt verschiedene theaterpädagogische Strömungen in den 70er Jahren, die sich mit den Brechtschen Lehrstücken auseinandersetzen und verschiedene Ansätze zur Lehrstückpraxis entwickelten.⁹ In Anlehnung an ihre Begriffsdefinition ist hier im Folgenden der Ansatz der Lehrstück-Pädagogik gemeint. Der Ansatz der Lehrstück-Pädagogik¹⁰ experimentierte mit dem Lehrstück und betonte den Begriff des Soziologischen Experimentes, den Brecht verwendete.¹¹ Es entstanden methodisch streng gegliederte Spielformen, die die Polyvalenz der Lehrstücktexte zu entfalten helfen. In kollektiven Spielprozessen zeigen sich dabei gesellschaftliche Muster, die im gemeinsamen Erleben und kritischen Bedenken zu einem neuen Verständnis führen und Ansätze für Veränderungsschritte generieren. Diese Prozesse sind grundsätzlich bezogen auf die konkreten Problemkontexte der spielenden Gruppe, die, ausgehend von den „as(s)ozialen“ Brechtschen Textmustern, die je eigenen „Übertragungssituationen“ bearbeitet. Dieser methodische Ansatz der Lehrstückarbeit wird in der Theatralen Organisationsforschung zum Gegenstand der Forschung. Anhand von Interviewergebnissen, die die jeweilige Perspektive der hierarchisch unterschiedenen Gruppen in der Organisation erfassen, werden Textmaterialien erstellt, die nach den signifikanten Merkmalen des Brechtschen Lehrstückes zu komponieren versucht werden. In einem zweiten Schritt werden diese Texte in die Organisation zurückgespielt, indem sie mit den Organisationsakteuren nach Maßgabe der Spielformen der Lehrstück-Pädagogik angeeignet werden. Dabei sind verschiede-

Forschung zum Unternehmenstheater: Der Ansatz der Theatralen Organisationsforschung

dene Konstellationen möglich: Eine Gruppe¹² (z. B. Abteilung) spielt ihren eigenen Text; dieselbe Gruppe spielt die Textvorlage einer anderen Gruppe in der Organisation; gemischte Gruppen spielen beide Texte. Es ist leicht vorstellbar, welche Potentiale bzgl. der Reflexion der Kommunikations- und Interaktionsstrukturen sowie der eigenen Organisationskultur sich hier entfalten lassen. In der ästhetischen Auseinandersetzung mit den eigenen Rollen, Ritualen und Kulturen liegt eine ungeheure Kraft, Veränderungsprozesse zu begleiten – und zwar nicht von oben nach unten, sondern als ein durch die Organisationsmitglieder gestalteter Prozess.

Dabei muss festgehalten werden, dass dieser Forschungsschwerpunkt noch am Anfang steht. Im Mittelpunkt stehen die Fragen: Welche Wirkung hat das Arbeiten mit Textmustern nach Maßgabe der Lehrstücke in Organisationen? Ist es möglich, mit ihrer Hilfe Kommunikations-, Interaktions- und Verhaltensmuster zu analysieren und zu verändern?

Ans Ende möchte ich die ermutigenden Rückmeldungen einiger „Altvorderer“ der Lehrstück-Theaterpädagogik stellen, die sie dem Forschungsteam nach der Vorstellung der „Theatralen Organisationsforschung“ auf einer Tagung in Innsbruck gaben:

1. Menschen, die in entfremdeten Zusammenhängen arbeiten und sich als Ware verkaufen, brauchen Symbolisierungen ihrer Verkehrsformen, d. h. eine Vorstellung von den Haltungen, die sie in diesen Verhältnissen einnehmen. (Ingo Scheller)
2. Alle Kritik an einer theatralen Intervention in Organisationen ist berechtigt, wenn unsere Arbeit die Herrschaftsverhältnisse stabilisiert.
Hier heißt es aber, genau hinzuschauen: Auch kleine Erschütterungen innerhalb der alltäglichen Zurichtungen entschärfen die strukturelle Gewalt. (Reiner Steinweg)
3. Gewaltverhältnisse können nur in kleinen Schritten verändert werden. Sie sichtbar zu machen, ist praktische Gewaltkritik und hilft zu einem praktischen Umgang mit den Gewaltverhältnissen. (Reiner Steinweg)
4. Es ist wichtig, sich von jeder Art Unternehmensberatung abzugrenzen, selbst wenn diese in der Arbeitsweise ähnlich verfährt. Im Ergebnis unterscheiden wir uns, insofern dieses Ergebnis auf Akteursfähigkeit zielt. (Gerd Koch)
5. Ein Bewusstsein von den Strukturen zu erlangen, reicht nicht; es geht um ein Bewusstsein der eigenen Haltungen in der Organisation. Die Symbolisierung von Gewalt im eigenen Körper ist nur anzudeuten über eigenes Spielen. (Ingo Scheller)
6. Es gilt, das Unternehmen als Ensemble zu verstehen. Über die Theaterprinzipien ereignet sich eine Transformation der Verkehrsverhältnisse – Erinnerung an das, was fehlt. (Bernd Ruping)
7. Zu unterscheiden ist das Lernen fürs Theaterspielen, das Lernen durch's Theaterspielen und das Lernen im Theaterspielen. Fürs Letztere gilt ganz besonders: Die Erfahrungen, die wir im ästhetischen Kontext machen, sind schwer kontrollierbar. (Florian Vaßen)
8. Gott sei Dank. (Ingo Scheller)
9. Menschen in die Verhältnisse hineinzutrainieren, bedeutet: sie hin-zu-richten. (Fundsache)

10. Die nächste Revolution wird kommen, die Linearität der kapitalistischen Verhältnisse wird so nicht weitergehen. Frage: welche Revolution? Jedes Stückchen Sensibilität für das eigene Tun, für die eigene Verstricktheit in die Gewaltverhältnisse schafft Risse im System, wo punktuell der Hebel angesetzt werden kann. Diese Risse gilt es sichtbar zu machen. (Reiner Steinweg)

Literatur

- Arens-Fischer, W./Renvert, E./Ruping, B. (2009): Der Beitrag des Unternehmenstheaters zur Unternehmensentwicklung: Personales Verhalten in Organisationsstrukturen und -prozessen reflektieren. In: Raab und A. Unger (Hg.): Der Mensch im Mittelpunkt wirtschaftlichen Handelns. Lengerich.
- Pinkert, Ute (2005): Transformationen des Alltags. Theaterprojekte der Berliner Lehrstückpraxis und Live Art bei Forced Entertainment. Berlin, Strasburg, Milow.
- Raab und A. Unger (Hg.) (2009): Der Mensch im Mittelpunkt wirtschaftlichen Handelns. Lengerich.
- Ruping, Bernd (1984): Material und Methode. Zur Theorie und Praxis des Brechtschen Lehrstücks. Münster.
- Ruping, Bernd (2010): Ästhetische Performanz in Organisationen. In: Zeitschrift für Theaterpädagogik, Heft 57, Uckerland.
- Schreyögg, Gregor/Dabitz, Robert (1999): Unternehmenstheater. Formen – Erfahrungen – Erfolgreicher Einsatz. Wiesbaden.
- Weisberg, Jan (2010): Einfach aber zugespitzt. In: Zeitschrift für Theaterpädagogik, Heft 57, Uckerland.
- Wiese, Hans-Joachim/Günther, Michaela/Ruping, Bernd (2006): Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit. In: Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik, Bd. 1. Berlin, Milow, Strasburg.

Anmerkungen

- 1 Schreyögg, Gregor/Dabitz, Robert: *Unternehmenstheater. Formen – Erfahrungen – Erfolgreicher Einsatz*. Wiesbaden 1999.
- 2 SUK = *Schauplatz UnternehmensKultur. Unternehmerischer Mehrwert durch bedarfsorientierte Theaterarbeit*; THINK = *Theatrale Interventionen im Innovations- und Kooperationsmanagement*.
- 3 Die Begriffe „Organisation“ und „Unternehmen“ werden in diesem Beitrag synonym verwendet. Grundsätzlich bezieht der Ansatz der TO verschiedene Organisationsformen in die Forschung ein und beschränkt sich nicht auf Wirtschaftsunternehmen.
- 4 Arens-Fischer, W./Renvert, E./Ruping, B.: *Der Beitrag des Unternehmenstheaters zur Unternehmensentwicklung: Personales Verhalten in Organisationsstrukturen und -prozessen reflektieren*. In: Raab und A. Unger (Hg.): *Der Mensch im Mittelpunkt wirtschaftlichen Handelns*. Lengerich 2009, S. 545.
- 5 Zum ästhetischen Ansatz in der Theatralen Organisationsforschung siehe den Beitrag „Ästhetische Performanz in Organisationen“ in diesem Heft.
- 6 Hentschel, Ulrike: *Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung*. 2. Auflage. Weinheim 2000.
- 7 Vgl. z.B. Wiese, Hans-Joachim/Günther, Michaela/Ruping, Bernd: *Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit*. In: Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik, Bd. 1. Berlin, Milow, Strasburg 2006.
- 8 Siehe Artikel „Einfach aber zugespitzt“ von Jan Weisberg in dieser Ausgabe; Weisberg konstatiert, dass der Begriff des Lehrstückmusters noch nicht zu verwenden sei, da sich die Untersuchung der formalen Kriterien noch im Anfangsstadium befände; ich möchte diesen Begriff aus Gründen der Formulierbarkeit trotzdem verwenden und meine damit die Anlehnung von Amateurtexten an die Textsorte Lehrstück.

„Der Vorstand in dir“ – Schauspiel im Unternehmenskontext

9 Pinkert, Ute: *Transformationen des Alltags. Theaterprojekte der Berliner Lehrstückpraxis und Live Art bei Forced Entertainment*. Berlin, Strasburg, Milow 2005, S. 152.

10 Ausführlich dokumentiert in Ruping, Bernd: *Material und Methode. Zur Theorie und Praxis des Brechtschen Lehrstücks*. Münster 1984.

11 Ebd., S. 298.

12 Es wird hier der Begriff der „Gruppe“ verwendet, um zum einen die verschiedenen Ansatzmöglichkeiten in Organisationen offen zu lassen, zum anderen, da es sich um einen pädagogisch geprägten Begriff handelt, der die soziale Dimension besser spiegelt als beispielsweise der Begriff „Organisationseinheit“.



„Der Vorstand in dir“ – Schauspiel im Unternehmenskontext

Benjamin Häring

Das Skript liegt in meinen Händen. Die Titelseite der BILD flackert imaginiert vor meinen Augen umher: „Du bist Vorstand!“ Nun ja, ich bin Vorstand. Aufmerksam lese ich das Stück, das aus szenischen Interviews mit Mitarbeitern eines mittelständischen Unternehmens entstanden ist. Der Vorstand dieses Unternehmens wünscht sich ein Theaterstück, das die Situation des Unternehmens an die Organisationsmitglieder spiegelt. Zentrales Thema des Stückes: Der Konflikt zwischen Vorstand und den Führungskräften. Schon bei der ersten lesenden Annäherung an meine Rolle habe ich viele Fragen! Wie tickte ich als Vorstand? Was denke ich wirklich über die Führungskräfte? Welchen Plan habe ich? Laut Keith Johnstone, einer der Koryphäen des Improvisationstheaters, braucht man nur zu wissen, welchen Status man spielt, um einen Raum zu betreten. Für die erste Annäherung an meine Rolle macht dieser Satz einen Sinn, denn ein Klischeebild habe ich von meiner zu verkörpernden Rolle des Vorstandes bereits im Kopf. In unserer ersten Probe nähern wir uns unseren Rollenfiguren an und machen einige Improvisationen. Alle gemeinsam im Raum, trotzdem auch jeder für sich. Nach unserer ersten Probe gehe ich zu meinem Auto und setze mich auf die Beifahrerseite, gucke zur Seite und sage: „Fahren Sie mich bitte nach Hause!“ Im gleichen Moment lache ich mich kaputt. Ein Versuch der Annäherung an meine Rolle, die mich an Derrick und den Satz „Harry, hol den Wagen!“ erinnert. Hat so eine Person einen Chauffeur? Laut Ralf Husmann, Produzent und Autor der Fernsehserie Stromberg, ist es egal, ob eine Rollenfigur z. B. einen Hund hat oder nicht. Diese fiktionalen Rollenbiographien hätten erst dann einen Sinn, wenn ein Hund der betreffenden Rollenfigur auftreten würde. Die Tatsache, dass jemand tierlieb ist – oder eben nicht – hat laut Husmann aber keinen direkten Zusammenhang zu der zu verkörpernden Rolle. Geht man dadurch anders, oder verhält sich anders? Im Interview gibt mir Husmann ein klares „Nein!“. Mit Sicherheit hat er damit Recht, aber wenn man mit Improvisation arbeitet, dann stößt man im laufenden Probenprozess auf Inhalte, die noch eingebaut werden können. Im Stück tauchte der Chauffeur am Ende nicht auf, wurde von mir nicht einmal angesprochen, hat mich aber trotzdem in meiner Haltung als Vorstand beeinflusst. Im Unternehmenskontext ist

ein Schauspieler nicht nur ein Schauspieler, sondern eine Art szenischer Vermittler zwischen Sender und Empfänger. Wobei Sender die jeweiligen Abteilungen und Empfänger die jeweils anderen Abteilungen sind und der Regisseur derjenige ist, der theatrale Räume schafft und die Sachverhalte so verfremdet, dass sie den Unternehmensmitgliedern wieder auffallen.

Ein Schauspieler verteidigt immer seine Rolle, um sie zu verstehen, ihrer habhaft zu werden und sie dadurch überzeugend spielen zu können. Diese Tatsache bekommt im Unternehmenstheater eine besondere Bedeutung. Oft nehmen Unternehmensmitglieder dankbar die Herausforderung an, ihre unterschiedlichen Positionen in abteilungsübergreifenden Konflikten darzustellen. Sie machen damit Gebrauch von der Möglichkeit, sich anderen im Unternehmen mitzuteilen und Stellung zu beziehen. Ein interessantes Spannungsfeld entsteht, wenn zwei Schauspieler, die den Protagonisten und den Antagonisten spielen, nach ihren Beweggründen fragen, um ihre intentionale Grundhaltung in der jeweiligen Rolle verstehen zu können. Dabei gehen wir davon aus, dass kein Mensch von Grund aus böse ist und absichtlich andere Abteilungen hintergeht, sondern dass jeder Mensch im Unternehmen seine guten Gründe hat so in der Welt zu stehen, wie es der Fall ist. Was ist die Not der jeweiligen Abteilung? Bereits hier passiert ein erster Perspektivwechsel. Jede Abteilung kommt vor in einem Stück, jede Perspektive bekommt ihren Platz. Aber nicht nur der Protagonist der jeweiligen Szene bekommt seine guten Gründe, sondern eben auch der Antagonist. Dadurch werden Problematiken abteilungsübergreifend erkennbar und im theatralen Sinne verfremdet und inszeniert. Dabei liegt Boals „Mantel des Experten“ immer bei den Unternehmensmitgliedern, die ihre Begriffe und ihre Redewendungen für die Erarbeitung eines Stückes bereitstellen. Deswegen ist es im Probenprozess zunächst wichtig, einen spielerischen Umgang mit den jeweiligen Fachbegriffen zu finden, damit diese im Stück mit geeigneten Subtexten gearbeitet werden können. Ein Beispiel: Das Wort „Maschinelle Schleifregelung“ ist in einem Unternehmen vielleicht extrem existenziell besetzt, weil die Entwicklung und Inbetriebnahme nicht richtig funktioniert hat. Das muss von den Regisseuren und Schauspielern dann

„Der Vorstand in dir“ – Schauspiel im Unternehmenskontext

gearbeitet werden. Diese Begriffe sind nicht beliebig und diese existenziellen Begrifflichkeiten sind in jeder Unternehmung andere und brauchen im theatralen Sinne eine Bebilderung. Prof. Bernd Ruping, Dekan des Institutes für Theaterpädagogik der Fachhochschule Osnabrück, zitiert an dieser Stelle Bertolt Brecht: „In dem Moment, in dem ich den Apfel fallen sehe, kann ich die Schwerkraft nicht leugnen!“ Genau das ist in den Unternehmenstheaterproduktionen, in denen ich selbst Regie geführt oder als Schauspieler gespielt habe, passiert. Denn die Nöte der einzelnen Abteilungen und die Problematiken werden mit Hilfe unserer Arbeit darstellbar und diskutierbar. Natürlich sind wir nicht die Entscheidungsträger, sondern diejenigen die etwas durch Verfremdung sichtbar machen.

Da bin ich als Schauspieler und da ist meine zu verkörpernde Rolle, die ich spiele. Was denkt der Vorstand denn wirklich? Ich kann als Vorstand nicht positiv und bejahend spielen, wenn diese Person in der Realität nicht wirklich so denkt. In unserer vierten Probe machen wir Rolleninterviews und danach gerate ich in einer Improvisation mit der Führungskraft aneinander, die von einem anderen Schauspieler gespielt wird.



Die Führungskraft raunzt mich an: „Sie glauben also, dass ich das nicht kann? Sie interessieren sich doch gar nicht für das, was ich einbringe! Früher haben wir das ja auch hinbekommen, allerdings gemeinsam!“ Ein unglaublicher Moment für mich, in dem ich an eine Grenze stoße, denn ich bin ein moralischer Mensch, der keine Ahnung hat, was der Vorstand wirklich im Schilde führt. Aber in mir steigt Wut auf, ich beginne meine Not zu verstehen. „Glauben? Wieso glauben? Ich will einfach, dass Sie tun, was ich von Ihnen erwarte!“ Die Führungskräfte halten an alten Strukturen fest, können

neue Strategien und Zielsetzungen aber nicht umsetzen, weil sie am Alltagsgeschäft festhalten und dabei die Prozesse vernachlässigen. Dieses ständige Gerede von Früher nervt mich als Vorstand. In diesem Moment erscheinen mir in der Probe ein Engelchen links und ein Teufelchen rechts. Engel links: „Natürlich glaubst du an deine Führungskräfte, du möchtest die Probleme gemeinsam mit ihnen lösen! Du willst die an Bord holen.“ In der gleichen Sekunde das Teufelchen rechts: „Es gibt Gründe, seine Mitarbeiter freizusetzen. Im Grunde möchtest du dich doch nur noch mal genau vergewissern, dass du wirklich allen Grund hast, die Leute rauszuschmeißen. Die haben nichts zu sagen, weil sie es einfach nicht können.“ Was führt der Vorstand also wirklich im Schilde?

Dieser Probenprozess wühlt mich auf, macht mich betroffen und er arbeitet nach. In einem Traum erscheint mir der Vorstand: „Sie versuchen mich also zu spielen?“ Ich stottere. Was soll ich ihm antworten? Schweißgebadet wache ich auf und – muss sofort leise lachen. Der Tag der Aufführung rückt näher. Wir

haben ästhetische Bilder gefunden, die es uns ermöglichen, gemeinsam als Ensemble auf der Bühne zu stehen und zu spielen. Jede betreffende Abteilung hat ihren eigenen Monolog, um die Not der jeweiligen Beteiligten deutlich zu machen.

Mich treibt die Arbeit als Schauspieler im Unternehmenskontext einfach an. Es ist wie ein Motor. Viel zu oft reden Menschen, die nichts zu erzählen haben auf Bühnen. Hier ist es anders. Die Texte sind von den Mitarbeitern, die Spannung im Zuschauerraum kann man deutlich spüren. Nicht nur die Schauspieler stellen sich der Herausforderung, sondern alle im Raum tun das.

In solchen Momenten höre ich die Stimmen von befreundeten Theaterpädagogen: „Du arbeitest mit Unternehmen? Warum das denn? Also ich weiß ja nicht, sowas würde ich ja echt nie machen! Du machst das?“ „Klar!“ Das Theater und theatrale Methoden müssen dahin, wo Menschen sind. Vielleicht nochmal ein anderes Bild. Wenn das Ensemble das Stück spielt, dann ist eine große Betroffenheit im Publikum zu spüren. „Da hat sich jemand mit uns beschäftigt!“ Als Schauspieler habe ich mich noch nie gefühlt, wie jemand, der dann mal kurz für die Belustigung auf die Bühne gestellt wird. Wir sind nicht die modernen Gladiatoren, die zur allgemeinen Erheiterung mal kurz vor den Cäsaren der heutigen Welt rumturnen.

Wir können heute einfach unmöglich so arrogant sein und die Wirkungskraft des Theaters nur denen mit auf den Weg geben, die den Weg ins Theater oder ein TPZ noch finden. Nein, denn ich bringe das Theater gerne dorthin, wo es Menschen erwischt, denen es sonst nicht begegnen würde. Um in nacharbeitenden Seminaren offen über Strukturen und Probleme zu sprechen und eigene Bilder und Szenen mit Schauspielern zu entwickeln oder selber mitzuspielen in der Kategorie (Mitarbeiter als Akteur). Mein Vater arbeitet für einen großen metallverarbeitenden Betrieb, in dem die Unternehmensmitglieder niemals offen über ihre Ängste gesprochen haben, weil dafür einfach schon viel zu viele Entlassungen stattgefunden hatten. Aber dieses ganze Wissen und die Bedürfnisse von Unternehmensmitgliedern brauchen ihren Platz und müssen besprechbar gemacht werden. An diesem Punkt sind wir wieder bei dem fallenden Apfel. Durch den Einsatz von theatralen Methoden können Probleme sichtbar und diskutierbar gemacht werden, allerdings sind wir nicht die Entscheidungsträger, die die Organisation danach umstrukturieren, sondern lediglich die Vermittler. Vielleicht gilt es, die Widersprüchlichkeiten, die im Arbeitsfeld Wirtschaft herrschen, auszuhalten und etwas darin zu sehen, wo man auch im Kleinen etwas bewegen kann. Denn Bedarf an Unterstützung haben Mitarbeiter in Unternehmen ebenso wie andere Zielgruppen der Theaterpädagogik. Letztlich sind wir TheaterPÄDAGOGEN und damit haben wir einen Bildungsauftrag. Warum haltmachen vor den Toren der Wirtschaft?

Ästhetische Performanz in Organisationen

Bernd Ruping

1. Einleitung: Diesseits der Strategien und Zielzahlen

Der Ruf nach Innovation und Wandel bestimmt derzeit die Selbstverständnisse, Konzepte und Instrumente zur Gestaltung betrieblicher Arbeitskontexte. Damit einher geht ein wachsender Druck auf die gewachsenen Strukturen in Unternehmen und Organisationen, der sich für ihre Mitglieder konkretisiert im Zwang, flexibel, unangepasst und kreativ zu sein. Dazu gelte es, die vorfindlichen Arbeitskontexte auf ihre Veränderungsbedürftigkeit und Veränderungsfähigkeit hin zu analysieren und darauf aufsetzend Gestaltungskonzepte zu entwickeln (vgl. Gebert 2004).

Ganz entgegen diesen Handlungsmaximen ist aber festzustellen, dass die beteiligten Menschen – in der Regel in Abhängigkeit von Status und Rolle im hierarchisch gegliederten Unternehmen – dazu neigen, entweder

- a) ihre Komfortzonen, ihre Gewohnheitskulturen, ihren Rang zu verteidigen oder
- b) ihr Arbeitsvermögen allein nach Maßgabe des eben Notwendigen zu verausgaben bzw. in die innere Emigration abzuwandern.

Innerhalb der Betriebswirtschaftslehre fällt das als mangelnde Effizienz oder Effektivität zwar auf, wird aber nicht reflektierbar in Hinblick auf die zugrunde liegenden Verhaltensweisen der verantwortlichen Mitarbeiter. Ihre Perspektiven, Motive, Einsinne und Widerstände, die Triebfedern und Determinanten ihres Handelns gelangen nicht in den Fokus der entsprechenden Analysen. Deren empirische Grundlagen greifen insofern an den Menschen vorbei, als sie ein Vorher (= Input) und ein Nachher (= Output) zwar erfassen, nicht aber die Gegenwart ihres Handelns, einschließlich der Haltungen und Verhaltensweisen der Protagonisten und ihres Zusammenwirkens, die maßgeblich Qualität, Reichweite und Nachhaltigkeit der Interventionen und Interaktionen prägen.

In ihrer Evaluation eines Führungskräfte-Seminars zum Thema „Ich und die Anderen“ schrieb eine Personalleiterin: „Als Führungskraft bist du *always on stage*. Das ist der Link zum Theater. Dieser Bezug ist bei uns eher ein rationaler, geprägt von Denkstrukturen, die durch Ingenieure etabliert werden. Deren Grundlage: hochinteressante, aber abstrakte Modelle. Funktionale Prozesse überlagern Offenheit und Fantasie.“ Ihre Diagnose schließt mit dem Satz: „Morgens gehst du zur Arbeit mit dem festen Vorsatz, deine Rolle gut und erfolgreich zu spielen. Abends kommst du nach Hause und stellst fest, gar nicht vorgekommen zu sein.“

Ein Vertriebsleiter formulierte es so: „Die professionelle Perspektive in unsrem Unternehmen folgt den Mechanismen der Messbarkeit, incl. der des Individuums und der Gruppe. Da bleibt der Mensch auf der Strecke.“

Theater stellt den Menschen in den Mittelpunkt, an seinen Handlungen (gr. *dramein* = handeln) entfaltet es die Welt, wie sie uns in die Sinne fällt, und – als Besonderheit des künstle-

rischen Umgangs, der aus aller Welt ein Spielmaterial macht – wie diese Welt möglicherweise anders, besser, humaner sein könnte. Es scheint mir deshalb nicht ohne Reiz, dem betriebswirtschaftlichen Zweck-Mittel-Denken ein theatral-ästhetisches Denken¹ entgegenzuhalten – nicht um das Eine im Andren aufzulösen, sondern um einen Spannungszustand zu erzeugen, der die Begriffe und Maßeinheiten in Bewegung bringt und möglicherweise rückverpflichtet auf das, was diesseits der Strategien und Zielzahlen „eigentlich Sache ist“.

2. Ästhetik als Erkenntnisdisziplin

Der Begriff des Ästhetischen hat seine Wurzel im Griechischen und bezeichnet dort die durch die Sinne vermittelte Wahrnehmung (*aisthanomai/αἰσθάνομαι* = ich nehme wahr) und ihre Deutung, einschließlich der damit verknüpften emotionalen Bewegungen. So spannt sich die Bedeutung des griechischen *aisthesis* (*αἴσθησις*) von Sinn zu Sinnesorgan und damit zu den Sinneswerkzeugen, die das aufgreifen und mit dem Geist vermitteln, was in die Sinne gefallen ist. Selbst Empfindungen, als eine Weise des Gewährwerdens von Welt, können unter diesen Begriff fallen.

Vor diesem wortgeschichtlichen Hintergrund begründete Alexander Gottlieb Baumgarten 1735 in seiner Dissertationsschrift die Ästhetik als eigenständige philosophische Disziplin, in deren Mittelpunkt den Sinnen ein Erkenntnisvermögen zugewiesen wird – als „Schwesternkunst“ zur Logik der Vernunft („*analogon rationis*“).²

Den künstlerischen Zugriffsweisen auf Wirklichkeit kommt damit eine Aufwertung zu: Sie werden zum Mittel, auf sinnliche Weise Erkenntnisse zu generieren. Das, was sich „in Wirklichkeit“ zeigt, was als Phänomen der sensitiven Wahrnehmung zufällt und in künstlerischer Verfremdung oder Verdichtung dem Alltag entrissen und zum Ereignis wird, gerät zum Impuls für eine Welterschließung, die den konventionellen Deutungsmustern misstraut und erst im Abstand zu den funktionalen Koordinatensystemen die Möglichkeit für eine offen-kritische Wahrnehmung und damit für sinnliche Erkenntnis bietet. Als Theorie der Kunst gewinnt Ästhetik hier eine erweiterte Bedeutung, indem sie insistiert auf die Begrenztheit des linear-logischen Denkens und ihm die Polyvalenz des künstlerischen Ereignisses entgegenhält, das (als Text, als Bild, als Szene) der Vernunft des Intentionalen misstraut und auf Responsivität setzt: Was denn für wahr zu halten ist, bildet sich erst im Spannungsraum zwischen ästhetischer Behauptung und ihrer Rezeption, d. h. den Antworten aus dem Dafür- oder Dagegenhalten der Rezipienten, nicht aber in rationaler Diskursivität oder Empirie.³

Betrachten wir Organisationen nach Maßgabe des Ästhetischen im weiteren Sinne, d. h. nach dem von ihren Protagonisten in Raum und Zeit Gestalteten und als Gestaltung Wahrnehmbaren, dann ist unschwer erkennbar, dass es sich dabei in aller Regel um intentional gewirkte, zumeist empirisch evaluierte und also von der Sprengkraft des Künstlerisch-Ästhetischen weit entfernte, geschlossene Formen handelt. Darin wird, nach

Ästhetische Performanz in Organisationen

Maßgabe des ökonomischen Kalküls, auf Sicherheit gespielt. Interessanterweise zeigen kunst-soziologische Untersuchungen, dass diese Formen Organisationen-übergreifende Muster generieren. Damit fallen sie dem eigentlichen Ansinnen in den Rücken, etwas Innovativ-Aufregendes, Merkbares, Anderes, Indie-Wahrnehmung-Drängendes auszustellen, das im öffentlichen Gedächtnis hängenbleibt und so im Wettbewerb die beabsichtigte Wirkung tut und Marktvorteile schafft.

Das Wagnis, diese geschlossenen Formen des Gestalteten zu öffnen, wird unter dem Aspekt der Innovativität seit Längerem diskutiert (vgl. Gebert u. a. 2001). Dabei wird der „geschlossenen“ Struktur eine „offene“ gegenübergestellt, gleichsam als zwei Pole eines Dualismus in unterschiedlichen Dimensionen: der anthropologischen, der soziologischen und der erkenntnistheoretischen. Deren Zweck ist zum einen die Öffnung der organisationalen Wahrnehmbarkeit, d. h. die Erschließung der Veränderungsbedürftigkeit und Veränderungsfähigkeit der Organisation durch ihre Mitglieder; zum anderen soll, damit eng verknüpft, die Befähigung zur Selbst-Gestaltung im Inneren der Organisation befördert werden (vgl. Boerner 1994; Gebert u. a. 2001; Gebert 2004). Inwiefern eine solche „Öffnung“ die Innovativität und damit die Gestaltungskraft einer Organisation wirklich fördert, ist Gegenstand der Forschung. Als geeignet indiziert ist die „Balance“ zwischen offener und geschlossener Struktur. Nicht die hundertprozentige Öffnung im Sinne einer vollständigen Situationskontrolle durch den Einzelnen ist demnach für die Gestaltungskraft einer Organisation erfolgversprechend, sondern die „Vermittlung“ zwischen den Polen der unterschiedlichen Dimensionen.

Doch wie funktioniert die „Vermittlung“ im Sinne einer Balance? Wie soll die Wahrnehmung der Veränderungsbedürftigkeit und die Veränderungsfähigkeit der Organisation initiiert und im betriebswirtschaftlich fruchtbaren Rahmen gehalten werden? Dieses ist bislang wenig erforscht. Aus kunst-soziologischer Perspektive aber ist eines evident: Die intentional praeformierte Ästhetik des Warenschönen dominiert als Design jede offener-experimentelle Darstellungsweise und damit auch mögliche responsive Formen der ästhetischen (Re)Präsentation: die Marke führt, der Mensch folgt.

Wir⁴ schlagen deshalb vor, die Offenheit und Geschlossenheit einer Organisation grundsätzlich dialektisch zu verstehen. In der anthropologischen Dimension ist der Mensch immer sowohl handelndes und Initiative ergreifendes Subjekt wie auch ausführendes Objekt, ja er benötigt sogar beide Ausprägungen zur Definition seines Selbst (Parfy u. a. 2003). In der soziologischen Dimension sind die Organisationsmitglieder immer zugleich Mitglieder des Kollektivs des Betriebspersonals als auch Individuen mit eigenen Sinnen und Sinnvorstellungen. Darüber hinaus schlagen wir vor, Offenheit und Geschlossenheit auch auf einer vierten Dimension zu beschreiben: der ästhetischen. In ihr sind die drei vorher genannten Dimensionen aufgehoben insofern, als mit der Fokussierung auf die wie gestaltete Wahrnehmbarkeit (= Ästhetik) der Organisation stets der konkrete, sinnlich erfahrbare Abdruck der verschiedenen Kategorien als wirkungsmächtiger in den Blick gerät (vgl. Abbildung u.: Die ästhetische Dimension).

Ob etwa jemand eher Subjekt und also selbstbestimmt oder Objekt und damit zuallererst Ausführender ist, entfaltet sich

unter ästhetischer Prämisse an seiner Theatralität, d. h. an der Art und Weise, wie er seine Rolle verkörpert und gestaltet, welchen Spielraum er dafür beansprucht, welchen Gestus er in verschiedenen Situationen hat und wie dieser Gestus das organisationale Gefüge bedient bzw. herausfordert. Zugleich manifestiert sich an der Performance des Einzelnen die Performativität⁵ der Organisation selbst, deren Rollenzuschreibungen und Interaktions-Rituale mit jeder Handlung oder Verhaltensweise bestätigt oder in die Krisen gebracht wird.

Je mehr nun die Gestaltung von Rolle selbst, nach Maßgabe des Ästhetischen, d. h. als Spielraum verschiedener Möglichkeiten, ins Bewusstsein gerät, desto mehr zeigen sich die Risse und Sprünge im organisationalen System selbst, dessen Tendenz zur Beharrlichkeit und Selbsterhaltung nun auf die Möglichkeit oder Notwendigkeit der Veränderung trifft. In der Regel aber sind die Skripte der Mitarbeiter bis hin zu den Sprechakten in konkreten Situationen quer durch die Hierarchieebenen der Organisation vorgeschrieben, und der Stil der Interaktionen ist ebenso festgelegt wie der Dresscode. Die Theatralität des Unternehmens resultiert so aus unternehmenspolitisch gewollten Performatives auf der einen und den theatralen Performances seiner Protagonisten auf der anderen Seite, wobei durch letztere die ersteren ritual- und zitatenhaft bestätigt werden (vgl. Wirth 2002). So klingt manche Äußerung eines engagierten Mitarbeiters wie das gründlich exerzierte Aufsagen eines Goethedichts, von dessen Inhalt der Sprecher rein gar nichts verstanden hat. Er weiß aber die Worte wie Hülsen aneinanderzureihen, sein Gestus ist der des Beherrschten, der seine Kraft allein aus der Anerkennung bezieht, die andere ihm zollen oder verwehren. Und: „Wie man spricht, so wird man.“ (Anders 1996).

In der ästhetischen Dimension zeigt sich diese Haltung in ihrer Beschränktheit und wird so Impuls für die Analyse der Organisation, die nun zugleich als beschränkende in die Wahrnehmung aller gefallen ist. Dieser Impuls ist machtvoll, denn in seinem Mittelpunkt zeigt sich der Mensch als in seinen Möglichkeiten beschnittener. Ein besorgniserregendes Phänomen, und zwar nicht nur unter dem anachronistisch anmutenden Gesichtspunkt einer „Humanisierung der Arbeitswelt“, sondern auch im Blick auf den Wertschöpfungsprozess selbst. Denn darin behauptet sich beständiger Wandel und „cross innovation“ als Credo des Erfolgs, verbunden mit dem kategorischen Anspruch an die handelnden Subjekte, entsprechend kreativ zu sein, selbstständig zu denken und also unter fremder Domäne das Eigene schwungvoll und in Gänze preiszugeben (vgl. Arens-Fischer/Renvert/Ruping 2009).

An dieser Stelle möchte ich den Begriff der „Ästhetischen Performanz“ einführen. Er bezeichnet die performative Äußerung einer Person oder einer Gruppe in absichtsvollem Abstand zur praeformierten Performativität der Organisation, die dieser Person oder Gruppe den Handlungsrahmen zur Verfügung stellt. Ästhetische Performanz entspräche dann stets der Herausforderung an die Sicherheit gebende Geschlossenheit der Organisation, diesen mit ihr gesetzten Handlungsrahmen als vorläufigen zu verstehen, d. h. ihn in der Auseinandersetzung mit den konkreten Sachverhalten als Spielraum zu definieren, in dem das Gewohnte zwar nicht fahrlässig über den Haufen geworfen, aber doch vor dem entgegenkommenden Neuen und Fremden – etwa in Kooperationen, aber auch in den anfälligen

Ästhetische Performanz in Organisationen

change-Prozessen der Organisation selbst – absichtsvoll in die Krise gebracht und neu „gemodelt“ werden darf.

„Ästhetische Performanz“ partizipiert damit an dem, was Adorno „ästhetische Identität“ nennt: dem Verknüpfen und Erproben anderer Verhaltensweisen und Selbstverständnisse, anderer Rhythmen und Reime gegen den Strich des Gewohnten, des Verordneten: „Ästhetische Identität soll dem Nicht-Identischen beistehen, das der Identitätszwang in der Realität unterdrückt.“ (Adorno 1974). Was in der Kunst sich „vermöge der Trennung von der empirischen Realität“ entfalten kann, wendet sich in der Realität der Organisation als Anspruch des Ästhetischen nach außen: zu prüfen, ob und inwieweit sich die Machtverhältnisse des status quo transformieren lassen in Hinblick auf das Andere, das in diesen Verhältnissen als Nicht-Identisches keinen Ort hat, das aber als solches in den gezeigten Handlungen und Verhaltensweisen, in den Selbstverständnissen, Wünschen und Ängsten und nicht zuletzt auch in den sinnfälligen Widerstandshaltungen und Verweigerungen der Protagonisten seine Spuren hinterlässt. Denn „etwas fehlt!“ (Brecht 1987).

Hier überschreitet die ästhetische Dimension die erkenntnistheoretische, indem sie auf ein zu veränderndes Handeln verweist und damit – frei nach Bertolt Brecht (1988) – auf die Notwendigkeit eines eingreifenden Denkens.

Exkurs: Die Theatrale Organisationsforschung (TO)

Die Theatrale Organisationsforschung setzt hier an. Sie ist ein vom Autorenteam entwickelter Ansatz zur Erforschung der Veränderbarkeit des personalen Verhaltens in Organisationen sowie der verhaltensbestimmenden organisationalen Rahmenbedingungen mit den ästhetischen Mitteln des Theaters. Die TO bezieht sich dabei zum einen auf die Konzeptionen und Methoden von Theaterwissenschaft und Theaterpädagogik, zum anderen auf Modelle der Organisationstheorie zur Veränderung des personalen Verhaltens.

TO gilt als ein eigenständiger Theorieansatz, der die ästhetische Performanz zum zentralen Gegenstand macht und nicht mit dem Unternehmenstheater im engeren Sinne zu verwechseln ist. Nichtsdestoweniger bedient sie sich unter anderem der Mittel und Formen, die auch im Unternehmenstheater Anwendung finden. Forscherischer Kern der TO ist die erfahrungsbezogene Exploration der Performativität der Unternehmen durch seine Mitarbeiter. Dabei durchlaufen sie theatral-ästhetische Prozesse, in denen sie die Unternehmenswirklichkeit mimetisch nachgestalten und dabei selbst zu Mitforschern werden. Einbezogen werden alle Unternehmensgruppen und -hierarchien, da in der TO die Erhebung der verschiedenen Perspektiven Grundlage der theatralen Forschung ist.

Methodisch setzt die TO auf drei Ebenen an. In der Kategorie „Mitarbeiter als Zuschauer: die Exploration am vorgestellten Körper“ erlebt sich der Mitarbeiter in der Rolle des engagierten Betrachters (spect-actors). Ihm werden Phänomene seiner eigenen beruflichen Realität durch den Filter der Wahrnehmung anderer, nämlich der des Regisseurs oder der Schauspieler, gespiegelt. Die theatrale Form reicht dabei von Einzelszenen bis hin zu einem Theaterstück mit mehreren Akten. In der Kategorie „Mitarbeiter als Regisseur: Exploration am anderen Körper“ wird

der Mitarbeiter zum Gestalter seiner eigenen Realität, indem er selbst Regie führt und Schauspieler in seinen eigenen Bildern inszeniert. Die dritte Kategorie beschreibt den „Mitarbeiter als Akteur“ in der „Exploration am eigenen Körper“. Er wird dabei selbst zum Spieler und erkundet seine eigenen Spielräume und Verhaltensdispositionen im Spannungsfeld zwischen Rollenfigur und Rollenträger.

Ziel der Theatralen Organisationsforschung ist es, Unternehmensakteure in der Wahrnehmung und Deutung sowohl der eigenen Performanz als auch der Performativität der Organisation zu schulen. Als deren „Kultur“ erscheinen dann alle Handlungen, Interaktionen und Rituale als die gesellschaftlichen Interpretationen dieser Performativität durch ihre Protagonisten. Darin konkretisieren und bestätigen sich die Wertvorstellungen und Ziele des Unternehmens als gleichsam systemisch garantierte, Sicherheit stiftende Identität. – (Exkurs: TO beendet.)

Ästhetische Performanz rahmt diese Identität und kündigt damit stets auch von jenem „Etwas, das fehlt“. Sie tut dies in der absichtsvollen Ausstellung und Verfremdung des So-und-nicht-anders-Könnens oder -Wollens ihrer Protagonisten und ist so sinnfälliger, eben: ästhetischer Ausdruck organisationaler Kritik. Ihr ou-topischer Kern verweist dabei auf die gesellschaftliche Gewordenheit der Performativität selbst, von der jede ästhetische Performanz sich abzugrenzen sucht, um doch gerade in diesem Bemühen ihre Abhängigkeit nur zu bekräftigen.

So liegt ihre Kraft weniger in der im Kern affirmativen Anregung von kulturellem Wandel – nach Maßgabe etwa der gesellschaftlichen Teilhabe der Mitglieder am organisationalen Leben – als vielmehr in der Ermutigung zu eben diesen den kulturellen Bedingungsrahmen sprengenden Imaginationen. Derlei Vorstellungen – im theatral-konkreten wie im übertragenen Sinne – gewinnen ihre materielle Plausibilität in den ästhetisch-performativen Akten selbst und in der darin vorgestellten und damit vorstellbar werdenden anderen Realität: als gesellschaftliche Antithese zur Gesellschaft. Ex negativo gewinnt hier anschauliche Form, was wir vielleicht noch nicht sagen oder gar durchsetzen, aber doch in der Realität der selbst geschaffenen Bilder sehen und bei ihrer Betrachtung spüren können. Auf dem Theater ist dieses Spüren immer zugleich ein soziales Faktum und damit das gesellschaftlich grundierte Vorausahnen einer Wirklichkeit, die im Bestehenden keinen Ort findet. Wir können also sagen, dass ästhetisches Wahrnehmen und Gestalten seinen eigentlichen Gegenstand hat in der ou-topischen Performativität des Faktischen.

Die Möglichkeit eines Umschlagens ästhetischer Interventionen in Formen der Selbstverständigung und kritisch-widerständigen Organisation sind diesem Gedanken implizit. Es stellt sich hier die Frage, wann und inwieweit ästhetische Bildung nicht notwendig, d. h. aus ihrem ureigenen Interesse, die künstlerische Formgebung als Antithese zu den gesellschaftlichen Normen und Verkehrsformen zu begreifen, in ästhetisch-politische Bildung umschlägt. Dies scheint immer dann nahe zu liegen, wenn sich im ästhetischen Ereignis der gesellschaftlich-organisationalen Status Quo als defizitär, genauer: als den Interessen der Beteiligten zuwiderlaufend erweist bzw. wenn die andere, ausgelassene, in dem ästhetisch Behaupteten aber naheliegende Möglichkeit aufscheint und als Bedürfnis vieler artikulierbar und damit plausibel wird.

Ästhetische Performanz in Organisationen

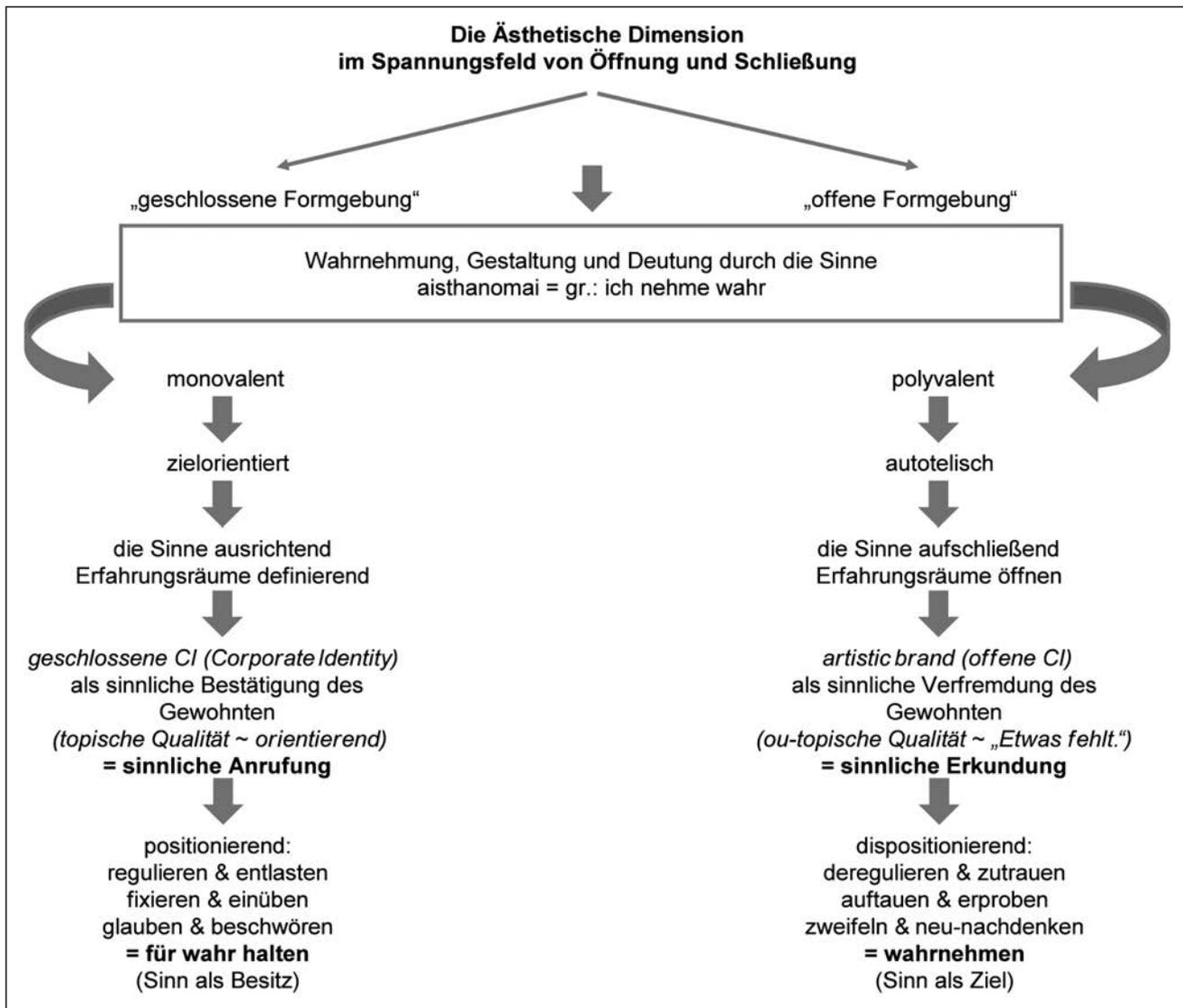


Abbildung 1: Die Ästhetik in der Interpretation von öffnender und schließender Form.

Literatur

- Adorno, Th. W. (1974): Ästhetische Theorie. Frankfurt a. M.
- Anders, G. (1996): Ketzereien. München.
- Arens-Fischer, W./Renvert, E./Ruping, B. (2009): Der Beitrag des Unternehmenstheaters zur Unternehmensentwicklung: Personales Verhalten in Organisationsstrukturen und -prozessen reflektieren. In: Raab, G./Unger, A. (Hg.): Der Mensch im Mittelpunkt des wirtschaftlichen Handelns. Tagungsband der Gesellschaft für Wirtschaftspsychologie, 543–559.
- Arens-Fischer, W./Renvert, E./Ruping, B. (2010): Szenische Aktionsforschung. Veröffentlichung in Vorbereitung.
- Arens-Fischer, W./Duschek, S./Pfeiffer, S./Renvert, E./Ruping, B./Valcarcel, S. (2010): Aktionsforschung – Zeit für eine Neuentdeckung. In: Jacobsen, H./Schallock, B. (Hg.): Innovationsstrategien jenseits traditionellem Management. Stuttgart.
- Blecker, T. (1999): Unternehmung ohne Grenzen: Konzepte, Strategien und Gestaltungsempfehlungen für das strategische Management. Wiesbaden.
- Boerner, S. (1994): Die Organisation zwischen offener und geschlossener Gesellschaft. Athen oder Sparta. Berlin.
- Böhle, F./Pfeiffer, S./Sevsay-Tegethoff, N. (Hg.) (2004): Die Bewältigung des Unplanbaren. Wiesbaden.

- Brecht, B. (1987): Aufstieg und Fall der Stadt Mahagonny. Frankfurt a. M.
- Brecht, B. (1988ff.): Eingreifendes Denken (1931). In: Ders., Werke. Berlin, Frankfurt a. M.
- Gebert, D./Boerner, S./Lanwehr, R. (2001): Innovationsförderliche Öffnungsprozesse: Je mehr desto besser? In: Die Betriebswirtschaft, 61 (2), 204–222.
- Gebert, D. (2004): Innovation durch Teamarbeit. Stuttgart.
- Kulenkampff, J. (1996): Ästhetische Erfahrung – oder was von ihr zu halten ist. In: Freudiger, J./Gläser, A./Petrus, K. (Hg.): Der Begriff der Erfahrung in der Philosophie des 20. Jahrhunderts. München.
- Moldaschl, M./Voß, G. G. (2002): Die Subjektivierung von Arbeit. München.
- Parfy, E./Schuch, B./Lenz, G. (2003): Verhaltenstherapie – Moderne Ansätze für Theorie und Praxis. Wien.
- Picot, A./Reichwald, R. (1994): Auflösung der Unternehmung. In: Zeitschrift für Betriebswirtschaft 64, 547–570.
- Picot, A./Reichwald, R./Wigand, R. T. (1996): Die grenzenlose Unternehmung: Information, Organisation und Management. Wiesbaden.
- Pfeiffer, S. (2004): Arbeitsvermögen – Ein Schlüssel zur Analyse (reflexiver) Informatisierung. Wiesbaden.

- Sauer, D./Döhl, V./Kratzer, N./Marrs, K. (2004): Arbeiten ohne (Zeit-)Maß? – Ein neues Verhältnis von Arbeitszeit- und Leistungs politik. In: Bsirske, F./Mönig-Raane, M./Sterkel, G./Wiedemuth, J. (Hg.): Es ist Zeit – Das Logbuch für die ver.di-Arbeitszeitinitiative. Hamburg, 155–177.
- Schürmann, E. (2008): Sehen als Praxis – Ethisch-ästhetische Studien zum Verhältnis von Sicht und Einsicht. Frankfurt am Main.
- Sydow, J./Duschek, S. (2000): Starke Beziehungen, durchlässige Grenzen: Grenzmanagement in einem Dienstleistungsnetzwerk. In: Die Betriebswirtschaft 60 (4), 441–458.
- Wirth, U. 2002, Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Anmerkungen

- 1 *Arens-Fischer, W./Renvert, E./Ruping, B. – Vorgestellt auf dem Kongress der Gesellschaft für Arbeitswissenschaft 24.–26. März 2010, Darmstadt.*
- 2 *Baumgarten, Alexander Gottlieb: Meditationes philosophicae de nonnullis ad poema pertinentibus (1735) – §§ I–XI, zitiert in: http://www.uni-due.de/lyriktheorie/text/1735_baumgarten.html.*
- 3 *„Wesentlich an der Kunst ist, was an ihr nicht der Fall ist, inkommensurabel dem empirischen Maß aller Dinge.“ Dieses Nicht-der-Fall-Seiende zu denken, sei die „Nötigung zur Ästhetik“. In: Adorno, Theodor W.: Ästhetische Theorie. Frankfurt a. M. 2/1974. S. 499.*
- 4 *Mit „wir“ ist in diesem Zusammenhang das Forschungsteam des Projektes „THINK – Theatrale Interventionen im Innovations- und Kooperationsmanagement“ gemeint (vgl. dazu Eva Renvert: Forschung zum Unternehmenstheater in diesem Heft).*
- 5 *„Während Performanz, verstanden als Ausführung oder Vollzug einer Handlung, ein handelndes Subjekt voraussetzen scheint (das ist auch die Position der Sprechakttheorie), bestreitet der Terminus Performativität gerade die Vorstellung eines autonomen, intentional agierenden Subjekts. Die Performativität einer Äußerung unterstreicht deren Kraft, das Äußerungssubjekt und die Handlung, die sie bezeichnet, in und durch diesen Äußerungsakt allererst hervorzubringen.“ Gerald Posselt (2003) in: Produktive Differenzen. <http://differenzen.univie.ac.at/glossar.php?sp=4>.*

BILDNACHWEISE

Cover

Hessische Jugendbildungsstätte Dietzenbach 1978. Leider o. A. DATP – 4, lfd. Nr. 39, Sammlung Praml.
Fachhochschule Osnabrück

I Geschichte der Theaterpädagogik

- 2.1.–2.4. Foto: DATP
2.5. Foto: Frank Muscheid
3.1. Foto: DATP
3.2. Skizze: Prof. Eva Brandes, DATP
4.1. Foto: DATP
4.2. Spielplan: Schotte Erfurt, DATP
4.3. Strukturplan: Prof. Dr. Hans-Wolfgang Nickel, DATP
5.1. Foto: leider o. A., DATP
5.2. Foto: leider o. A., DATP
5.3. Cover: Elinor Lippert. DATP – 5, lfd. Nr. 46.
6.1. Foto: leider o. A., DATP
6.2. Foto: leider o. A., DATP
6.3. Cover: leider o. A., DATP
6.4. Foto: DATP
7.1. Foto: leider o. A., DATP
7.2. Foto: Hessische Jugendbildungsstätte Dietzenbach, leider o. A., DATP
7.3. Programmzettel: Willy Praml, DATP
7.4. Foto: Friedhelm Fett, DATP
8.1. Foto: DATP
8.2. Foto: leider o. A., DATP
8.3. Foto: Mehmet Dedeoglu, DATP
9.1. Foto: DATP
9.2. Foto: Leider o. A., DATP
10.1. Foto: DATP
10.2. Dokument: Jakob Jenisch, DATP
11.1. Foto: DATP
12.1. Foto: DATP
13.1. Foto: DATP
15.1. Foto: DATP

II Unternehmenstheater

- 20.1 Foto: Fachhochschule-Osnabrück
23.1 Foto: Fachhochschule-Osnabrück
23.2 Foto: Fachhochschule-Osnabrück
25.1 Foto: Oliver Nimz
27.1 Foto: artiCulare

III Lehrstück revisited

- 31.1 Foto: Jan Weisberg
31.2 Foto: Jan Weisberg
31.3 Textauschnitt: Eva Renvert

IV Magazin

Keine Bilder

V Rezensionen

Foto: Michael Wrenschur
Foto: Badische Landesbühne

Bei Bildern, die keinen Nachweis aufzeigen, liegen die Rechte beim Autor des Beitrags.

Theatertäter Spielräume im Knast

Tom Kraus, Julia Vohl,
Nils Hanraets,
Simon Blaschko

ISBN 978-3-86863-046-6
EUR 15,- ca.
294 Seiten



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.

2010 erschienen im
Schibri-Verlag

Die Perspektive der Unternehmensführung auf die Theatrale Organisationsforschung

Wolfgang Arens-Fischer

Berufsakademie Emsland und Department für Duale Studiengänge,
Fachhochschule Osnabrück, Standort Lingen

1. Übersicht

Bei rein begriffsorientierter Betrachtung ist die Theatrale Organisationsforschung eine Beforschung von Organisationen mit theatralen Methoden. Dabei ist Organisation selbst wie selbstverständlich im alltäglichen Sprachgebrauch integriert und wird vielfältig im Allgemeinen jedoch in zwei Richtungen verwendet: zum einen in der Form des „Organisierens“ von Arbeitsprozessen, Festen, Kundgebungen etc. und zum anderen als Einheit – quasi als System – mit Grenzen, Prozessen und Strukturen mit vielfältigen Ausprägungsformen in der Spannweite vom Privathaushalt über Kirchen, Gewerkschaften, Behörden, Vereinen bis hin zu Unternehmen. Diese Vielfältigkeit ist bei erster Betrachtung sehr verlockend, spannt sie doch für die Theatrale Organisationsforschung (TO) ein ebenso weites Anwendungsfeld auf. Allerdings verstellt diese undifferenzierte Betrachtung des Organisationsbegriffs den Blick auf die Systematisierung des Untersuchungsbereichs der TO und damit auch auf deren Bedeutung in der Beforschung eben dieser Bereiche. Deshalb ist es erforderlich, den Organisationsbegriff zu schärfen und in die Unternehmensführung einzuordnen, wobei zunächst kurz zu präzisieren ist, was ein Unternehmen charakterisiert. Darauf aufbauend kann dann zum einen die Funktionsweise der Theatralen Organisationsforschung aus Sicht der Unternehmensführung dargestellt und zum anderen können Anforderungen an die TO skizziert werden.

2. Verständnis der Organisation – Organisationsbegriff und Unternehmensführung

Aus betriebswirtschaftlicher Perspektive ist ein Unternehmen eine wirtschaftliche Einheit, in der Produkte und Dienstleistungen erstellt und vermarktet werden, um damit bestimmte Ziele zu erreichen.¹ Insofern ist ein Unternehmen eine Einheit, die materielle oder immaterielle Güter zur Fremdbedarfsdeckung anbietet und sich somit beispielsweise von einem Privathaushalt als Organisationseinheit deutlich abgrenzt. Welche Produkte und Dienstleistungen angeboten werden, ist eine bewusste Entscheidung, die sich aus den Zielen des Unternehmens ableitet. Um das Leistungsangebot zu erbringen, setzt ein Unternehmen Ressourcen ein. Dazu zählen Menschen mit bestimmtem Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Weitere Ressourcen sind Maschinen und Anlagen, Gebäude und sonstige Einrichtungsgegenstände sowie finanzielle Mittel. Durch das arbeitsteilige Zusammenspiel der Ressourcen entsteht das Leistungsangebot. Dabei sind die Ziele, die sich auf die Art und Struktur des Leistungsangebots beziehen, nur ein Teilbereich der Zielvorstellungen eines Unternehmens. Weitere Ziele beziehen sich auf die Form der Leistungserbringung hinsichtlich der Effektivität

und Effizienz und beziehen die Orientierung am ökonomischen Erfolg mit ein. In welchem Umfang dieser angestrebt wird, ist unternehmensspezifisch.

In dem Kontext der betriebswirtschaftlichen Perspektive hat der Organisationsbegriff an sich drei Dimensionen: die funktionelle, die konfigurative und die institutionelle Dimension.² Im konfigurativen Verständnis ist Organisation die Struktur der Leistungserbringung eines Unternehmens. Ausgehend von der Gesamtaufgabe des Betriebs (die eigentliche Leistung des Unternehmens, abgeleitet aus dessen Zielen), wird sie bis hin zu Elementaraufgaben zerlegt (Aufgabenanalyse), um diese dann zweckmäßig zusammenzufassen (Aufgabensynthese). Den so geschaffenen Teilaufgaben werden Ressourcen im Allgemeinen und Personen hinsichtlich der Verantwortlichkeit für die Aufgabenbewältigung zugeordnet. In dieser Weise wird die arbeitsteilige Leistungserbringung des Betriebes konfiguriert. Im funktionellen Verständnis wird Organisation als eine Funktion der Unternehmensführung gesehen, um die Ziele des Unternehmens zu erreichen. In dieser Sicht schließt Organisation an die Planung der Maßnahmen zur Zielerreichung an und bildet dann letztendlich einen Satz an Regeln, die die einzelnen Ressourcen nach Art und Menge sowie Zeit zusammenführt, um das Leistungsangebot effektiv und effizient zu erstellen. Im institutionellen Verständnis wird der Blick von der eigentlichen Leistungserbringung, die ja bei der konfigurativen und der funktionellen Dimension (zusammengefasst zur instrumentellen Dimension) fokussiert wird, erweitert auf das gesamte Unternehmen als ganze Einheit, die Ziele auch über das direkte Leistungsangebot hinaus verfolgt, die nach bestimmten unternehmensspezifischen Mustern arbeitsteilig und damit auch aufgabenverantwortlich hinsichtlich der Führungsfunktion strukturiert ist und mehr oder weniger mit erkennbaren Grenzen auf Dauer angelegt ist. So werden Mitgliedschaften von Personen zum Unternehmen erkennbar, denen erwartbare Verhaltensmuster (Rollen) zugeordnet werden können. Diese Erwartungsmuster sind allen Mitgliedern bekannt und geben Sicherheit beim Handeln und stabilisieren und spezifizieren die Organisationsstruktur.

3. Organisation als Ordnungsrahmen des Verhaltens

Der institutionelle Organisationsbegriff rückt also das Unternehmen als Ganzes und eben auch als ganzes soziales Gebilde in den Fokus mit den formalen Ordnungen, aber auch den informalen Strukturen und Prozessen, die an den Planungen vorbei entstehen. In Bezug auf die Führung von Unternehmen tritt bei der institutionellen Betrachtung von Organisationen zum einen die Regelung des Verhältnisses von führenden zu

Die Perspektive der Unternehmensführung auf die Theatrale Organisationsforschung

geführten Subjekten und somit die geplante Zuordnung von organisationalen Machtpotenzialen zu Personen in den Blick.³ Zum anderen wird das Verhalten im Unternehmen durch informelle Führerschaften beeinflusst, die ihre Machtpotenziale aus anderen Quellen⁴ wie die des Zugriffs auf Informationen oder Wissen wie auch Persönlichkeitsmerkmalen wie Charisma generieren.

Vor dem Gesagten kann nun eine (oder besser zwei) systemische Perspektiven auf Organisationen skizziert werden, um die Komplexität der Unternehmensführung herauszuarbeiten. So stellt also die instrumentelle Sicht im konfigurativen und funktionalen Verständnis mehr den rationalen Entwurf einer Organisationsstruktur und deren Prozesse quasi als zielorientiertes System mit der Unterordnung von Personen/Rollen/Stellen als Mittel zum Zweck heraus. Die Unterscheidung von Zweck und Mittel ermöglicht die Identifikation als bewertete Zwecke und bewertete Mittel, die es ermöglichen, einen positiven Ertrag der Beziehung zwischen Mittel und Zweck zu bestimmen und den betrieblichen Entscheidungen zugrunde zu legen. Wie gut diese Entscheidungen sind, wird von den Strukturen der Informationsgewinnung aus der Umwelt des Systems abhängen, um die Mittel „richtig“ (rational) für den auf die Umwelt gerichteten Zweck der Güternachfrage einzusetzen. Allerdings stellt sich bei einem konkreten Zugriff auf das Zweck/Mittel-Schema häufig als Phänomen heraus, dass dieses Schema letztendlich als Symbol für Rationalität zur Durchsetzung einzelner Interessen fungiert. Insofern ist das Zweck/Mittel-Schema als Medium möglicher Kausalitäten und möglicher Bewertungen nur ein Rahmen für erforderliche Einschränkungen, über die in der Organisation entschieden werden muss.⁵

Die institutionelle Sicht öffnet den Blick auf die offiziellen und inoffiziellen Verhaltensmuster der Mitglieder und damit auf die Reflektion der Struktur und des Wandels eben dieser durch die Mitglieder selbst, die darüber hinaus das Verhalten der anderen und deren Reaktionen auf die Struktur und deren Modifikationsversuche durch die Mitglieder beobachten. Da sie dem eigenen wie dem fremden Verhalten Sinn zuschreiben, können sie erwarten, dass die anderen es genauso machen. Die Koordination von Akteuren (bzw. deren Handlungen) wird dadurch möglich, dass sie als Beobachter nicht nur gegenseitig ihr Verhalten wahrnehmen, sondern einen Sinn konstituieren, den sie dem beobachtbaren Verhalten zuschreiben und der sich im Zeitablauf stabilisiert. Damit rückt die Kommunikation, die auf die wechselseitige Interpretation des beobachtbaren Verhaltens basiert, als Funktion zur Koordination von Akteuren und ihren Aktionen in den Fokus. Nun sorgt die Organisation durch ihre eigenen Routinen dafür, dass die Teilnehmer an der Kommunikation (mit ihren Kompetenzprofilen) austauschbar bleiben, während im Gegensatz dazu die Verhaltensmuster (als Teilhabe an der Kommunikation) reproduziert und ihre Funktionen mehr oder weniger konstant gehalten werden können. Auf diese Weise gewährleistet sie die Fortsetzung der Kommunikationsprozesse, die sie als autonome Einheit gegenüber dem Rest der Welt definieren.⁶

Resümierend ist an dieser Stelle festzuhalten, dass Organisationssysteme in ihrer sozialen Realität eben nicht zureichend begriffen werden können, wenn man sie als Funktionen be-

schreibt, die ausschließlich zweckrational einen Input in einen Output transferieren, auch wenn dieses die erste Grundlage ist, um dem Betrieb eine Ordnung zu geben. So ist zum einen die Informationsgewinnung aus der turbulenten Umwelt immer beschränkt und damit nicht beliebig planbar. Zum anderen entwickelt sich im Unternehmen ein Verhaltensmuster, das sich selbst stabilisiert und sich von der Planung emanzipiert. Die teilweise großen Differenzen zwischen den Unternehmensleitbildern als gewolltem Verhalten und den tatsächlichen Unternehmenskulturen als tatsächlichem Verhalten sind dafür eindrucksvoller Beleg.⁷

Gleichwohl ist die Unternehmensführung nun aber darauf angewiesen, Ansätze der Einflussnahme auf das betriebliche Geschehen zu identifizieren. Organisationsforschung im Allgemeinen und Theatrale Organisationsforschung im Speziellen muss nun, wenn es diese Bezeichnung verdienen soll, zwar nicht in den Dienst der Unternehmensführung treten und die „richtigen“ Maßnahmen im Sinne einer geschlossenen Organisationsentwicklung bereitstellen. Sie sollte aber doch Ansätze bereithalten, das Beziehungsgeflecht zwischen organisatorischen Maßnahmen auf der einen Seite als organisationalem Input und zu erwartender Wirkungen als organisationalem Output auf der anderen Seite zu erhellen. Unternehmensführung ist sowohl in ihrer funktionalen Form als Managementdisziplin⁸ als auch in ihrer institutionalen Ausprägung darauf angewiesen, begründbare Maßnahmen zu ergreifen, um Unternehmensziele zu erreichen. Die Bedeutung der Organisationsforschung liegt darin, allgemeine Wirkungsbezüge zumindest zu indizieren, die sich bei einer Interpretation von Organisationen als sozio-technische, aber besonders als soziale Systeme im Allgemeinen nicht als lineare Kausalketten darstellen. Diese Ergebnisse dann zu interpretieren ist Aufgabe der organisations-individuellen Unternehmensführung im Sinne einer zielgerichteten Organisationsentwicklung.

4. Funktionsweise der Theatralen Organisationsforschung aus Sicht der Unternehmensführung

Der Theatralen Organisationsforschung liegt aus Sicht der Unternehmensführung als organisationstheoretische These zugrunde, dass der Organisationserfolg abhängig ist vom Verhalten der Organisationsmitglieder. Das Verhalten wird zumindest zu einem großen Teil durch organisationale Rahmenbedingungen bestimmt. Damit sind die Ergebnisse der Theatralen Organisationsforschung für verhaltensorientierte Managementansätze äußerst interessant und relevant.

Um nun die Funktionsweise der Theatralen Organisationsforschung aus Sicht der Unternehmensführung zu skizzieren, ist es zunächst notwendig, das oben zum Organisationsverständnis Gesagte in ein näherungsweise Modell zu überführen. Letztendlich kann der organisationale Rahmen so, wie er für eine verhaltensorientierte Perspektive auf Unternehmensführung sich darstellt, in drei Eckpfeilern eines Wirkungsfeldes skizziert werden (vgl. Abb. 1):⁹

- Ein Eckpfeiler ist die Aufgabe bzw. die Aufgabenmenge mit ihren Anforderungen an die zweckrationale Ausführung

Die Perspektive der Unternehmensführung auf die Theatrale Organisationsforschung

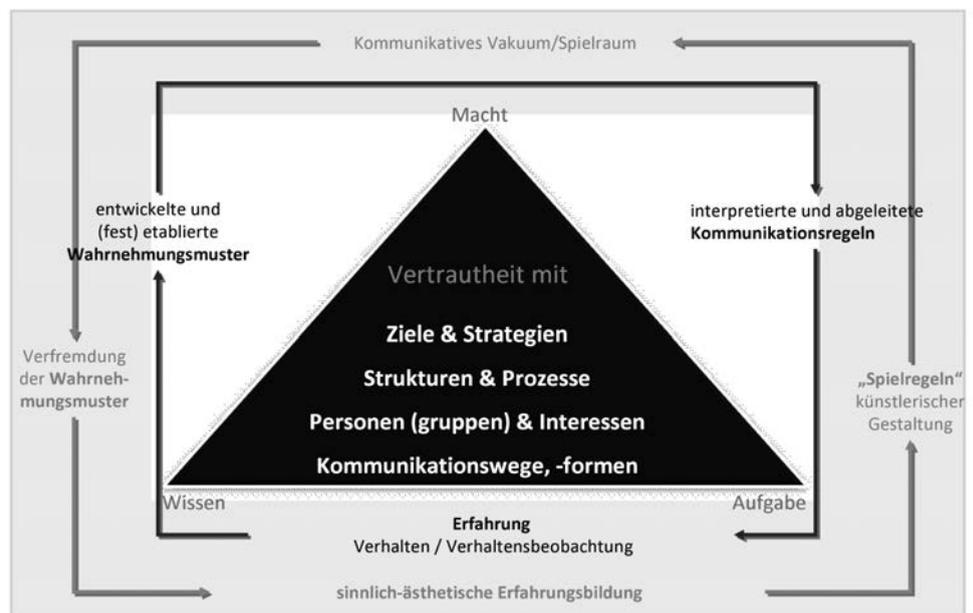
hinsichtlich technischer, logistischer, sicherheitsrelevanter etc. Teilanforderungen.

- Der zweite Eckfeiler soll unter dem Begriff Wissen das im Personal gebündelte Know-How zur Aufgabenbewältigung symbolisieren.
- Der dritte Eckfeiler symbolisiert unter dem Stichwort Macht die hierarchische Ordnung (hinsichtlich der Entscheidungen) im Unternehmen mit der verbundenen Positionsmacht sowie die auch eher informalen Machtverhältnisse.

Deutlich gemacht werden muss an dieser Stelle, dass dieses Wirkungsgefüge nicht begrenzt ist auf die formale Organisation, sondern eben auch die informalen Seiten symbolisiert, wie beispielsweise die Bearbeitung von informalen Innovationsprojekten (bzw. -ideen zu neuen Produkten und Dienstleistungen), bevor sie zur formalen Aufgabe erklärt und in die Unternehmensstrategie integriert werden, wie die informalen Machtquellen (als Personenmacht¹⁰) sowie die Wissens- und Kompetenzbereiche, die seitens des Personals in das betriebliche Verhalten auch jenseits formaler Stellenbeschreibungen eingebracht werden.

Diese drei Eckfeiler werden durch die Unternehmensstrategie und die darauf beruhenden formalen betrieblichen Ordnungsmuster zusammengehalten.

Insgesamt zeigt sich aus dem integrativen Zusammenspiel (quasi auf der „Symbolebene“ einer Unternehmenskultur) ein Verhalten, das beobachtbar ist und von den Organisationsmitgliedern beobachtet wird. Die Personen sammeln im täglichen Arbeitsprozess Erfahrungen im Handeln. Sie beobachten das Verhalten und nehmen Verhaltensmuster wahr und verdichten diese zu Verhaltensregeln (im organisationalen Kontext auch häufig als „Spielregeln“ bezeichnet¹²), die für das persönliche Verhalten im organisationalen Kontext erfolgreich waren und für das weitere Handeln erfolgversprechend sind. Entsprechend werden diese „Erfolgsstrategien“, diese unternehmensspezifischen Regeln im Arbeitsprozess erprobt und das Verhalten der anderen beobachtet und die Wirkungen wahrgenommen. In Abb. 1 ist das der innere Kreisprozess. Mit der Zeit ergeben sich so fest etablierte für das jeweilige Unternehmen typische Spielregeln in Form von Verhaltensregeln und



Wolfgang Arens-Fischer, Jutta Bloem, Benjamin Häring, Eva Renvert, Bernd Rüping und Peter Wittertkauer, Mantra-Tagung 2010

Abb. 1: Organisationsidentität konstruiert aus dem revolvierenden Prozess aus Beobachtung und Verhalten und deren Reflexion im Prozess der Theatralen Organisationsforschung¹¹

festen Wahrnehmungsmuster, die sich immer weiter stabilisieren und damit den Verhaltensspielraum einengen. Diese Verengung bezieht sich sowohl auf die organisationalen Dispositionen hinsichtlich Struktur, Prozess und Personen (vgl. auch Abschnitt 2) als auch die individuellen personalen Dispositionen.

Dieses kann so weit gehen, dass die Veränderungsfähigkeit einer Organisation und des Verhaltens der Personen nicht mehr wahrgenommen und damit (aufgrund einer Stressbewältigungsstrategie) die Veränderungsbedürftigkeit der Organisation nicht mehr in Frage gestellt wird.¹³ Dieser Zusammenhang verstärkt den Prozess der operativen Geschlossenheit aus Wahrnehmung und Verhalten. Erst wenn die Veränderungsfähigkeit wahrgenommen wird, wird auch die Veränderungsbedürftigkeit erkannt, so dass Initiativen zur organisationalen Disposition entstehen können.

Im Rahmen des THINK-Projektes¹⁴ wurde im Forscherteam für die Theatrale Organisationsforschung ein Rahmen entwickelt,¹⁵ der genau die Verhaltensregeln aufgreift und als Spielprozess mittels ästhetischer Ansätze¹⁶ Verhaltensdispositionen auslotet, um die Veränderungsfähigkeit zu explorieren.¹⁷ Dazu werden die Eckfeiler des Wirkungsfeldes in ihren Grundlagen und Ausprägungen in Frage gestellt und im theatralen Spiel in ihrer Konstitution variiert. Unterschiedliche theatrale Methoden und Formen kommen in diesem Prozess zur Anwendung.¹⁸ Quasi im Gegenstrom¹⁹ zum identitätsbildenden Prozess aus Wahrnehmung und Verhalten werden durch die explorative Vorgehensweise im Sinne eines Tuns und Betrachtens Wahrnehmungsschranken gelockert, und es ergeben sich Ansätze zur Wahrnehmung von Veränderungsfähigkeit des Verhaltens auf der Symbolebene als auch der zugrunde liegenden organisationalen Ordnungsmuster. Die Erkennbarkeit der Veränderungsbedürftigkeit der Organisation befördert den organisatorischen Wandel. Im weiteren Forschungsprozess ist auszutesten, in welcher Tiefe dieses realisierbar ist (vgl. auch Abschnitt 6).

5. Organisation und personale Disposition

Die Beförderung der Wahrnehmung von Veränderungsfähigkeit und Veränderungsbedürftigkeit durch die Organisationsmitglieder ist für den organisatorischen Wandel, sofern er nicht ausschließlich von der obersten Leitungsebene eines Unternehmens ausgehen soll, ein zentraler Ansatz, der in neueren Studien als grundlegend für die Innovationskraft von Unternehmen gesehen wird.²⁰ Dies eröffnet auch den Blick auf die individuelle Person und ihre Stellung im sozialen Gebilde der Organisation sowie

Die Perspektive der Unternehmensführung auf die Theatrale Organisationsforschung

der gestalteten Ordnung der Organisation und dem daraus resultierenden Handlungsraum für die einzelnen Organisationsmitglieder.

Hier befindet sich die Organisation in einem Dilemma. So wird es vordergründig auf der einen Seite erforderlich, die Aufgabenbewältigung zum Zwecke der Automatisierung als unterstützende Maßnahme zur Zielerreichung sowie zur Sicherung einer reproduzierbaren Qualität in der Güter- bzw. Dienstleistungserbringung stark zu gliedern und den entsprechenden Handlungsraum zu verengen. Ergebnis ist dann eine stärker geschlossene Form der Organisation mit eher geringer Situationskontrolle (als Entscheidungsraum) durch die einzelnen Organisationsmitglieder.

Auf der anderen Seite wird ein höherer Handlungs- und damit auch Entscheidungsraum für den Einzelnen unter dem Aspekt der Innovativität gefordert. Die zugrunde liegende These bezieht sich auf den postulierten Zusammenhang der Entscheidungsfreiheit hinsichtlich bestimmter betrieblicher Maßnahmen zur Aufgabenbewältigung und der Erkenntnis deren Veränderungsfähigkeit und somit ggf. auch der Veränderungsbedürftigkeit, so dass sich daraus eine Initiative des einzelnen Organisationsmitglieds zur Veränderung der Organisation ergibt, die als die Voraussetzung für Innovativität gesehen wird. Eine eher offene Form der Organisation mit höherer Situationskontrolle durch die einzelnen Organisationsmitglieder ist das Ergebnis dieser Überlegungen. Erste Analysen im Spannungsfeld zwischen offener und geschlossener Organisation indizieren für eine Steigerung der Innovationskraft die Notwendigkeit der Balance zwischen offener und geschlossener Organisationsform.²¹ Die Theatrale Organisationsforschung zeigt einen Weg auf, an diese Überlegungen des Balancierens zwischen offenen und geschlossenen Formen anzuknüpfen.

So ermöglicht sie direkt eine Organisationsdiagnose dahingehend, wie sich denn die Situationskontrolle, also der Entscheidungsraum hinsichtlich der den Personen zugeordneten Handlungen, wirklich darstellt. Die zugrunde liegenden Situationen des Arbeitsalltags werden auf der Bühne der Beobachtung zugeführt und damit reflektierbar.²² Im Vergleich zu anderen Formen der Organisationsdiagnose rückt die Theatrale Organisationsforschung die Mitarbeiter und deren Verhalten direkt in den Fokus der Analyse. Die Kraft der Theatralen Organisationsforschung liegt in der ästhetischen Dimension des Konzepts selbst,²³ die es ermöglicht, auch oberflächlich verdeckte Sinnstrukturen des Verhaltens (vgl. Abschnitt 3) herauszuarbeiten und im theatrale Spiel der Reflektion zuzuführen.

Nun bereitet die Theatrale Organisationsforschung durch ihren explorativen Charakter und der (mehr oder weniger) direkten Einbeziehung der Organisationsmitglieder²⁴ in diese Reflektion aus Tun und Betrachten den Boden für eine stärkere Subjektivierung der Arbeit. Die/der Einzelne wird ja aufgefordert, wenn nicht gar herausgefordert, den eigenen Aufgabenbereich auf Veränderungsfähigkeit zu prüfen. Durch das theatrale Spiel bietet sich die Möglichkeit der Erprobung alternativer Verhaltensweisen und damit auch die Option der Erprobung einer Steigerung der Situationskontrolle.

Dieses ist unter dem in Abschnitt 4 dargestellten Aufbrechen eingefahrener Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster hinsichtlich einer Disposition zum organisatorischen Wandel als bereichernd

zu bewerten. Allerdings ist problematisierend aufzugreifen, dass jedes einzelne Organisationsmitglied nicht nur handelndes und Initiative ergreifendes Subjekt ist, sondern eben auch Mitglied eines sozialen Gebildes, eines Kollektives. Hier ergibt sich ein grundsätzliches Spannungspotenzial zwischen einer potenziellen „Machergläubigkeit“ eines jeden einzelnen Organisationsmitglieds und sich daraus resultierender Reibungsverluste bis hin zu direkter Behinderung innovativer Initiativen.

Außerdem soll nicht unerwähnt bleiben, dass eine erhöhte Situationskontrolle der/des Einzelnen im organisationalen Kontext in der Regel verbunden ist mit der Übertragung von Verantwortung. Dieser Zusammenhang stellt erweiterte Anforderungen an das Kompetenzprofil von Personen²⁵ und wird an anderer Stelle durchaus problematisierend mit Stichworten wie beispielsweise „der flexible Mensch“²⁶ diskutiert.

Insofern macht es Sinn, die Offenheit und Geschlossenheit einer Organisation grundsätzlich dialektisch zu verstehen und auf die personale Ebene hin zu konzeptualisieren in Form eines Spannungsfeldes aus anthropologischer und soziologischer Dimension. So ist der Mensch immer sowohl handelndes und Initiative ergreifendes Subjekt wie auch ausführendes Objekt. Gleichzeitig sind die Organisationsmitglieder sowohl Mitglieder des sozialen Gebildes (Kollektivs) des Betriebspersonals als auch Individuen mit eigenen Sinnen und Sinnvorstellungen. Hieraus ergibt sich ein Spannungsfeld, das auszubalancieren ist und auch aufgrund des dialektischen Verständnisses dieser Dimensionen ausbalanciert werden kann.

Die theatrale Reflektion unter Einbeziehung der betroffenen Organisationsbereiche und deren Mitglieder ist dann als ein methodisches Konzept zu fassen, das dieses Ausbalancieren quasi auch als ein Aushandeln unterschiedlicher Gestaltungsoptionen der einzelnen Handlungsräume ermöglicht.

6. Anforderungen an die Theatrale Organisationsforschung

Für den einzelnen Betrieb lassen sich die obigen Ausführungen zur gezielten Organisationsentwicklung und auch Personalentwicklung verdichten, wenn letztere auf die generalisierende Kompetenz zur Reflektion abstellt. Organisations- und Personalentwicklung ist im betrieblichen Kontext intentional. Organisationsforschung ist aber nicht auf unternehmensindividuelle Ziele, sondern auf die Ableitung allgemein gültiger Prinzipien gerichtet. Was sind die sich daraus ergebenden Anforderungen an die Theatrale Organisationsforschung?

Aufgrund des aktionsforschungsorientierten Zugangs der Theatralen Organisationsforschung²⁷ wird seitens der in den Forschungsprozess eingebundenen Betriebe auch immer eine Nützlichkeit für die Unternehmen erhofft. Diese Problematik findet sich als grundlegendes Merkmal der Aktionsforschung, die letztendlich die beiden Interessensstränge – das Nützlichkeitsinteresse der Unternehmen und das Erkenntnisinteresse der beteiligten Wissenschaftler – vereinbaren muss.

Dieses ist neben der Anlage des Forschungsdesigns hinsichtlich der mehr oder weniger intensiven Einbindung der Betriebe (diese muss aus Sicht der Aktionsforschung variabel gehalten

Die Perspektive der Unternehmensführung auf die Theatrale Organisationsforschung

werden²⁸⁾ nur durch die Referenz auf ein generalisierendes Modell der organisatorischen Zusammenhänge abbildbar. Aufgrund des Zugangs über die Aktionsforschung und der über die theatrale Intervention zwangsläufig (mehr oder weniger stark) vorgenommene organisatorische Veränderung ist dieser Form der Organisationsforschung ein „Strukturmodell der Organisationsveränderung“ zugrunde zu legen.

Das in der organisationsspezifischen Situation gesammelte Datenmaterial ist zunächst nicht generalisierbar, da es sich auf den jeweiligen Fall bezieht. Erst im Reflexionsprozess der theoretischen Bezüge vor einem Strukturmodell der Wirkzusammenhänge zur Organisationsveränderung gewinnt dieses Datenmaterial über mehrere Fälle hinweg an Aussagekraft, und die Vergleichbarkeit der situativen Kontexte kann systematisch geprüft werden. So lassen sich im Procedere des kritischen Betrachtens allgemeingültige Prinzipien der Organisationsveränderung entwickeln und im Strukturmodell systematisieren und ordnen.

Die im Rahmen der Aktionsforschung abgeleiteten Kausalbezüge in Strukturmodellen der Organisationsveränderung können darüber hinaus im Rahmen klassischer empirischer Verfahren geprüft werden. Die Schwierigkeit liegt dabei in der Erfassung des spezifischen Kontextes der Veränderungssituation und dessen Berücksichtigung bei den Gestaltungsempfehlungen auf Grundlage verallgemeinernder Prinzipien.

Die wesentliche Qualität der generalisierbaren (also über das individuelle Unternehmen hinausgehenden) Forschungsergebnisse beinhalten als wesentliche Qualität die der Praxistauglichkeit.²⁹⁾ Dafür ist es aber erforderlich, dass die Theatrale Organisationsforschung eben nicht auf der allgemeinen Ebene der Intervention reduziert wird, sondern ganz differenzierend einzelne Organisationsmerkmale (vgl. auch Abschnitt 2) aufgreift und dem Reflektionsprozess vor einem Strukturmodell der Organisationsveränderung unterzieht. Dass die Theatrale Organisationsforschung dazu in der Lage ist, auch Einzelaspekte organisatorischer Zustände zu analysieren, wird in dem Beitrag von Renvert in diesem Band beispielhaft aufgezeigt. Insofern ist die Theatrale Organisationsforschung eine wichtige und willkommene Konzeption der Forschung im Kontext der Unternehmensführung. Die weitere Fundierung der TO durch ein Strukturmodell zur Organisationsveränderung ist ein herausfordernder und erfolgversprechender Weg.

Literatur

- Arens-Fischer, W./Renvert, E./Ruping, B. (2008): Kooperationskultur = Summe der beteiligten Unternehmenskulturen? Vorgestellt auf der Net'work, Bad Salzuflen. Beitrag auf Anfrage erhältlich.
- Arens-Fischer, W./Duschek, St./Pfeiffer, S./Renvert, E./Ruping, B./Valcarcel, U. (2010): Aktionsforschung – Zeit für eine Neuentdeckung? In: Jacobsen, H./Schallock, B. (Hg.): Innovationsstrategien jenseits traditionellem Management. Stuttgart.
- Arens-Fischer, W./Renvert, E./Ruping, B. (2010a): Szenische Aktionsforschung. In: Jacobsen, H./Schallock, B. (Hg.): Innovationsstrategien jenseits traditionellem Management. Stuttgart.
- Arens-Fischer, W./Renvert, E./Ruping, B. (2010b): Zur Bedeutung der Ästhetik in der Analyse und der nachhaltigen Gestaltung betrieblicher Arbeitskontexte. Tagungsband 56, Kongress der Gesellschaft für Arbeitswissenschaft 24.–26. März 2010, Darmstadt.
- Gebert, D./Boerner, S./Lanwehr, R. (2001): Innovationsförderliche Öffnungsprozesse: Je mehr desto besser? In: Die Betriebswirtschaft, 61 (2), S. 204–222.
- Hungenberg, H./Wulff, T. (2007): Grundlagen der Unternehmensführung. Berlin.
- Luhmann, N. (2000): Organisation und Entscheidung. Wiesbaden.
- Macharzins, K. (2003): Unternehmensführung. Wiesbaden.
- Moldaschl, M./Voß, G. G. (2002): Die Subjektivierung von Arbeit. München.
- Neuberger, O. (2006): Mikropolitik und Moral in Organisationen. Stuttgart.
- Schreyögg, G. (2002): Organisation. Wiesbaden.
- Sennett, R. (1998): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin.
- Simon, F. B. (2007): Einführung in die systemische Organisationsforschung. Heidelberg.
- Staehe, W. H. (1999): Management. München.
- Witte, H. E. (2006): Macht. In: Bierhoff, H.-W./Frey, D. (Hg.): Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie. Göttingen. S. 629–637.
- Yukl, G./Falbe, C. (1991): Influence Tactics and Objectives in Upward, Downward and Lateral Influence Attempts. Journal of Applied Psychology, 75, S. 132–140.

Anmerkungen

- 1 Vgl. beispielsweise Hungenberg/Wulff (2007), S. 12.
- 2 Vgl. Schreyögg, G. (2002), S. 5ff.
- 3 Vgl. Macharzina, K. (2003), S. 37ff. sowie S. 525.
- 4 Vgl. Yukl/Falbe (1991).
- 5 Vgl. Luhmann, N. (2000), S. 26ff.
- 6 Vgl. Simon, f. B. (2007), S. 21ff.
- 7 Vgl. Arens-Fischer, W./Ruping, B. (2008).
- 8 Vgl. Staehe, W. H. (1999), S. 71ff.
- 9 Arens-Fischer, W./Renvert, E./Ruping, B. (2008).
- 10 Vgl. Yukl/Falbe (1991).
- 11 Arens-Fischer, W./Bloem, J./Häring, B./Renvert, E./Ruping, B.; vorgestellt auf der Mantra-Tagung am 25. Juni 2010.
- 12 Vgl. Neuberger, O. (2006), S. 27.
- 13 Vgl. Gebert, D. u. a. (2001), S. 210f.
- 14 Vgl. den Informationskasten in diesem Band.
- 15 Veröffentlichung in Vorbereitung.
- 16 Vgl. Ruping, B. in diesem Band.
- 17 Vgl. Arens-Fischer, W./Renvert, E./Ruping, B. (2010b).
- 18 Vgl. den Beitrag von Renvert, E. und den Beitrag von Ruping, B. in diesem Band.
- 19 Ruping, B. mündlich Juni 2010.
- 20 Vgl. Gebert, D. u. a. (2001).
- 21 Ebd.
- 22 Vgl. den Beitrag von Ruping in diesem Band sowie Arens-Fischer, W./Renvert, E./Ruping, B. (2010b).
- 23 Ebd.
- 24 Vgl. Renvert, E. in diesem Band.
- 25 Vgl. Moldaschl, M./Voß, G. G. (2002).
- 26 Vgl. Sennett, R. (1998).
- 27 Vgl. Arens-Fischer, W./Renvert, E./Ruping, B. (2010a).
- 28 Vgl. dazu ausführlich Arens-Fischer, W./Renvert, E./Ruping, B. (2010a).
- 29 Vgl. Arens-Fischer, W. u. a. (2010).

Auszubildende setzen ihren Arbeitsalltag in Szene

STECKBRIEF: Forschungsprojekt Think

Projekt:	THINK steht für theatrale Interventionen im Innovations- und Kooperationsmanagement
Struktur:	Verbundprojekt der Berufsakademie Emsland und des Instituts für Theaterpädagogik der Hochschule Osnabrück
Idee:	Im Projekt wird das Verhalten der Kooperationspartner und dessen bestimmenden organisationalen Rahmenbedingungen analysiert und mittels theatraler Methoden Gestaltungsoptionen sowie Managementtools entwickelt, die innovative Kooperationen befördern.
Projektpartner:	<ul style="list-style-type: none"> • EMCO Bau- und Klimatechnik GmbH & Co. KG, • Hermann Jansen, GmbH & Co. KG, • GE Wind Energy GmbH und • BP Lingen
Zwischenergebnisse:	<ul style="list-style-type: none"> – Weiterentwicklung des aktionsorientierten Forschungsansatzes mit Schwerpunkt auf der szenischen Aktionsforschung – Identifizierung von Rollenträgern und Rollenfiguren innerhalb der Kooperationen der beteiligten Transferpartner – Entwicklung eines forschungsbezogenen Verständnisses von Verhalten und Verhaltensprozessen sowie -auswirkungen, die die Basis für das verhaltensbasierte Management bilden – Ansätze zur Beschreibung und Erfassung organisationaler und personaler Dispositionen menschlichen Verhaltens in Organisationen
Team:	<ul style="list-style-type: none"> – Dr.-Ing. Wolfgang Arens-Fischer, Berufsakademie Emsland – Jutta Bloem, Berufsakademie Emsland – Benjamin Häring, Fachhochschule Osnabrück – Eva Renvert, Fachhochschule Osnabrück – Prof. Dr. Bernd Ruping, Fachhochschule Osnabrück – Daniela Schulze, Fachhochschule Osnabrück – Peter Wittlerbäumer, Berufsakademie Emsland
Kontakt:	Eva Renvert, Projektkoordination Tel.: 0591/80098-424 Email: e.renvert@fh-osnabrueck.de
Weiterführende Informationen finden Sie unter: www.forschungsprojekt-think.de .	

Auszubildende setzen ihren Arbeitsalltag in Szene

Lingener Theaterpädagogik-Studentin leitete Präsentation vor Geschäftsführung

Frank Muscheid

Am vergangenen Montag haben die acht Lehrlinge des Autohauses Jansen ihre Gedanken zum Arbeitsalltag bei einer internen Abschlusspräsentation vor Geschäftsführung und Angehörigen im IT-Zentrum Emsland in Szene gesetzt. Seit April in zehn Probeneinheiten dazu angeleitet hat sie Katharina Kolar (28). Die gelernte Schauspielerin aus Österreich studiert im 6. Semester am Institut für Theaterpädagogik der Fachhochschule Osnabrück in Lingen. Das Lehrlingstheater ist ihre Abschlussinszenierung – und eine fachliche Premiere im Rahmen des THINK-Projektes, das ihre Prüferin Eva Renvert leitet. Die „theatrale Organisationsforschung“, die soziale Arbeitsräume mit den Mitteln des Theaters durchleuchtet, fasst langsam Fuß in Unternehmen.

Die Idee zum Lehrlingstheater hat sich Katharina Kolar im Deutschen Archiv für Theaterpädagogik geholt: In den 1970er Jahren erarbeitete Willy Praml bereits mit Lehrlingen Theaterstücke ausgehend von ihrer Arbeitssituation – „aber die Lehrlinge von damals sind mit den heutigen gar nicht zu vergleichen“, so die Studentin. Damals standen grundlegende Arbeitsbedingungen auf dem Prüfstand und das Ausbildungsrecht wurde neu gefasst. „Die Lehrlinge agierten also aus einem politischen Anliegen heraus“, sagt Katharina Kolar.

Diesmal ging es darum, die persönlichen Arbeitsbedingungen, -beziehungen und -einstellungen zu hinterfragen. Die Auszubildenden waren zuerst unsicher, ob sie sich auf das Experiment

„Impro ist alles!“ Training und Coaching mit Methoden des Improvisationstheaters



Das „Lehrlingstheater“ der Auszubildenden von den Standorten Lingen, Haselünne und Meppen drehte sich um Reifen ...



... und Situationen im Arbeitsalltag – etwa zwischen Lehrling, Chef und Meister.

einlassen wollen und hatten „keine Lust auf Dialoge und Monologe“, so Kolar. Doch mit Sprechtheater erschöpft sich das Repertoire nicht. Standbilder, Hörspielszenen, Fotoinstallationen, Gedankenspiele – auch so ist Sehenswertes herausgekommen, das unter anderem die Lücke zwischen offenen Fragen aus der Berufsschule und hektischer Werkstattpraxis zeigt. „Die Auszubildenden lernen, dass sich eine Situation durch Jammern nicht ändert und werden ermutigt, ernsthafte Schwierigkeiten konstruktiv anzusprechen. Ich habe großen Respekt, dass sie das machen“, sagt die angehende Theaterpädagogin.

Geschäftsführer Manfred Jansen hat sich überraschen lassen: „Ich hatte keine Vorstellung, was uns erwartet – außer, dass das Stück den Alltag widerspiegeln sollte. Mich hat das Stück in den Blickwinkel des Kunden versetzt.“ Geschäftsführer Frank Jansen räumt ein: „Wir haben bereits beide Unternehmenstheater-Projekte in Lingen mitgemacht und wussten daher, auf welche Methodik wir uns einlassen.“ Die Wahrnehmung und Kommunikation im Betrieb habe sich durch die Theaterpädagogik verbessert, emotionsgeladene Fragen hätten durch szenische Darstellung anders transportiert werden können. Die gelegentliche Eintönigkeit der Tätigkeiten sei für ihn eine wichtige Erkenntnis aus dem Lehrlingsstück – und der Blick in den Betrieb. „Bei mir gibt es sonst andere Prioritäten. Ich bin auf das Gespräch mit den Lehrlingen gespannt.“

Das ist fester Bestandteil von Unternehmenstheater, sagt THINK-Leiterin Eva Renvert. „Es geht darum, ästhetische Bilder zu schaffen und über die Verfremdung die Dinge neu zu sehen“, erläutert sie das Konzept. „Je mehr Ästhetik, um so mehr wird diskutierbar.“ Ihr Ziel sei es, Lehrlingstheater als reguläres Modul der Personalausbildung in Unternehmen einzuführen. Beim Autohaus Jansen hat es geklappt: Lehrlingstheater soll in Zukunft als festes Instrument in der Ausbildung implementiert werden.

Anmerkung

Fotos: Das „Lehrlingstheater“ der Auszubildenden von den Standorten Lingen, Haselünne und Meppen drehte sich um Reifen und Situationen im Arbeitsalltag – etwa zwischen Lehrling, Chef und Meister (Foto 2).

„Impro ist alles!“ Training und Coaching mit Methoden des Improvisationstheaters

Ein Bericht aus der Praxis von Oliver Pauli (Geschäftsführer der Firma placebo – arbeit mit darstellender kommunikation und des placebotheaters)

„Intuitive Entscheidungen sind nicht nur ökonomischer und schneller, sondern oftmals auch besser.
(Prof. Dr. Gerd Gigerenzer, Direktor am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung)

Wer, wie, was?

Wir – die Firma *placebo – arbeit mit darstellender kommunikation* – veranstalten und konzipieren für Unternehmen Seminare, Trainings und Veranstaltungen. Dabei steht das Thema „Improvisation“ oft im Mittelpunkt. Die Gründe: Unser Theater-Ensemble –placebotheater – steht seit etwa sechs Jahren

für professionelles Improvisationstheater und als Beratungsfirma – placebo – bieten wir verschiedene Kommunikationstrainings, Coachings, Vorträge oder komplette Tagungen an, die sich mit dem Thema Improvisation ausführlich beschäftigen. Aus unserer Sicht sind Improvisations- und Intuitions-Kompetenz zwei der bedeutendsten Fähigkeiten für die persönliche Gestaltung einer zukunftsfähigen Kommunikation.

„Impro ist alles!“ Training und Coaching mit Methoden des Improvisationstheaters

Der Improvisationsbegriff ist dabei eng verzahnt mit dem Intuitionsbegriff und lässt sich aus diesem ableiten. Als eine Form intuitiven Handelns ist die Improvisation ähnlichen Gesetzmäßigkeiten unterworfen wie die Intuition. Dies möchte ich im Folgenden herleiten, um anschließend die Möglichkeiten der praktischen Anwendung zu skizzieren.

Intuition und Improvisation hängen zusammen, aber wie?

Intuition regiert die Welt

Eine Software gilt dann als besonders gelungen, wenn sie sich dem User intuitiv erschließt. Menschen entscheiden sich aus dem Bauch heraus füreinander, gründen Familien, leben Partnerschaften, gestalten Gesellschaften. Auch wenn sich manch einer den Elternführerschein wünscht, bleibt es doch wahr: Kinder werden intuitiv erzogen. Und selbst das Kreuz für eine bestimmte Partei landet häufig intuitiv auf dem Wahlzettel. Erfolgreiche Wirtschaftskapitäne tun gut daran beizeiten sprichwörtlich „auf ihren Bauch zu hören“. Denn was haben sie für Alternativen? Je komplexer Herausforderungen sind, desto weniger eignen sich herkömmliche Problemlösungsstrategien wie *Trial and Error*, *Segmentierung* oder *Rationale Durchdringung*.

Lass das Denken, wenn du geübt bist

Menschen lernen *unbewusst* Muster und fällen in den unterschiedlichsten Situationen spontane Urteile, die rasch im Bewusstsein auftauchen, deren tiefere Gründe nicht vollkommen bewusst sind und die stark genug sind, um danach zu handeln, sprich: Sie handeln intuitiv.

Gerade wenn Menschen über einen längeren Zeitraum Wissen und Kompetenzen in einem Bereich aufgebaut haben, sollten sie bei Entscheidungen nicht zu viel nachdenken.

Ein Experiment: Profigolfspieler spielten 10 Puts, einmal ohne und einmal mit Zeitdruck. Ohne Zeitdruck waren sie signifikant schlechter, denn die unbewussten Muster, die sich in Motorik und Psyche ausgeprägt hatten, wurden nicht abgerufen bzw. genutzt. Anders unter Zeitdruck, dort waren die Spieler gezwungen, genau diese Muster zu ihrem eigenen Vorteil zu aktivieren. Die unbewussten Muster beispielsweise eines Golfspielers sichtbar zu machen, stellt eine interessante Herausforderung dar, die so etwas wie Intuitionstraining möglich machen würde.

Es stellt sich also die Frage: Wie können wir unsere Intuition trainieren? Wie können wir unsere Intuition professionalisieren?

Den 7. Sinn trainieren

Eine der interessantesten Methoden, sich dem persönlichen Umgang mit Unplanbarkeit insbesondere in der Kommunikation zu stellen, ist die des Improvisationstheaters.

Dort handeln alle Spieler durchgehend intuitiv. In der Bühnenform fragt ein Moderator zunächst das Publikum: „An welchem Ort spielt die nächste Szene?“ „Worum werden sich die beiden Schauspieler gleich streiten?“ Unmittelbar rufen Zuschauer ihre Vorschläge auf die Bühne, einer wird angenommen und sofort beginnt das Bühnengeschehen.

Die Schauspieler lassen Charaktere, Szenen, ganze Theatergenres oder mehrstimmige Lieder spontan auf der Bühne entstehen.

Damit ein Zusammenspiel der Schauspieler und Musiker funktioniert, benötigen die Akteure ein gemeinsames Verständnis von Intuition und Improvisation. Nur dann entstehen interessante Geschichten und beeindruckendes Theater. Im Improvisationstheater gibt es hierfür klare Regeln und Prinzipien.

1. Sage „Ja“ zu den Ideen deines Mitspielers
2. Sei mutig
3. Mache den anderen groß
4. Tu das Offensichtliche
5. Sei echt und klar

Diese fünf Regeln machen im übertragenden Sinne die *unbewussten Muster* des Zusammenspiels eines Improvisationstheater-Ensembles sichtbar.

„Kann man Improvisation überhaupt lernen?“ Diese häufig gestellte Frage macht deutlich, wie wichtig es ist, sich die Faustregeln bzw. unbewussten Muster für intuitives Handeln zu vergegenwärtigen. Für den Begriff der Improvisation haben wir sie ja soeben genannt. Da aber der normale Zuschauer diese Faustregeln nicht kennt, hat er keine Ansatzpunkte, um daran zu arbeiten und erlebt sich als orientierungslos.

Improvisation und Business – geht das?

In unserer Arbeit mit Managern, Vertriebsmitarbeitern oder Führungskräften setzen wir zunehmend Schwerpunkte im Feld des Improvisationstrainings. Und dies nicht nur deshalb, weil wir aus dem Bereich des Improvisationstheaters kommen, sondern weil unsere Kunden dies häufig direkt anfragen.

Unternehmen erkennen augenscheinlich die Bedeutung dessen, als Akteur im Wirtschaftsleben improvisationsstark zu sein. Die aktuelle Finanz- und Wirtschaftskrise ist ein gutes Beispiel dafür, dass so manch ökonomische Entwicklung kaum planbar ist. Ein Plan (auch ein Businessplan) ist nie die Wirklichkeit; beim Planen tut man nichts, man überlegt, was man tun könnte. In der Wirklichkeit ist persönliches Handeln letztlich in sehr hohem Maße Zufällen und Unplanbarkeiten ausgesetzt, unabhängig davon, wie detailliert sich auf die jeweiligen Herausforderungen vorbereitet und Vorgehen geplant wird. Es macht also eindeutig Sinn, sich Kompetenzfeldern, wie dem der Improvisationsstärke genauer zuzuwenden.

Im Jahr 2009 sagte der Direktor von BASF-Coatings in einem Interview zu mir: „*Eine Organisation, die in der Lage ist zu improvisieren, hat ganz sicher einen Wettbewerbsvorteil.*“

Sowohl Intuition als auch Improvisation werden in einer immer komplexer werdenden Welt zu bedeutenden Konzepten, die zunehmend Professionalität im Wirtschaftsleben ausmachen werden.

Improtraining in der Praxis

Fall 1:

„*Passen Sie mal auf: Unsere Vertriebsleute müssen ein bisschen lockerer werden. Es steht eine Messe vor der Tür. Wie lange brauchen Sie dafür?*“

Fall 2:

„*Herr Pauli, unsere internationalen Manager kommen in diesem Jahr in Wien zusammen. Haben Sie einen Vorschlag, was man einen Tag lang mit ihnen machen kann?*“

Es darf gelacht werden.

Das Scharlatan theater setzt auf Humor und präzise Recherche für erfolgreiches Unternehmenstheater

Fall 3:

„Eine Frage: Bieten Sie auch Improvisationstrainings an?“

So klingen Anfragen, die am Ende dazu führen, mit Unternehmen am Thema Improvisationsstärke zu arbeiten, bzw. die Idee der Improvisation in Unternehmen zu tragen.

Im ersten Fall steht ein klarer Nutzenaspekt im Mittelpunkt, im zweiten Fall geht es um die Gestaltung eines inspirierenden Tages und bei der letzten Anfrage erleben wir den direkten Wunsch, ein Improvisationstraining zu erleben. Interessant ist die Unterschiedlichkeit der Ansatzpunkte, um mit Improvisationstheater zu arbeiten.

In Fall 1 wird deutlich, dass man die Arbeit rund um den Improvisationsbegriff natürlich linear verzwecken kann. Mit Vertriebsmitarbeitern daran zu arbeiten, entspannter auf Menschen zuzugehen, leichtfüßiger Small-Talk zu gestalten oder auch grundsätzlich neugieriger auf Menschen zu werden, kann hier im Mittelpunkt stehen. Wir nutzen in einem möglichen Trainingsseminar den Methodenbaukasten des Improvisationstheaters, um die Teilnehmer dahingehend zu inspirieren, in der beruflichen Kommunikation nicht mehr sprichwörtlich „improvisieren zu müssen“, sondern im besten Fall „improvisieren zu wollen“. Unsere Bausteine zur Zielerreichung bestehen aus den Prinzipien des Improvisationstheaters, experimentellem Spiel und dessen Reflexion, Humor und Fehlerfreundlichkeit als didaktischen Prinzipien sowie der Auseinandersetzung mit dem Spannungsverhältnis zwischen Durchsetzungsstärke und Durchlässigkeit.

In Fall 2 haben wir durch die offene Aufgabenstellung die Möglichkeit, unseren Ansatz freier zu gestalten. Für ein sehr großes Unternehmen im Bereich Telekommunikation realisierten wir folgende Veranstaltung:

- Improvisationstheatershow
- Interaktiver Vortrag mit Schauspielsequenzen: „Was ist gute Improvisation?“
- Improvisationstrainings für alle Teilnehmer, durchgeführt von professionellen Schauspielern mit unterschiedlichen thematischen Schwerpunkten (3 Durchläufe)

Wir schlugen den Verantwortlichen unseres Kunden diese Veranstaltung mit dem Schwerpunktthema „Improvisation“ vor und stießen auf offene Ohren. Dieses Veranstaltungsformat war als thematisches Angebot an die Teilnehmer angelegt und funktionierte vielleicht gerade deswegen so besonders gut.

Viele Teilnehmer nutzten insbesondere die Trainings-Angebote dieses Tages, um die persönlichen Formen, sich den Unplanbarkeiten des Lebens zu stellen, zu überprüfen.

Die abschließende Betrachtung von Fall 3 ist deswegen so interessant, weil daran deutlich wird, dass Auftraggeber die Qualitäten von Improvisationsstärke als so genannte Schlüsselqualifikation von sich aus entdecken. Nahezu losgelöst von den eigenen betrieblichen Herausforderungen und Themenwelten sollen hier Mitarbeiter im Bereich „Improvisation“ trainiert werden. Diese Entwicklung ist recht aktuell und dadurch aus unserer Sicht besonders vielversprechend. Unternehmen scheinen zunehmend zu erkennen, dass die Zukunftsfähigkeit ihres Unternehmens von den kommunikativen Fähigkeiten ihrer Mitarbeiter abhängt. Dass dabei Improvisationsstärke eine wichtige Rolle spielt, liegt meines Erachtens auf der Hand.

„Die Zivilisation erzielt ihren Fortschritt, indem wir die Zahl der wichtigen Vorgänge vermehren, die wir ohne Nachdenken ausführen können.“ (Alfred North Whitehead, Autor der Principia Mathematica)

Es darf gelacht werden.

Das Scharlatan theater setzt auf Humor und präzise Recherche für erfolgreiches Unternehmenstheater

Nicola Bünsch

Spiel. Emotion. Lachen. Das sind nicht unbedingt Dinge, denen in der Geschäftswelt viel Raum gegeben wird. Unternehmenstheater – Theater in Unternehmen, Theater über Unternehmen – ist daher immer auch ein Stück Provokation. Dies führt zu zweierlei Konsequenz:

1. Wer Unternehmenstheater in einer Firma einsetzen will, braucht viel Überzeugungskraft, Erklärungswillen, Mut und Ausdauer.
2. Wer es geschafft hat, Unternehmenstheater in einer Firma einzusetzen, erlebt die hohe Effektivität des spielerischen Perspektivwechsels, des humorvollen Blicks auf Menschen und Strukturen.

Unternehmenstheater schafft durch die szenische Darstellung eine Möglichkeit der Spiegelung firmeninterner Abläufe und Kommunikationsmuster. Veränderungsprozesse, Mitarbeiter-

motivation und Unternehmenskultur lassen sich damit – ganz im Sinne moderner Personal- und Organisationsentwicklung – nachhaltig verbessern. Den Organisationsmitgliedern wird Gelegenheit gegeben, eigene Verhaltensweisen und Zusammenhänge des Arbeitsumfelds aus der Distanz zu reflektieren. Die Kombination mit strategisch platzierter Komik, die gemeinsames Lachen über die Situation auslöst, erhöht den positiven Effekt. Denn Lachen bedeutet Befreiung und ein mögliches Ende von Ablehnung oder Angst. Lachen stiftet ein positives Gemeinschaftserlebnis und weckt Aufbruchstimmung.

Das *Scharlatan theater* ist Deutschlands größtes und erfahrenstes Unternehmenstheater. Es hat eine Vielzahl von Inszenierungen und Formaten entwickelt, die für den gezielten Einsatz in kleinen und großen Unternehmen geeignet sind. Zu den Kunden zählen Konzerne wie Daimler, Commerzbank und Repower,

Unternehmenstheater zur Erprobung von Widerstand?



aber auch Mittelständler, öffentliche Einrichtungen und Familienbetriebe. Die Problemstellungen der Auftraggeber beziehen sich meist auf Themen wie interne Kommunikation, Kundenorientierung, Change Management oder Führungsverhalten.

Beispiel für ein vom *Scharlatan theater* entwickeltes Format ist „Die Orchesterprobe“. Firmeninterne Strukturen werden hier anhand der Probensituation eines Orchesters als Analogie darge-

stellt. Die Parallelen sind leicht zu erkennen: Einer spielt immer die erste Geige, ein anderer haut kräftig auf die Pauke und das gemeinsame Spiel verläuft manchmal alles andere als harmonisch. Für jeden Auftrag wird eine individuelle Inszenierung des erfolgreichen Formats entwickelt. Der Prozess beginnt mit ausführlichen Briefings, in denen Mitarbeiter aus verschiedenen Ebenen und Bereichen des Unternehmens wichtigen Input für den zu schreibenden Text liefern. So wird schnell deutlich, wo Interessenkonflikte, Erwartungen und Ängste bestehen. Unser Autorenteam entwickelt aus diesen Informationen – ohne eine erkennbare Personenzuordnung vorzunehmen – ein Theaterstück, in dem individuelle Motivatoren und Bedürfnisse ebenso Platz finden wie die Gesamtinteressen des Unternehmens. Gewürzt werden die Dialoge mit zahlreichen Interna aus dem Firmenalltag, die einen hohen Wiedererkennungswert haben und eine leichte Identifikation ermöglichen. Nach der Textfreigabe durch die Auftraggeber beginnen die musikalischen und szenischen Proben. Der Ansatz, die eigenen Schwächen und Konflikte mit einem Augenzwinkern zu betrachten, sorgt während der Aufführung – z. B. im Rahmen eines Mitarbeiterfestes oder einer Strategietagung – meist für begeisterte Lacher. Das fundierte Wissen über die unternehmenstypischen Zusammenhänge und die konstruktive Form der Auseinandersetzung bringen neben viel Begeisterung auch eine hohe Akzeptanz für die transportierten Inhalte.

Unternehmenstheater zur Erprobung von Widerstand?

Myrna-Alice Prinz-Kiesbüye

„Im Unternehmenstheater kannst du an einem Tag so viel verdienen, wie ich im Monat verdiene“, sagte mir kürzlich eine junge Theaterpädagogin aus Zürich. Sie habe jedoch kein Interesse, sich in den Dienst der Wirtschaft zu stellen. Denn Unternehmenstheater folgt gesellschaftlichen Rationalisierungstendenzen und kann klar als bedarfsorientiert charakterisiert werden:¹ Theater wird als Mittel zu einem vorher festgelegten Zweck eingesetzt. So kann beispielsweise die gezielte Förderung der Kommunikation, Motivation, Zusammenarbeit oder Kundenorientierung im Zentrum des Theatereinsatzes stehen. Flexible, effiziente, motivierte und teamorientierte Mitarbeiter kommen letztlich der gesamten Organisation zugute. „Den Angestellten wird zwar suggeriert, dass Unternehmenstheater zu ihrem Wohl ist, tatsächlich profitieren aber hauptsächlich das Unternehmen bzw. seine Manager und die Beraterfirmen davon.“² Michael Hüttler warnt daher vor einer Vereinnahmung des Theaters der Unterdrückten – das Boalsche Methodenrepertoire ist im Unternehmenstheater äußerst populär – von oben, von den Unterdrückten selbst. Auch im Unternehmenstheater liegt jedoch durchaus das Potential, Widerstandsmöglichkeiten zu erproben. Dies soll im Folgenden exemplarisch aufgezeigt werden.

Der Konferenzsaal des Hotels Bern ist gefüllt mit Frauen, die in Schweizer Verkehrsunternehmen arbeiten. Sie sind zur Tagung „Mut tut gut – Vom Umgang mit Aggressionen“ gekommen,

bei der die ersten zwei Stunden durch die Theatergruppe Konfliktäre bestritten werden.³ Auf der Bühne, die abgesehen von einem Tisch und vier Stühlen leer ist, erscheint eine Moderatorin und erklärt den Zuschauerinnen das Prinzip des Forumtheaters sowie die Ausgangssituation der folgenden Szene, die in einem Sitzungszimmer an einem mittelgroßen Bahnhof montags um neun Uhr morgens spielt. Zwei Schauspielerinnen betreten die Bühne und werden von der Moderatorin als Regine Loosli, eine 35-jährige Mitarbeiterin mit einer 60-Prozent-Stelle und Marianne Stalder, eine 28-jährige Mitarbeiterin mit einer 100-Prozent-Stelle, vorgestellt. Sie setzen sich an den Tisch und besprechen Mariannes Sorgen wegen einer Reservierung von 25 Personen für einen Speisewagen. Ein Mann, der als der 32-jährige Stellvertretende Teamleiter Urs Kohler vorgestellt wird, betritt das Sitzungszimmer und die beiden Frauen fragen ihn nach seinen Ferien. Er beginnt, äußerst enthusiastisch und ausschweifend davon zu erzählen. Dann erscheint der Teamleiter Martin Baumann, schüttelt Urs die Hand und begrüßt die Frauen mit einem „Sali“. Er erkundigt sich, wer heute das Protokoll schreibe und Marianne stellt fest, dass Urs an der Reihe sei. Dieser überhört ihre Bemerkung jedoch und schneidet ein neues Thema an. Daraufhin bestimmt der Teamleiter, dass Marianne das Protokoll schreiben solle, da sie das so effizient und gut könne. „Stopp!“ – Die Moderatorin lässt die Szene

Unternehmenstheater zur Erprobung von Widerstand?

einfrühen und fragt das Publikum, wem die Situation bekannt vorkomme. Einige Zuschauerinnen melden sich zu Wort und kommentieren die Szenen. In Bezug auf die Delegation der Protokollführung wird beispielsweise festgestellt: „Bei dem Schlagwort Effizienz kann man wirklich nichts mehr sagen“ und „sie kann es ja so gut – das ist wie mit der Kaffeemaschine“. Außerdem ist einer Zuschauerin aufgefallen, dass Urs sehr viel Raum eingenommen habe.

Bei einem zweiten Durchlauf kann das Publikum die Szene unterbrechen und Marianne, die offensichtlich am meisten unter Druck steht, Vorschläge für ein anderes Verhalten unterbreiten.⁴ Bereits beim Auftritt von Marianne und Regine ruft eine Zuschauerin laut „Stopp!“. Sie geht zur Bühne und flüstert Marianne ihre Idee ins Ohr. Die Szene wird nochmals von vorne gespielt und die Schauspielerin versucht dabei, den Vorschlag möglichst präzise umzusetzen. Beim Auftritt des Teamleiters unterbricht die Moderatorin die Szene und fragt das Publikum, was sich verändert habe. Die Zuschauerinnen stellen treffend fest, dass sich einerseits die Sitzordnung geändert habe – Urs sitzt nicht mehr zwischen den beiden Damen – und dass sich Marianne gegenüber den Ferienzählungen von Urs betont desinteressiert gezeigt hätte, während sie mit Regine die Herausforderung mit der Speisewagenreservierung besprochen habe. „Sie konzentriert sich mehr auf ihr Ziel“, konstatiert eine Zuschauerin. „Mir war das noch zu wenig Veränderung“, findet eine andere. Die Szene wird mit einem weiteren eingeflüsterten Veränderungsvorschlag einer Zuschauerin erneut gespielt. Beim Auftritt von Urs steht Marianne auf und begrüßt ihn freundlich mit drei Küsschen. Sie erkundigt sich nicht nach seinen Ferien, sondern führt ihr Gespräch mit Regine fort. Urs nimmt seine Urlaubsbilder hervor und versucht, damit Aufmerksamkeit zu wecken, was jedoch misslingt. Die Moderatorin unterbricht die Szene und diskutiert die Veränderung mit den Zuschauerinnen. Es wird unterstrichen, wie positiv es gewesen sei, dass Marianne zur Begrüßung von Urs aufgestanden sei, da sie sich somit mit ihm auf eine Höhe begeben habe. Die Szene geht daraufhin mit dem Auftritt des Teamleiters weiter. Bei der Diskussion um die Protokollführung setzt sich Marianne durch. Sie argumentiert so lange dagegen, bis ihr Chef sagt: „Urs, dann machst du das.“ Es folgt ein riesiger Szenenapplaus. Die Zuschauerinnen zeigen sich von Mariannes Durchsetzungsvermögen beeindruckt, einige melden aber auch Zweifel an, ob sie sich tatsächlich trauen würden, sich so gegenüber ihrem Chef zu verhalten. Nach dieser ersten Szene folgen weitere, bei denen die Zuschauerinnen ihre Konflikte bei der Arbeit genau definieren. Die Schauspieler improvisieren dazu entsprechende Kurzszenen, die nach dem gleichen Prinzip variiert werden.

Die Theatergruppe Konfliktüre verfolgt bei ihren Auftritten das Ziel, spielerisch „Konflikt-Türen“ mit Auswegen aufzuzeigen.⁵ Im geschützten Theaterlabor sollen Veränderungsmöglichkeiten erprobt werden. Es ist ihnen bewusst, dass diese nicht eins zu eins in der Realität umgesetzt werden. Vielmehr gilt es, Diskussionen auszulösen und zu zeigen, dass eine Veränderung bei einem selber anfängt. Fühlen sich die Mitarbeitenden einer Organisation unterdrückt, geht es entsprechend darum, Machtstrukturen bewusst zu machen und Widerstandsmöglichkeiten dagegen zu entwickeln. Die Mitarbeiterinnen des Schweizer Transportwesens erkannten durch das Forumtheater, dass ihre Kolleginnen

mit ähnlichen Problemen konfrontiert sind. Sie erhielten Gelegenheit, ihre Lösungsvorschläge gefahrlos aus der Distanz zu beobachten und sie einer kritischen Überprüfung zu unterziehen. Ihr eigenes Verhalten konnten sie somit grundsätzlich als wandlungsfähig erfahren. Unternehmenstheater birgt demnach stets das Potential, auch nicht normalisiertes Gegenverhalten zu thematisieren und versuchsweise in die Praxis umzusetzen. Dass das nicht von allen gleichermaßen gewünscht ist, liegt auf der Hand. Bezeichnenderweise wurde Konfliktüre für den Auftritt während der Konferenz nicht von der Unternehmensleitung, sondern vom Schweizerischen Eisenbahn- und Verkehrspersonalverband sowie der Gewerkschaft Kommunikation engagiert.

Anmerkungen

1 Vgl. Teichmann, Stefanie (2001): *Unternehmenstheater zur Unterstützung von Veränderungsprozessen. Wirkungen, Einflussfaktoren, Vorgehen*. Wiesbaden, S. 9–12.

Obschon sich der Begriff Unternehmenstheater im deutschsprachigen Raum durchgesetzt hat, ist zu betonen, dass diese Theaterform nicht nur in Unternehmen, sondern grundsätzlich in allen Organisationen auftritt. Von Unternehmenstheater kann gesprochen werden, wenn szenische Vorgänge mit organisationspezifischem Inhalt auf Bestellung eines Auftraggebers hergestellt werden.

2 Hüttler, Michael (2005): *Unternehmenstheater – Vom Theater der Unterdrückten zum Theater der Unternehmer? Eine theaterwissenschaftliche Betrachtung*. Stuttgart, S. 211.

3 Die Tagung fand am 24. November 2006 in Bern statt und wurde von der Autorin begleitet. Eine ausführliche Darstellung dieses Auftritts sowie weitere Unternehmenstheaterbeispiele aus der Schweiz erscheinen in der folgenden Publikation: Gerber, Frank/Kotte, Andreas (Hg.) (2012): *Theater der Schweiz. 18 Beiträge zu den gegenwärtigen Theaterformen*. Zürich.

4 Idealerweise wird der Zuschauer im Forumtheater zum so genannten „Zu-Schauspieler“, indem Handlungsvorschläge selber gespielt werden. Auf die Bühnenaktion des Publikums wurde im Rahmen der Tagung aufgrund der hohen Teilnehmerzahl und der Notwendigkeit von Mikrofonen jedoch verzichtet.

5 Vgl. www.konfliktuere.ch.

FRANK BONCZEK (Hg.)

THEATRALITÄT ONLINE!

POSITION FÜR EINE THEATRALE
ONLINE-INTERAKTIONSPÄDAGOGIK

BAND 8 AUS DER REIHE LINGENER
BEITRÄGE ZUR THEATERPÄDAGOGIK

2009 • ISBN 978-3-86863-029-9

EUR 15,00 €

ERSCHEINUNGSTERMIN: WINTER 2010

Schibri-Verlag
Tel.: 039753/22757
www.schibri.de



Demnächst bei uns im Schibri-Verlag zu erhalten:

UNTER FLÄCHEN, HINTER SPIEGELN
UND DER RAUM DAZWISCHEN

Wissenschaftliches Schreiben in theaterpädagogischen Kontexten
Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik Band IX
Hans-Joachim Wiese

Wenn die Zahlenjongleure auf die Bühne gehen ...

Donata Teichmann

Dornröschen versinkt in Tiefschlaf. Aber nicht etwa, weil sie von einer giftigen Nadel gestochen wurde, nein, diesmal schläft sie vor Langeweile ein. Nie hörte sie Neues aus ihrem Königreich, niemand in ihrem Schloss brachte ihr interessante Informationen, damit sie ihren Job als Prinzessin gut machen konnte. Der Schlaf senkt sich über sie und das ganze Schloss.



Diese Neuinszenierung des Märchens wurde während eines Kommunikationsseminars von den Controllern einer Weiterbildungs- und Entwicklungsgesellschaft erfunden. Witzig und mit ungemein viel schauspielerischem Talent zeigen sie, was sie am meisten nervt: Nie werden sie ausreichend informiert, die wichtigsten Neuigkeiten des Unternehmens versickern in irgendwelchen Seitenkanälen. Die Zuschauer des Stücks lachen? Sie setzen sich aus dem Rest der zwölfköpfigen Controllerguppe zusammen und der Trainerin Maria Havermann-Feye.

Das Problem wurde am Vormittag erarbeitet. Anfangs waren die Mitarbeiter skeptisch: Wer will sich schon so ins Fettnäpfchen setzen und es sich mit „solch einem Rollenspiel“ auf ewig mit der Vorgesetzten verderben? Aber schon nach der ersten halben Stunde wussten sie: Solche Spiele haben sie nicht zu befürchten. Im Gegenteil, das Seminar fördert durch das gemeinsame Spiel eher den Zusammenhalt und gleichzeitig das Selbstbewusstsein. Maria Havermann-Feye kennt die Ängste. Sie weiß sie nach fünfzehnjähriger Trainertätigkeit aufzulösen. Dass die interne Kommunikation verbessert werden müsste, hatte die Leiterin der Abteilung selbst gesehen. Havermann-Feye entwickelt für all ihre Seminare ein individuelles Konzept. Mit Informationen wird es jedoch erst am Seminartag von den Mitarbeitern gefüllt. An ein Patentrezept für optimale Kommunikation glaubt sie nicht. Jede Gruppe muss ihr eigenes Konzept entwickeln. Sie selbst bezeichnet sich in dem Prozess als „Impuls-Geberin“.

Das Unternehmen hat nur einen Tag gebucht. Daraus ergibt sich ein strammes Programm. Am Vormittag muss mit Methoden aus dem Theater der Ist-Zustand ermittelt werden. Gleichzeitig spricht Havermann-Feye schon die Frage an, wie denn der Idealzustand aussehen würde. Beides, Ist- und Ideal-Zustand, stellen die Mitarbeiter dar, die in drei Gruppen aufgeteilt werden. Die Dornröschengruppe bemüht einen Infoprinzen, der sich tapfer durch die Rosenhecke schlägt und seinen Infosack über der Prinzessin ausschüttet. Die wacht auf und ist danach

so lebhaft und bester Laune, wie nie zuvor. Eine andere Gruppe kommt mit dem Raumschiff Enterprise auf die Bühne. Captain Kirk und Mister Spock müssen von einem feindlichen Planeten einen für die Erde lebensrettenden Infosack holen. Das Unternehmen ist gefährlich, es ähnelt einer Geheimdienstmission, aber es gelingt. Die Erde ist gerettet.

Die Spiele, die in etwa 15 Minuten von den Gruppen entwickelt werden, zeigen oft deutlicher als Worte, wie es um die Befindlichkeit der Mitarbeiter steht, sagt Havermann-Feye. Doch die, so könnten Kritiker dieser Methode sagen, hätte ein geschulter Trainer auch aus den Mitarbeitern herausbekommen. Das will Maria Havermann-Feye nicht bestreiten. Doch eines weiß sie sicher: Mit Theater lassen sich die Herausforderungen und Lösungen besser im Gedächtnis verankern. Noch in fünf Jahren werden die Mitarbeiter von ihren Theaterauftritten, den Verkleidungen und ihren Lernerfahrungen sprechen. Das emotionale Gedächtnis vergisst nicht so leicht, und dann werden gleichzeitig auch die Inhalte wieder präsent.

Am Nachmittag geht es an die Lösungsideen. Havermann-Feye ermutigt die Mitarbeiter, sich nichts zu verbieten. „Auf der Bühne geht alles.“ Und was einmal auf der Bühne geklappt hat, lässt sich dann auch leichter realisieren. Eine Viertelstunde später tippelt denn auch die Gruppenleiterin mit blonder Perücke keck auf einem imaginären Laufsteg: Sie hält ihre Nummer hoch und möchte die Wahl der „Miss Communication“ gewinnen. Sie plädiert für ein kurzes Zusammentreffen an jedem Montag vor dem Mittagessen in ihrem Zimmer. Am Ende steht dieser Vorschlag mit allen anderen Ideen auf dem Aktionsplan. Und der Plan wird nicht etwa in den Schrank gestellt und vergessen.

Der Aktionsplan legt akribisch fest, was jetzt von wem gemacht wird und wer das überprüft. Auch hier sammelt sich wieder fast Banales wie ein Kummerkasten mit sehr einschneidenden Veränderungen. Besprechungen können künftig alle Mitarbeiter, egal in welcher Position sie sind, einberufen. Insgesamt gilt: Fortan gibt es nur noch Besprechungen, wenn konkret etwas ansteht. Die Hierarchien wurden an diesem einen Tag aufgeweicht, ein Infoteam, das aus Leitern und Mitarbeitern besteht, wird gebildet. Es ist verantwortlich dafür, dass die eingeführten Maßnahmen umgesetzt werden. Die Teilnehmer sind hochzufrieden. Für Maria Havermann-Feye war es erst ein erfolgreiches Seminar, wenn der Maßnahmenkatalog nach ein paar Wochen nochmals auf seinen Sinn hin geprüft wird. Entweder kommt sie selbst in das Unternehmen und prüft, wie alles umgesetzt wurde, oder sie bestimmt, wie im Fall der Controller, ein Info-Team dafür.

Trotz der Anstrengungen gehen sie lachend nach Hause. Sie bekamen die dickste Informationsspritze ihres Lebens, heute mit Informationen und Neuem vollgepfropft und das, so wissen die Controller, regt unheimlich an ...

BLICKWINKEL

vorgestellt vom Forschungsprojekt THINK



Eva Renvert **Projektleiterin Forschungsprojekt THINK**

Mein schönstes Erlebnis mit theatralen Methoden im Unternehmenskontext ...

Ein Produktionsmitarbeiter spielt seiner Geschäftsleitung vor, wie sich die Geschäftsleitung bei den Produktionsmitarbeitern mit folgenden Worten bedankt: „Danke, dass Sie ihr Wochenende geopfert haben, um den Auftrag fristgerecht fertigzustellen. Danke, dass Sie sich so für das Unternehmen einsetzen!“ Ein Schlüsselerlebnis für mich.

Das habe ich vorher über Unternehmenstheater gedacht ...

Menschen mit Anzugshaltungen spielen Theater. Was für ein großartiges Unterfangen! Das will ich unbedingt beruflich machen.

Die Qualität theatraler Interventionen in Unternehmen ist für mich ...

das Aufbrechen von Denk- und Verhaltensmustern und die Ästhetisierung organisationaler Phänomene.

Bei meinen Kollegen/Mitarbeitern bzw. in meiner Organisation haben Theatermethoden Folgendes bewirkt ...

Als Forschungsteam experimentieren wir auch mit uns selbst, indem wir z. B. neue Methoden miteinander ausprobieren. Das gemeinsame Spielen und Reflektieren hat einen starken Vertrauensboden aufgebaut, der eine äußerst effiziente Zusammenarbeit bewirkt. Konflikte werden theatral gelöst und blockieren nicht ewig die Arbeitsprozesse.

Für mich persönlich nehme ich mit ...

dass Unternehmer häufig ganz schön dicke Bretter sind.



Dipl.-Ing. Torsten Behnke **Geschäftsführer**

Mein schönstes Erlebnis mit theatralen Methoden im Unternehmenskontext ...

war die Aufführung des von uns und der Fachhochschule erarbeiteten Theaterstückes „Der kleine Auftrag“.

Das habe ich vorher über Unternehmenstheater gedacht ...

Was soll denn das?

Die Qualität theatraler Interventionen in Unternehmen ist für mich ...

in vielen Bereichen positiv zu sehen, aber nicht für alle Veränderungen anwendbar.

Bei meinen Kollegen/Mitarbeitern bzw. in meiner Organisation haben Theatermethoden Folgendes bewirkt ...

Viele, meist positive Reaktionen, aber natürlich auch skeptische und negative Reaktionen, bis zur Ablehnung, mit theatralen Methoden zu arbeiten.

Für mich persönlich nehme ich mit ...

dass das Arbeiten mit theatralen Methoden den Veränderungsprozess in einem Unternehmen positiv unterstützen kann und diese Veränderungen auch einfacher und schneller umgesetzt werden können.



Peter Wittlerbäumer **Geschäftsführer**

Mein schönstes Erlebnis mit theatralen Methoden im Unternehmenskontext ...

Ein Spielraum für Optimierungen des eigenen Handelns ist immer gegeben, auch wenn man sich bereits seit vielen Jahren mit theatralen Methoden beschäftigt. So haben selbst wir, als „Aufgeklärte“ in der Forschung zum Unternehmenstheater, das Potential in der Anwendung und Reflexion von theatralen Methoden erlebt. Für mich persönlich sind dabei neue Handlungsperspektiven entstanden.

Das habe ich vorher über Unternehmenstheater gedacht ...

Das Unternehmenstheater hatte für mich immer eine „spielerische“ und „unterhaltende“ Bedeutung. Vor dem Hintergrund der Optimierung der Kommunikation und des Verhaltens, hatte Unternehmenstheater für mich bisher keine ernsthafte Bedeutung.

Die Qualität theatraler Interventionen in Unternehmen ist für mich ...

Die Qualität ist die Realität, die sich durch den Einsatz der unterschiedlichsten theatralen Methoden je nach Situation, Person oder Gegenstand widerspiegelt. Und dies nicht nur vor dem Hintergrund der eigenen Erprobung, sondern auch in der Reflexion von Szenen anderer.

Bei meinen Kollegen/Mitarbeitern bzw. in meiner Organisation haben Theatermethoden Folgendes bewirkt ...

Die Erfahrungen, die wir während unserer bisherigen Forschung gesammelt haben, führten bei mir persönlich dazu, dass sich neue Handlungsperspektiven ergeben haben. Um unterschiedlichste Situationen zu lösen, setzt man nicht mehr nur auf das „Bewährte“, sondern nutzt situativ „alternative“ Haltungen.

Für mich persönlich nehme ich mit ...

Die kritische Betrachtung seines eigenen Handelns sollte nie aufhören!



Manfred Jansen **Geschäftsführer**

Mein schönstes Erlebnis mit theatralen Methoden im Unternehmenskontext ...

In die positiv-betroffenen und nachdenklichen Gesichter unserer Mitarbeiter zu schauen, nachdem sie gerade das Theaterstück zu Beginn unseres SUK-Projektes erlebt hatten. Dieses Stück war mit Hilfe einer Gruppe unserer Mitarbeiter inszeniert worden und hatte das für uns gerade aktuelle Thema „Generationswechsel in der Inhaber-Familie“ behandelt. Und schlagartig ist mir klar geworden, dass wir es zum ersten Mal geschafft hatten, sehr dicht Atmosphäre, Ängste, Hoffnungen und überhaupt Emotionen zu vermitteln; ganz im Gegensatz zu sonstigen, gewohnten Powerpoint-Präsentationen.

Das habe ich vorher über Unternehmenstheater gedacht ...

Es gab bei mir kein klares Bild über Unternehmenstheater! Unter dem Begriff konnte ich mir wenig vorstellen und habe mich vor ihm also eher mit Schlagworten wie „so'n Quatsch“ oder „Theater haben wir genug ...“ geschützt. Und natürlich war da auch Schiss, irgendwann selbst auf der Bühne stehen zu müssen, übrigens auch bei allen Mitarbeitern.

Die Qualität theatraler Interventionen in Unternehmen ist für mich ...

... die ideale Ergänzung in der innerbetrieblichen Kommunikation! Nämlich neben den rein faktischen, betriebswirtschaftlichen und organisatorischen Inhalten, auch die „weichen“ Dinge, wie zum Beispiel die Befindlichkeiten der Agierenden transportieren zu können. Und es ist eine methodisch sehr wirkungsvolle und kulturschaffende Ergänzung der bisherigen Kommunikationsformen.

Bei meinen Kollegen/Mitarbeitern bzw. in meiner Organisation haben Theatermethoden Folgendes bewirkt ...

Erstaunen, Betroffenheit, Verständnis, Spaß (ganz viel Spaß, vor allem bei denen, die bei der ersten Inszenierung mitgemacht hatten), gewollte Allianzenbildung, Horizonterweiterung ... Um aber ehrlich zu sein: Das alles hält natürlich nicht ewig an, wenn man das zarte Pflänzchen nicht ständig gießt und am Leben hält.

Für mich persönlich nehme ich mit ...

... dass Unternehmenskommunikation – nicht nur die interne – Kreativität in der Methodik erfordert und um so intensiver und wirkungsvoller ist, je ganzheitlicher sich Mitarbeiter darin wiederfinden und abgebildet sehen. Und dass wir alle im Unternehmen immer dann mitgerissen werden, wenn im richtigen Maß eingetretene Wege verlassen und positive Überraschungen geschaffen werden.

Blickwinkel



Benjamin Häring Wissenschaftlicher Mitarbeiter/Schauspieler

Mein schönstes Erlebnis mit theatralen Methoden im Unternehmenskontext ...

... war die Erarbeitung eines Unternehmenstheaterstückes im Ensemble. Meine Rolle vertiefen, die unterschiedlichen Perspektiven des Unternehmens im Probenprozess mit den anderen Schauspielern erarbeiten und mit den Regisseuren bebildern. Der Moment direkt nach der Aufführung, die Gesichter der Menschen, die sich darin wiedererkennen. Es ist eine besondere Form von Theaterpädagogik, die Probleme verfremdet, groß macht und den Unternehmensmitgliedern ermöglicht, auch mal über den eigenen Tellerrand zu gucken.

Das habe ich vorher über Unternehmenstheater gedacht ...

Als Student habe ich mich für das damalige Forschungsprojekt „Schauplatz UnternehmensKultur“ interessiert und als Schauspieler und Moderator mitgewirkt. Theater im Unternehmenskontext klang für mich irgendwie logisch und brauchbar.

Die Qualität theatraler Interventionen in Unternehmen ist für mich ...

... der gestalterische Ansatz dieser Methode. Nicht nur in der Kategorie Mitarbeiter als Zuschauer, sondern auch in Form von nachbearbeitenden Workshops. Die Möglichkeit, Probleme sichtbar und diskutierbar zu machen. Ein gestalterischer Ansatz, der nicht bewertet, sondern eigene Handlungsalternativen hervorspült.

Bei meinen Kollegen/Mitarbeitern bzw. in meiner Organisation haben Theatermethoden Folgendes bewirkt ...

Immer wieder staune ich über den spielerischen Umgang miteinander und wie die gewohnten Verhaltensweisen einmal zur Disposition gestellt werden. Im geschützten Raum werden Dinge plötzlich diskutierbar und selbst als Seminarleiter nimmt man immer etwas mit (auch mal eine Cola oder einen Kuli).

Für mich persönlich nehme ich mit ...

Ein Berufsfeld.



Jutta Bloem Assistentin der Geschäftsleitung

Mein schönstes Erlebnis mit theatralen Methoden im Unternehmenskontext ...

... war die akrobatische Darstellung einer Kooperation – trotz der zunächst ungewohnten Haltungen wurden die Probleme der Kooperation pointiert dargestellt und sofort für alle Beteiligten sichtbar.

Das habe ich vorher über Unternehmenstheater gedacht ...

... dass Unternehmenstheater lediglich eine Darstellungsmethode ist, die auf humoristische Weise organisationale Konflikte abbildet.

Die Qualität theatraler Interventionen in Unternehmen ist für mich ...

Die Widerspiegelung von Krisen durch Dritte ist ungeschminkt – sie spiegeln, was sie sehen. Aber eben dadurch entsteht eine besondere Qualität in dem Reflexionspotenzial, das bei den Betroffenen selbst direkt ansetzt. Die eigene Reflexion bildet den Ausgangspunkt für das Ausprobieren von neuen Verhaltensweisen.

Bei meinen Kollegen/Mitarbeitern bzw. in meiner Organisation haben Theatermethoden Folgendes bewirkt ...

Gestellte Bilder und personalisierte Gegenstände werden als gemeinsame Erinnerungen in die Organisation hineingetragen und lassen mich im Tagesgeschäft an die theatrale Arbeit zurückdenken.

Für mich persönlich nehme ich mit ...

... dass eine Reflexion anhand von Bildern nicht nur vielschichtig, sondern auch einprägsam ist.

LEHRSTÜCK REVISITED

Das Lehrstück als Impuls: Brecht auf! Kleine Re-Lektüre der Lehrstücktheorie.

Hans Martin Ritter

Ausgangspunkt

Die bahnbrechende Arbeit Reiner Steinwegs verführte Anfang der 1970er Jahre viele, auch mich, zu der – durchaus produktiven – Illusion, man könne das „Lehrstück“, wie es von Bertolt Brecht theoretisch entworfen und ansatzweise praktiziert worden war, aufgrund seiner Notate rekonstruieren und als aktuelle Theaterform politisch-ästhetischer Erziehung reanimieren. Von 1973 bis 1981 habe ich eine Versuchsreihe zum Lehrstück durchgeführt – mit Werkstätten über eine Woche und längeren Studien- und Schulprojekten. Zugrunde lagen einschlägige Lehrstücktexte Brechts, aber auch lehrstückartige Bearbeitungen anderer Textfragmente (vgl. Ritter 1978, 1980, 1984). Grundannahme war, dass es sich bei der Lehrstückarbeit um eine besondere Form von politischer *Theaterpraxis* mit starken *ästhetischen* Komponenten handelt.

Andere Mitstreiter der ersten Stunde sind bei der Rekonstruktion des Lehrstücks andere Wege gegangen. Einzelne haben sich der Sache kontinuierlich verschrieben. *Reiner Steinweg* selbst hat beispielsweise ein sehr persönliches und erfolgreiches Modell zur politischen Bildung im Rahmen der Kurzzeitpädagogik entwickelt. Er rückt das Lehrstück aus meiner Sicht allerdings in die Nähe eines Sozial- oder Konflikttrainings zur Reflexion individueller und gesellschaftlicher Zwänge. Das ästhetische Moment tritt eher in den Hintergrund, auch wenn er sich strikt an die Textvorgabe Brechts für das Lehrstück hält – oder gerade in der Art, wie er es tut. Die „Basisregel“ (Steinweg), dass für das Lehrstück „kein Zuschauer nötig“ sei, wird in seiner Version absolut gesetzt: weil sie, wie er sagt, kein Publikum „verträgt“. (1995, 56) Vermutlich hat die Nebenrolle des Ästhetischen damit zu tun. In Widerspruch zu seiner Einstellung präsentieren die beiden einschlägigen Publikationen Steinwegs (1972 und 1995) ihren Gegenstand im Übrigen mit deutlich publikumsbezogenen und publikumswirksamen Titelbildern historischer Aufführungen. Auffällig ist, dass Lehrstückansätze, die von Theaterleuten und nicht von sozial- oder literaturwissenschaftlicher Seite initiiert wurden, diese so genannte „Basisregel“ durchweg relativierten. Auch ich bin von Anfang an eher dieser Linie gefolgt. Zuschauer waren in den eigenen Versuchen teils „nicht nötig“, wo es sich um Selbstversuche handelte, teils wurden sie notwendig gebraucht, um ein genaues Spiel herauszufordern und es auf den Punkt zu bringen. Ute Pinkert unterscheidet daher in ihrer eingehenden Untersuchung „Lehrstücktheater“, „Lehrstückpraxis“ und „Lehrstückpädagogik“ als drei eigene Formen der Lehrstückarbeit (2004, 151 ff.). Für fast alle Theaterleute war die

Beschäftigung mit dem Lehrstück auch eher eine Durchgangsstation – so z. B. für Paul Binnerts oder auch für die *Einmalige Theater-Gruppe* mit ihrem Versuch zu *Die Ausnahme und die Regel* (vgl. Steinweg 1976 und 1978). Für sie galt der Zuschauer als „Kontrollinstanz“. Ein Theatergedicht Brechts umschreibt diese Kontrollfunktion so: „Immer vollführe ich / Jede Bewegung wie vor der Versammlung / Die darüber befinden wird ...“ (9, 788). Ein solcher Wechselbezug von Handeln und Betrachten im gestischen Vorgang selbst scheint mir grundlegend für ein Theaterspiel, das nicht auf Effekt oder Spektakel ausgeht, sondern auf verdichtete Wirklichkeitserfahrung. Als eine solche Art Theaterspiel habe ich Lehrstückarbeit immer verstanden. Dennoch gehört zu meiner theaterpädagogischen Biographie neben der jahrelangen Besetzung des Themas auch die allmähliche Distanzierung vom strengen Lehrstückkonzept.

Der *Lehrstückgedanke* ist mir dabei allerdings immer präsent geblieben – bis in Verfahren der Schauspielausbildung hinein. 1994 schrieb ich unter dem Stichwort „Lehrstück-Gedanken-Splitter“: „In seinem Kern scheint er mir (...) immer noch uneingelöst und durchaus noch zukunftssträchtig, in bestimmtem Sinn geradezu aktuell.“ Aktuell nicht in der Frage, „was das ‚Lehrstück‘ ursprünglich einmal war“ oder in dem Pragmatismus einer allgemeinen politischen Pädagogik, sondern im geschärften „Bezug von Lebenswirklichkeit und ästhetischer Wirklichkeit“ und der „Freisetzung des einen für das andere“. Einmal durch das „Verhältnis von professionellem Schauspiel und nicht-professionellem Spiel“, in dem dieser Widerspruch sich zuspitzt: in der „Herausforderung an den nicht-professionellen Spieler, mit der Umsetzung sozialer Wirklichkeit in ästhetische Ernst zu machen, und der Herausforderung an den professionellen Schauspieler, den sozialen Ort und Partner als eigentlichen Ansatzpunkt ästhetischen Handelns zu erfahren“. Zum andern im „Verhalten, dem Stücktext gegenüber“ als einer Aufforderung zur „Zertrümmerung ästhetischer Vorgaben, um der Wirklichkeit auf die Spur zu kommen, die hinter ihnen steht bzw. uns umgibt, und so ästhetische Wirklichkeit neu zu schaffen“. Aktuell und uneingelöst schließlich auch in der Herausforderung, „theatrale Formen gesellschaftlicher Selbstverständigung zu schaffen als Teil der Lebenspraxis – nicht im Sinne einer Ästhetisierung des Lebens, sondern einer Durchdringung des Ästhetischen mit Lebenspraxis und umgekehrt.“ (Ritter 1994, 17f.) Dem hätte ich heute wenig hinzuzufügen.

Man könnte das Lehrstück in der Folge einmal als theaterpädagogisches Relikt der 1970er Jahre betrachten, aber auch als schlummernden Vulkan. Weiterentwicklungen haben sich – ähnlich wie Reiner Steinwegs eigenes Modell und nicht

Das Lehrstück als Impuls: Brecht auf! Kleine Re-Lektüre der Lehrstücktheorie.

unabhängig von den beruflichen Standorten der jeweiligen Protagonisten – z. T. weit von dem Brechtschen Modell entfernt, so etwa auch Ingo Schellers viel genutztes Verfahren der „Szenischen Interpretation“, das sich vor allem für den Literatur- und Musikunterricht oder die Einführung in Theater- und Opernaufführungen eignet. Sie gleichen fast befriedeten Gärten an den Hängen dieses Vulkans. Die Erscheinungen in den Zwischenzonen von Theater und Lebenspraxis, aber auch von Theater und Lebenspraxis selbst haben sich allerdings weiterentwickelt. In den letzten Jahren hat Hans-Thies Lehmann noch einmal explizit auf Aspekte des Lehrstücks verwiesen (2002 u. 2008, vgl. auch: Ritter, Theater und Denken. Kleine Korrespondenzen mit Hans-Thies Lehmann, in: Theaterpädagogik 54, 2009). Das motiviert mich schließlich auch zu meiner kleinen Re-Lektüre. Sie fragt rückblickend noch einmal nach der inneren Logik der Vorschläge Brechts, ihren (z. T. unauflösbaren und dennoch produktiven) Widersprüchen, insbesondere nach den Aspekten des *Ästhetischen* und nach Formen eines Weiterlebens des Lehrstückgedankens im „postdramatischen Theater“ heute (vgl. Lehmann 1999), zu dessen Vorboten diese Theaterform in der Brüchigkeit ihrer „Geschichten“ und ihrer Veranstaltungsformen ohne Zweifel gehört.

Kleine Re-Lektüre der „Theorie des Lehrstücks“

Die erste Phase der Lehrstückdiskussion hat diese Theaterform vor allem über die verstreuten, aus unterschiedlichsten Arbeitszusammenhängen stammenden Notate Brechts zu rekonstruieren und, so gut es ging, von Widersprüchen zu reinigen versucht (Steinweg 1972, 1976, 1978). Die Varianten der Nachfolgemodelle sind dabei – abgesehen von einzelnen Stücktexten – bestimmten Prinzipien Brechts verpflichtet. Welches sind die Prinzipien? Wie sind sie untereinander zu gewichten? Sind sie widerspruchsfrei? Wenn nicht, lassen sich die Widersprüche harmonisieren? Sind sie zu schärfen? Lassen sie sich neu und anders denken?

1 Der Aspekt des Spielens und die Rolle des Zuschauers

„Das Lehrstück lehrt dadurch, dass es gespielt, nicht dadurch, dass es gesehen wird. Prinzipiell ist für das Lehrstück kein Zuschauer nötig, jedoch kann er natürlich verwertet werden.“ (17, 1024; Hervorhebungen: HMR) Die Betonung eines Teils dieser Grundthese – Spielen *ohne Zuschauer* – hat vielfach dazu geführt, den Aspekt, dass es sich um eine *Theaterform* handelt, aus den Augen zu verlieren – in Richtung auf ein Rollenspiel mit Textbuch, eine textgebundene szenische Improvisation oder soziodramatische Spielformen. Die Diskussion von Erfahrungen in diesen Prozessen – nicht zuletzt unter psychologischen Aspekten – überwuchert dabei tendenziell den Spielvorgang – nach dem Muster: Auf kurze Spielzüge folgt eine lange Analyse und ein gemeinsames rationales Fazit, das gern in ein zusammenfassendes Statement des Spielleiters mündet. Der Hauptakzent dieses Leitsatzes – das Lehrstück lehrt dadurch, dass es *gespielt* wird – geht damit verloren. Vorgaben, die sich gerade auf das Spielen beziehen, die *epische Spielweise*, der *V-Effekt*, die „geistige Beherrschung des ganzen Stücks“, oder auch die produktive

Verwertung des Zuschauers werden vernachlässigt. Die Arbeit an dem Theaterereignis, am Gestus und nicht zuletzt die Musik oder der Aspekt der Aufführung, geraten ganz aus dem Blick. Für mich galt als dominierender Leitsatz: „... die jungen Leute durch *Theaterspielen* zu erziehen, das heißt, sie *zugleich zu Tätigen und Betrachtenden* zu machen“ (17, 1023; Hervorhg. HMR). Und zwar in der Erwartung, „dass der Spielende durch die Durchführung bestimmter Handlungsweisen, Einnahme bestimmter Haltungen, Wiedergabe bestimmter Reden und so weiter gesellschaftlich beeinflusst werden kann“ (17, 1024). Der Aspekt des Lernens ist hier vor allem an den Spielvorgang gebunden. Lernen geschieht *im Akt* des Spielens und Handelns, nicht in der Analyse und Rationalisierung von Spielerfahrungen oder -erinnerungen. Wechselseitiges Zuschauen (und das Reden darüber) muss sich mit Tätigkeit verbinden.

Hinzu kommt, dass es bei diesem Spiel „keineswegs nur um die Wiedergabe gesellschaftlich positiv zu bewertender Handlungen und Haltungen“ geht, „auch von der (möglichst großartigen) Wiedergabe asozialer Handlungen und Haltungen kann erzieherische Wirkung erwartet werden“ (Ebd.). Oder pointierter: „Der Staat kann die asozialen Triebe der Menschen am besten dadurch verbessern, daß er sie, die von der Furcht und Unkenntnis kommen, in einer möglichst vollendeten und dem einzelnen selbständig beinahe unerreichbaren Form von jedem erzwingt.“ (17, 1023)

Das Moment des Asozialen wird in der Lehrstückpädagogik immer gern aufgegriffen. Was aber kann mit der *möglichst großartigen Wiedergabe* gemeint sein? Was bedeutet eine „dem einzelnen selbständig beinahe unerreichbare Form“? Vermutlich kaum das spontane spielerische Handeln, eher wohl eine gezielte szenische Arbeit an der Steigerung der Wiedergabe. „Die Nachahmung hochqualifizierter Muster spielt dabei eine große Rolle, ebenso die Kritik, die an solchen Mustern durch überlegtes Andersspielen ausgeübt wird.“ (17, 1024) Was aber sind „hochqualifizierte Muster“? Die Textvorgaben des Autors? Schauspielerische Vorbilder? Die Musik? Womöglich gar die „Muster“ des Spielleiters oder der Spielleiterin?

2 Die Spielweise

„Für die Spielweise gelten Anweisungen des epischen Theaters. Das Studium des V-Effekts ist unerlässlich.“ (17, 1024) So lautet eine wichtige Vorgabe. Zugleich „muss, innerhalb des Rahmens gewisser Bestimmungen, ein freies, natürliches Auftreten des Spielers angestrebt werden“. Das ist kein Widerspruch, sondern Grundlage des epischen Theaters. Brecht verlangt es auch von Schauspielern: „Die Beziehung des Schauspielers zu seinem Publikum sollte die allerfreieste und direkteste sein. Er hat ihm einfach etwas mitzuteilen und vorzuführen, und die Haltung des bloß Mitteilenden und Vorführenden sollte allem nunmehr unterliegen.“ (15, 349) Aber: „Ästhetische Maßstäbe für die Gestaltung von Personen, die für Schaustücke gelten, sind beim Lehrstück außer Funktion gesetzt. Besonders eigenzügige einmalige Charaktere fallen aus, es sei denn, die Eigenzügigkeit und Einmaligkeit wäre das Lehrproblem.“ Allerdings: „Es handelt sich natürlich nicht um eine mechanische Abrichtung und nicht um die Herstellung von Durchschnittstypen, wenn auch die Herstellung eines hohen durchschnittlichen Niveaus

Das Lehrstück als Impuls: Brecht auf! Kleine Re-Lektüre der Lehrstücktheorie.

angestrebt wird.“ (17, 1025 f.) Das sind deutliche Widersprüche. Gibt es Hinweise auf Lernschritte für diese Spielweisen? Wie soll z. B. dieses „hohe durchschnittliche Niveau“ erreicht werden? Brecht stellt (1930) drei Varianten von Spielweisen vor (Hervorhbg. HMR):

- „Wenn ihr ein Lehrstück *aufführt*, müsst ihr *wie Schüler* spielen. Durch ein betont *deutliches Sprechen* versucht der Schüler, immer wieder die *schwierige Stelle* durchgehend, ihren *Sinn* zu ermitteln oder für das *Gedächtnis* festzuhalten. Auch seine Gesten sind deutlich und dienen der Verdeutlichung.“ (17, 1022) Ähnlich klingt es in Brechts Vorschlägen für Schauspieler im „frühen Probenstadium“: Sie „machen sich den Text bequem und zwar mit allen Mitteln. Sie ‚wälzen den Satz mit der Zunge herum‘, bis er ganz natürlich und leicht fällt. In diesem frühen Stadium kommt es hauptsächlich darauf an, dass im Satz die richtigen Wörter betont werden.“ (16, 752)
- „Andere Stellen wiederum müssen *schnell* und *beiläufig* gebracht werden wie gewisse rituelle, oft geübte Handlungen. Das sind die Stellen, die jenen Passagen entsprechen, durch die *gewisse Informationen* gegeben werden, die für das Verständnis des folgenden *Hauptsächlichen* nötig sind.“ (17, 1022) Das ist eine Art „raffendes“, summarisches Spiel- und Sprechverhalten. Auch hier gibt es Parallelen in der schauspielerischen Arbeit, etwa das „Markieren“ von Textpassagen und Vorgängen, das Schauspieler in den Proben nutzen, um schnell den Punkt zu erreichen, an dem gearbeitet werden soll.
- „Dann gibt es Teile, die *Schauspielkunst* benötigen ähnlich der alten Art. So, wenn typisches Verhalten gezeigt werden soll. (...) Um etwa die typischen Gesten und Redensarten eines Mannes zu zeigen, der einen anderen überreden will, muss man Schauspielkunst anwenden.“ (Ebd.)

Interessant ist in diesem zusammenhängenden Text die unterschiedliche Nähe und Ferne zur schauspielerischen Arbeit. Gefordert ist grundsätzlich das Studium „einer neuen Technik der Schauspielkunst, die einen Verfremdungseffekt hervorruft“ (15, 341 ff.). Daneben ein Spiel „wie Schüler“. Dann die Schauspielkunst „alter Art“, in der die *Einfühlung* eine Rolle spielt. Brecht: „als ich für das theater mit der einfühlung mit dem besten willen nichts mehr anfangen konnte baute ich für die einfühlung noch das lehrstück.“ (Vgl. Steinweg, 54) Auch hier zeigt das Lehrstück eine Nähe zur schauspielerischen Probenarbeit. Auf die Frage – und zwar mit Blick auf *professionelle* Schauspieler, ob er „gegen die Einfühlung“ sei, antwortet Brecht im Rahmen der Berliner Stanislawski-Konferenz 1953: „Nein. Ich bin dafür in einer bestimmten Phase der Proben.“ (16, 853) In einem Konzept zur *Entwicklung der Figur* aus derselben Zeit skizziert er ein ausgewogenes *Drei-Phasen-Modell*: Nach einer *ersten* Phase des Suchens, des Kopfschüttelns, der Irritation kommt die Phase „der Einfühlung, der Suche nach der Wahrheit der Figur im subjektiven Sinn (...), bis du in die endliche Figur hineinstürzt und dich mit ihr vereinigt“. Und nach der *dritten* Phase, „wo du die Figur, die du nun ‚bist‘, von außen, von der Gesellschaft aus, zu sehen versuchst“ – in Erinnerung an das Misstrauen und die Verwunderung der ersten Phase, „lieferst du die Figur ab an die Gesellschaft“ (16, 843 f.). *Einfühlung* und *epische Spielweise* erscheinen hier fast harmonisiert und als

Schritte in einem Prozess aufeinander bezogen. In den Nachträgen zum *Kleinen Organon* (ca. 1954) klingt es schärfer; da handelt es sich „um zwei einander *feindliche* Vorgänge, die sich in der Arbeit des Schauspielers vereinigen“: „Aus dem *Kampf* und der *Spannung* dieser beiden Gegensätze, wie aus ihrer *Tiefe*, zieht der Schauspieler seine eigentlichen Wirkungen.“ (16, 703; Hervorhbg. HMR) In der Tat ist der V-Effekt ästhetisch nur praktizierbar und erfahrbar durch den Zusammenstoß: Nur etwas, was in sich homogen und stimmig scheint, kann durch Brüche verfremdet werden. Und wie der Ausgangstext nahelegt, sollen diese Brüche offenbar rasch aufeinanderfolgen – als voneinander abgesetzte Vorgänge innerhalb einer Rolle oder einer Situation.

3 Professionelles oder nicht-professionelles Spiel

Das Lehrstück ist vornehmlich auf *nicht-professionelle* Spieler ausgerichtet. Die Frage, ob Brechts Überlegungen für Schauspieler auch für diese Theaterform wichtig sind, wird mit der doppelten Forderung („Studium des V-Effekts“, Schauspielkunst „ähnlich der alten Art“) zunächst bejaht, durch die Negation „ästhetischer Maßstäbe“, die „für Schaustücke gelten“, zugleich verunklart. Dennoch soll „studiert“ werden, was auch Schauspieler lernen müssen. Das gilt auch für die „Kunst der Beobachtung“ (9, 762). Sie ist Basis aller Kunstübung. Der *Stückschreiber* übt sie dort, wo „der Mensch gehandelt wird“: auf den „Menschenmärkten“. Der Schauspieler erfährt sie als körperlichen Akt: „Er beobachtet den Mitmenschen mit all seinen Muskeln und Nerven in einem Akt der Nachahmung, welcher zugleich ein Denkprozess ist.“ (16, 686 f.) Und in der *Rede an dänische Arbeiterschauspieler* heißt es dezidiert: „Nicht wie du aussiehst nämlich ist wichtig, sondern / Was du gesehen hast und zeigst. Wissenswert / Ist, was du weißt. / Man wird dich beobachten, um zu sehen / Wie gut du beobachtest hast.“ (9, 762) Unterschiede liegen in dem, *was* Arbeiterschauspieler wissen, im Wissenswerten, was gerade sie zu sagen haben. Brecht entdeckt bei ihnen ein in doppeltem Sinn „einfaches Spiel“: eines der Ärmlichkeit und zugleich eines der „großen einfachen Wahrheiten“ (15, 434). Beides erzählt von den Bedingungen, unter denen sie spielen. *Was sie* wissen, können Schauspieler so nicht wissen, auch nicht ohne weiteres beobachten. Was fehlt, sind finanzielle Mittel, vielleicht „etwas Sprechunterricht“ oder „Durchschlagskraft“. Allerdings: Zum „Affen“ sollen sie sich nicht machen. „Der Amateur kann ein Künstler sein, auch ein großer. Nachahmung des Professionals ist Dilettantismus. Der Amateur muss seine eigene Kunst finden.“ (15, 11). Eine ganz andere Einfachheit entdeckt Brecht wiederum im Theaterspiel von Kindern: „interessante v-effekte. das unpersönliche abliefern des textes und der gestik (mimik nicht vorhanden). das zurückgehen in ruhestellung, wenn sie nicht dransind. das rigorose weitergehen.“ (AJ I, 220) Hier sind es altersspezifische, das Spiel verfremdende Verhaltensweisen – abseits jeder Theatererfahrung.

Aber offensichtlich ist Lehrstückarbeit, obwohl vor allem für nicht-professionelle Spieler gedacht, mit Amateurtheater oder dem alten „Arbeitertheater“ oder auch dem Theaterspiel von Kindern nicht gleichzusetzen, gerade nicht in der *Spielweise*. Im Gegensatz zur Warnung vor der Nachahmung von „Professio-

Das Lehrstück als Impuls: Brecht auf! Kleine Re-Lektüre der Lehrstücktheorie.

nals“ dort, gibt es im Lehrstück die bedeutende Funktion der „Nachahmung hochqualifizierter Muster“: „die darstellung soll von den studierenden nach jener der ersten künstler der zeit (...) in jedem fall solange nachgeahmt werden bis die kritik sie abgeändert hat.“ (Brecht, in: Steinweg 1972, 21) Das bedeutet die Beobachtung nicht nur des *Lebens*, sondern gerade des *Theaters* – zumal mit der zusätzlichen Vorgabe des „Fatzerkommentars“: „erst nachdem der studierende das dokument dargestellt hat, soll das studium des sinns und der anwendung erfolgen.“ Das beleuchtet allerdings auch genauer die Qualität dessen, was unter Nachahmung zu verstehen ist: Nicht gemeint ist die des „armen Schimpansen, der das Rauchen seines Bändigers nachahmt“, ohne zu verstehen, was er da tut: „Niemals nämlich / Wird die gedankenlose Nachahmung / Eine wirkliche Nachahmung sein.“ (9, 771) So gesehen erscheint das Lehrstücktheater – im Gegensatz zu dem von Amateuren oder dem von Kindern – als eine Art *Meta-Theater*, in dem Erfahrungen, die durch Theaterspiel gemacht werden können, auch gerade auf dem Weg der Übernahme von „hochqualifizierten“ Spielweisen gemacht werden sollen – durchaus in Erinnerung daran, „auf wie theatralische Art die Erziehung des Menschen vor sich geht“: „Der Mensch kopiert Gesten, Mimik, Tonfälle. Und das Weinen entsteht durch Trauer, aber es entsteht auch Trauer durch das Weinen. (...) Wer das überlegt, wird die Bedeutung des Theaterspielens für die Bildung der Charaktere begreifen.“ (15, 432 f.) Für die Lehrstückpraxis denkt Brecht offenbar darüber hinaus an gestische Experimente, an das bloße Ausführen einer Handlung und ihre Rückwirkung auf die geistige Verfassung: „Das Operieren mit bestimmten Gesten / Kann deinen Charakter verändern. / Ändere ihn.“ (8, 377)

Insgesamt lebt Lehrstückarbeit also ästhetisch aus Zusammenstoßen, Brüchen und Widersprüchen gegensätzlichster Spielweisen: von Schauspielkunst *neuer* und *alter* Art über Parallelen zur Probenarbeit professioneller Spieler, auch im wechselseitigen Vorspielen von Rollen, dem Spielen wie „Regisseure“ (Brecht, vgl. Steinweg, 47), bis hin zum gestischen Experiment und „hochqualifizierten Mustern“ des professionellen Theaters. Demgegenüber gibt es die Erfahrung und das gesellschaftliche Wissen jedes Menschen, gerade auch das nicht-professioneller Spieler.

4 Die Struktur des Lehrstücks und das Modell der Untersuchung

Ein wesentliches Moment des Lehrstücks ist das Fragmentarische der ästhetischen Form, genauer: das *Fragmentierbare*. Das Fragmentarische ist schon darin gegeben, dass einige Lehrstücktexte – gezielt oder unfreiwillig – nur als Fragmente vorliegen oder als „Versuch“ und „Experiment“ vorgestellt und aufgrund von Kritik neugefasst oder mit Gegen-Stücken konfrontiert wurden. Aber auch die scheinbar geschlossenen Formen einiger Stücke enthalten als geheimen Widerspuch das Fragmentierbare in sich: durch Wiederholung und Neuordnung von Teilen oder gezielte Unterbrechung von szenischen Abläufen wie bei der Uraufführung des *Badener Lehrstücks* (vgl. 17, 1025 u. 1028) oder bezogen auf die Struktur: „Die Form der Lehrstücke ist streng, jedoch nur, damit Teile eigener Erfindung und aktueller Art desto leichter eingefügt werden können.“ In der *Maßnahme* können es „ganze Szenen“ sein, in *Die Horatier und die Kuratier*

freie Rededuelle der „Feldherrn“ usw. (17, 1024 f.) Ein wesentlicher Teil der Lehrstückarbeit ist es daher, die Bruchstellen für Eingriffe und Einfügungen zu entdecken – von der Sache her und aus der Struktur der Textvorlage.

Das *pragmatische* Modell für eine solche Bruchstück-Struktur ist die *Straßenszene* Brechts: das „Grundmodell einer Szene des epischen Theaters“. Es skizziert die Herausstellung wesentlicher, einen (Un-)Fall betreffender Vorgänge, die Hervorhebung wichtiger Details, schließt Einspruch und Widerspruch ein, genaue (z. B. verlangsamt) Wiederholungen eines Vorgangs, Versionen eines Gegenzeugen, Varianten, die hätten geschehen können, aktuelle Assoziationen, Gegenbeispiele, Rückblenden, Diskussionen (und weitergedacht: Fotos, Videodokumentationen, Filmeinblendungen) usw. (16, 546 ff. – vgl. dazu Ritter 1980, 67). Das *theoretische* Modell für diese Struktur findet sich in Brechts Abhandlung über den „K- und P-Typus in der Dramatik“ (16, 540 ff.). Gegenüber dem *Karussell*, dem Instrument des Vergnügens, des Rausches, ist das *Planetarium* das Instrument der *Untersuchung*, durch das Vorgänge und ihre Details durch das freie Spiel mit dem Modell untersucht werden können: beschleunigt, verlangsamt, in kurzen Bewegungsphasen, rückläufig, im Stand, in unterschiedlichen Konstellationen, in Rück- und Vorgriffen usw.

Auch Lehrstücke sind *Modelle* in diesem Sinn und „nicht lediglich parabeln, die eine aphoristische moral mit zeigbildern ausstatten, sie untersuchen auch“ (Brecht, in: Steinweg 1972, 22 f.). Das *Fragmentierbare* des ausgeformten Materials wie der Umgang mit *Fragmentarischem* steht mit dem *Untersuchungscharakter* in direktem Zusammenhang. Das eine wie das andere zeigt sich nicht zuletzt in der Spielweise, und hier insbesondere in dem Widerspruchspaar *Handeln und Betrachten*. Dieses Widerspruchspaar bildet Aufmerksamkeitskreise um einzelne *gestische* Momente: einen Vorgang, eine Haltung, eine Geste, eine verbale Äußerung. Das Bewusstsein schiebt sich in einem direkten Kommunikationsakt mit dem Zuschauer oder auch den Spielpartnern in die Handlung ein und fragmentiert sie. Brecht beschreibt diese Vorgänge als *Schauspielübungen*. Da ist der „Augenblick“ *vor* der Handlung: Das Betrachten gilt der Handlung, die als Impuls gegenwärtig ist, und der Form, in der er sich äußern wird (vgl. 9, 778). Und da ist der Augenblick des *Nachhorchens*, Brecht nennt ihn den „Nachschlag“ (15, 407): Das Moment des *Betrachtens* gilt dem äußeren Vorgang, der sich eben ereignet hat, der Rede, die sich anschickt, zum inneren Vorgang des Zuschauers zu werden (vgl. 9, 787). Diese Unterbrechungen des Geschehens geben dem Vorgang „einen fixierbaren Anfang und ein fixierbares Ende“, eine „strenge rahmenhafte Geschlossenheit“ (Benjamin, 9), „gerahmt“ durch das Bewusstsein. So stillgestellt kann er betrachtet werden wie ein Bild: „Dieses Aug-in-Aug, ‚Gib acht, was der, den ich dir vorführe, jetzt macht‘, dieses ‚Hast du es gesehen?‘, ‚Was denkst du darüber?‘ (...) ist die Grundhaltung des V-Effekts; er kann in keiner andern angelegt werden.“ Das Gleiche gilt für die Zäsur des Abwartens beim „Nachschlag“. „Ein Schauspieler, der so verfährt, *behandelt* den Zuschauer, anstatt nur ‚zu sein‘.“ (15, 407 f.)

5 Die Rolle des Zuschauers

Das Bezugssystem von *Handeln* und *Betrachten* verweist immer auf Ereignisräume außerhalb des Theaters und beruht

Das Lehrstück als Impuls: Brecht auf! Kleine Re-Lektüre der Lehrstücktheorie.

auf Erfahrung, Wissen und Gefühlen, die aus diesen Räumen stammen. „Verfolgt eure Sache nicht in zu großer Wut“, bitet der *Denkende* in dem Fragment *Aus Nichts wird Nichts* die Schauspieler, „damit mir Zeit bleibt, eure Handlungen mit denen zu vergleichen, die ich im Gedächtnis aufbewahrt habe, und die Gedanken, die ihr äußert, mit denen, die ich kenne“ (Brecht 7, 2951). Sein Anliegen ist es, sich ein „Bild“ zu machen, d. h. Verläufe zu verlangsamen, zu unterbrechen, Bruchstücke nebeneinander zu legen und sie vergleichend zu betrachten. Ein solcher *Dialog* im Wechselbezug zwischen *Handeln* und *Betrachten* ist daher immer auch ein Dialog über die *Wahrheit* von Handlungen, Gesten, Worten und Bildern im Theater. Er macht eine Beurteilung von Wahrheit in Vorgängen auf der Bühne überhaupt erst möglich.

Den dichtesten Bezug finden *Handeln* und *Betrachten*, wenn beide Momente sich gleichsam ineinander schieben. Auch das wird, wie eingangs erwähnt, zur *Übung*:

Immer vollführe ich
 Jede Bewegung wie vor der Versammlung
 Die darüber befinden wird, so wie einer
 Der vorsichtig, bemüht, sich genau zu erinnern
 Wie es denn war und wie es denn sein könnte
 Alles darbietet, die Wahrheit, dem Urteil der
 Endgültig entscheidenden Versammlung. (9, 788)

Der *Dialog* über die Wahrheit von Handlungen findet hier im Spieler selbst statt – während des Vollzugs der Handlung und in der *Aufmerksamkeit* ihr gegenüber. Aber abgesehen davon oder aufbauend darauf ist der *betrachtende Zuschauer* für diesen inneren Dialog nicht nur eine Instanz, die im Lehrstück sinnvollerweise „verwertet“ werden kann, sondern ein Erkenntnis stiftender und stabilisierender Partner für die eigene Wahrheitsfindung im Spiel. In dieser *Übung* „behandelt“ also auch der Zuschauer den Spieler durch kritische Aufmerksamkeit, anstatt nur „zu sein“. Diese Übung erinnert im Übrigen von ihrer Dialogstruktur her an die Struktur des Lehrstücks *Die Maßnahme* und die Rolle des *Kontrollchors* als der „Versammlung, die darüber befinden wird“, was die Protagonisten, die vier *Agitatoren*, szenisch zu berichten haben. Dieser *Kontrollchor* ist letztlich nur eine verschärfte, weil *aktiv beteiligte* Instanz des Zuschauers überhaupt und verstärkt von daher das Moment des Betrachtens *im Handeln, im Spiel*. Und so könnte man die Funktion des Chors im Lehrstück grundsätzlich verstehen. Erst von daher bekommt die These, das Lehrstück *lehre* dadurch, dass es *gespielt* wird, seinen Hinter-Sinn. In dieser Funktion bekommt auch der Zuschauer strukturell seinen Ort – gerade im Lehrstück. In ihr wird der Charakter des Spiels als *Untersuchung* und als *Probe aufs Exempel* zum Zweck der Wahrheitsfindung offensichtlich. Nicht der verbale Diskurs, sondern die Genauigkeit des gestischen Handelns selbst macht sie möglich (vgl. dazu Ritter 2009, 205 ff. u. Lehmann 2008, 51 ff.).

Perspektiven

Meine eigene Versuchsreihe zum Lehrstück umfasste Werkstattproduktionen oder ganzjährige Studienprojekte. Auch das für die Schule entwickelte Modell *Theater als Lernform* hat exemplarische Beispiele vorgestellt (Ritter 1983, 1991). Spätere Projekte befreiten sich weitgehend von Vorgaben der Lehrstücktheorie, die Akzente verschoben sich hin zu ästhetischen Fragen einer

integrativen Schauspieltheorie. Die Projekte dieser Zeit spiegeln das (vgl. Ritter 1990, 2009). Auch diese Versuche einer freien, unorthodoxen Verwendung von Lehrstückmomenten eröffnen durchaus eine Perspektive für ein Weiterleben des Lehrstückgedankens und seiner Intentionen. Der *neue Brauch* im Lehrstück *Der Neinsager*, „in jeder neuen Lage neu nachzudenken“, ist letztlich auch für die Fortentwicklung dieser Theaterform angesagt. Das muss nicht so weit gehen, dass man das Lehrstück mit Brechts eigenen Worten (s. Steinweg 1972, 21) ganz über Bord wirft und für „unverwertbar“ hält, „was andere Zeiten betrifft“ – also *unsere* Zeiten. Das Interessante an Theaterentwicklungen ist ja gerade, wie sich Errungenschaften verwandeln, zerfallen, zu „Material“ werden oder in anderer Gestalt wiederkehren. Es wäre unsinnig, heute ein *episches Theater* im Sinne Brechts zu wünschen oder für ein solches Theater auszubilden (vgl. Steinweg 1995, 105). „Warum gibt es heute kaum episches Theater?“ fragt Reiner Steinweg und beklagt sein „Verkümmern“ (41 f.). Eine solche Wahrnehmung geht nicht nur an der aktuellen Theaterentwicklung vorbei. In den deutschsprachigen Theaterzentren ist die Mehrzahl der Inszenierungen heftigst von Brecht infiziert. In seinem Essay „Vom Dialog zum Diskurs“ sieht Andrzej Wirth schon 1980 „das epische Idiom zur lingua franca des gegenwärtigen Dramas“ sich verbreiten. Auch Hans-Thies Lehmanns Fazit ist zuzustimmen: „Brecht hatte enormen Einfluss auf die Ausbildung des Regiestils der 70er und 80er Jahre, aber (...) das epische Theater zerfiel in seine Bauteile, die einzelnen Stücke seines Theatermodells treiben als Stückchen auf dem Mainstream heutiger Theaterpraxis ebenso wie in den Nebengewässern des experimentellen Theaters.“ (2002, 222) „Teile seiner Theorien werden im neuen Theater den ursprünglichen Zusammenhängen entfremdet, mit anderem Sinn versehen und zu neuen Zwecken verwendet, wie Brecht selbst es mit den Klassikern zu halten liebte.“ (Ebd., 219) Ihn interessierte Mitte der 20er Jahre am alten Theater vor allem der „Materialwert“. Auch das Theatermodell Brechts ist heute womöglich über das Stadium der „kleinen Stückchen“ im Mainstream und seinen Nebenarmen schon hinaus und auf dem Weg zum „Material“. Folgt man der Denkrichtung Hans-Thies Lehmanns eine Strecke weiter, so wird man finden, dass nicht nur Bauteile des Brechtschen Theatermodells in den Haupt- und Nebenflüssen unserer Theaterkultur treiben, auch Materialien des Lehrstücks tauchen hie und da auf, Bestandteile, die vielleicht nicht auf Schulung politischer Kollektive oder systematische ästhetische Reflexion von Alltagsrealität verweisen – dies letzte aber dann doch auf eine eigene Weise bewirken. Ich denke da an Projekte der Gruppe *Rimini Protokoll*, etwa das „Wallensteinprojekt“, wo Fragmente aus Schillers Drama, konfrontiert mit der Alltagsrealität und dem Agieren unmittelbar Beteiligter, zum Reflexionshintergrund eben dieser Realitäten werden, wo das „simple acting“ Nicht-Professioneller mit schauspielerischem Verhalten zusammenstößt. Schaut man sich weiter um, wird man bei Christoph Schlingensiefel oder René Pollesch fündig werden. Auch Aufführungen der Berliner Volksbühne in den frühen 1990ern: Ihre Zurichtung von Theatertexten zu Handlungsfragmenten und deren mediale Überblendung und die harten Bruchstellen zwischen schauspielerischem Handeln und der „authentischen Präsenz der einzelnen Akteure“ (Lehmann 1999, 46), sind unvergessen. Hans-Thies Lehmann hat Theaterereignisse wie diese, die Theaterlandschaften Wilsons,

Das Lehrstück als Impuls: Brecht auf! Kleine Re-Lektüre der Lehrstücktheorie.

die Aktions- und Sprachmusik Einar Schleefts, Heiner Müllers späte Theatertexte und eine Reihe von Erscheinungen der experimentellen Theaterszene unter dem Begriff „postdramatisches Theater“ gefasst. Es zeigt sich, dass diese Erscheinungen mit dem Lehrstückmodell in manchen Punkten – keineswegs in allen – durchaus kongruieren, gerade da, wo das Lehrstückmodell in seinen theatralen Intentionen und Entwürfen weit hinausgeht über das, was Brecht in seiner eigenen Theaterpraxis umgesetzt hat. Bezeichnenderweise versteht Hans-Thies Lehmann postdramatisches auch als „post-brechtsches“ Theater: „Es situiert sich in einem Raum, den die Brechtschen Fragen nach Präsenz und Bewußtheit des Vorgangs und seine Frage nach einer neuen ‚Zuschaukunst‘ eröffnet haben.“ (1999, 48) „So kann von einem post-brechtschen Theater die Rede sein, das gerade *nicht* mit Brecht zu schaffen hat, sondern sich von den in Brechts Werk sedimentierten Ansprüchen und Fragen an das Theater betroffen weiß, aber die Antworten Brechts nicht mehr akzeptieren kann.“ (Ebd., 31) Diese „Betroffenheit“ zeigt sich an Details. Andrzej Wirths Vorstellung von einem neuen „dramatischen Diskurs“ sagt auch etwas über den Bezug Spieler-Zuschauer im Lehrstück aus: „Als Sprechraum fungiert nicht mehr die Bühne, sondern das Theater insgesamt.“ (Ebd., 45) Im Dialog zwischen Spielort und Blickpunkt des Zuschauers löst sich der „Konversationsdialog“ auf. Das zerstört geschlossene Formen des Theaterereignisses. Vor allem aber verliert der Diskurs letztlich seinen verbalen und rationalen Akzent und wird zu einem Diskurs der Gesten und Vorgänge.

Der entscheidende Punkt jedoch – und auch er betrifft das Lehrstück – ist (nach Hans-Thies Lehmann), dass in diesen Prozessen die erzählbare Fabel, das „Drama“, die „abgegrenzte Handlung“ (im Sinne des Aristoteles), und damit ihre Botschaft zerfällt. Postdramatisches Theater ist ein Theater, dem das *Drama* abhanden gekommen ist. Auch im Lehrstückprozess wird die Fabel der Intention nach zerstört, zerstückt, in der zeitlichen Struktur aufgebrochen, in Details verändert und aufgelöst im gestischen „Kolloquium (über die gesellschaftlichen Zustände)“ (15, 346). Man könnte durchaus sagen: Mit gewissen Landzungen ragt das Brechtsche Lehrstück in das postdramatische oder post-brechtsche Meer bereits hinein und durch unverhoffte Strömungen oder Stürme könnte es sich weiter lösen und Teil dieses Meeres werden. Auch eigene Versuche sehe ich in diese post-brechtschen Kunst- und Freiheitsräume driften: so etwa die *Mahagonny*-Projekte oder auch das Projekt *Shakespeares Narren*, dessen Figuren in sich montierte Wesen sind – aus willkürlich gestücktem gestischem Vokabular, in (schein)ernsten anarchischen Ritualen zuhaus, unfähig jedenfalls und abgeneigt, sich in geschlossenen Formen des Verhaltens und Erzählens zu bewegen (vgl. Ritter 1990, 2006, 2009).

Was bleibt als die Besonderheit nicht-professioneller Spieler im „postdramatischen Lehrstück“? Wesentliches Moment sind letztlich ihre Erfahrungen, ihr spezifisches gesellschaftliches Wissen und „einfache“ Formen, dies zu äußern. Je dichter die Spieler bei sich und bei der Sache sind, desto eher stellen sie sich ein und lassen sich entfalten bzw. bilden sich aus im Spiel. Basis des Spiels und Hilfe für ein produktives Zusammenwirken im theatralen Ereignis kann ein Stilprinzip sein, das spielerische Freiheit und ästhetische Verantwortung zugleich ermöglicht, oder eine künstlich gesetzte Ebene des Handelns, welche Brüche des Geschehens, des Verhaltens von sich aus herstellt und

zugleich Fragmente der Spielmetapher mit alltäglichen Erfahrungen zu vernetzen vermag – in Nähe, Fremdheit, in Absetzung und Vergleich. Eine ganz eigene Qualität des Lehrstücks liegt zudem in der ästhetischen Provokation und der Reibung des professionellen mit dem nicht-professionellen Spiel. Auch das verbindet es mit Erscheinungen des postdramatischen Theaters: dem Aufsuchen nicht-theatraler Orte, dem Zusammenwirken von Schauspielern mit Zeugen der Lebensrealität, dem „Einbruch des Realen“ in den Kunstraum (Lehmann 1999, 173 ff.) in wechselseitiger Herausforderung und Durchdringung.

Literatur

- Benjamin, Walter (1966): Versuche über Brecht. Frankfurt/M.
- Brecht, Bertolt (1967): Gesammelte Werke, Bde.1–20. Frankfurt/M.
- Brecht, Bertolt (1973): Arbeitsjournal I u. II. Frankfurt/M.
- Lehmann, Hans-Thies (1999): Postdramatisches Theater. Frankfurt/M 2001.
- Lehmann, Hans-Thies (2002): Politisches Schreiben. Berlin/Theater der Zeit.
- Lehmann, Hans-Thies (2008): Theater/Theorie/„Fatzter“. In: Theaterpädagogik 53.
- Pinkert, Ute (2004): Transformationen des Alltags. Theaterprojekte der Berliner Lehrstückpraxis und Live Art bei Forced Entertainment. Berlin, Milow.
- Ritter, Hans Martin (1978): Auf dem Weg zum Lehrstück in der Schule/Aus Nichts wird Nichts. In: Steinweg: Auf Anregung Bertolt Brechts. Frankfurt/M.
- Ritter, Hans Martin (1980): Ausgangspunkt: Brecht. Versuche zum Lehrstück. Recklinghausen.
- Ritter, Hans Martin (1981a/b/1983): Materialien zur Lehrstückpraxis I, II, III (Der Ozeanflug). UdK Berlin.
- Ritter, Hans Martin (1984): Berliner Lehrstückgut. In: Koch/Steinweg/Vaßen: Assoziales Theater. Köln.
- Ritter, Hans Martin (1986): Das gestische Prinzip bei Bertolt Brecht. Köln.
- Ritter, Hans Martin/von Fragstein, Thomas (Hg.) (1987): Handeln und Betrachten. Themenheft Theaterpädagogik 6. Hochschule der Künste Berlin.
- Ritter, Hans Martin (Hg.) (1990): Spiel- und Theaterpädagogik als Modell. Hochschule der Künste Berlin.
- Ritter, Hans Martin (1991): Musik und Theater auf dem Grat. Waldorfpädagogik und Theaterpädagogik und Das Spiel vom starken Wanja. Hochschule der Künste Berlin.
- Ritter, Hans Martin (1994): Lehrstück-Gedanken-Splitter. In: Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik 19/20/21.
- Ritter, Hans Martin (2006): Mahagonny. Zwei Versuche. In: Koch, Gerd u. a. (Hg.): Können uns und euch und niemand helfen“ – die Mahagonnysierung der Welt. Bertolt Brechts und Kurt Weills „Aufstieg und Fall der Stadt Mahagonny“. Frankfurt/M.
- Ritter, Hans Martin (2009): Theater und Denken. Kleine Korrespondenzen mit Hans-Thies Lehmann. In: Theaterpädagogik 54.
- Ritter, Hans Martin (2009): Zwischenräume: Theater-Sprache Musik. Berlin, Milow (Darin die Aufsätze: Unter anderem: Brecht – Von Lehrstücken und Lernprozessen; Mahagonny – fragmentarisch. Zwei Versuche; Theater und Denken I u II).
- Steinweg, Reiner (1972): Das Lehrstück. Brechts Theorie einer politisch-ästhetischen Erziehung. Stuttgart.
- Steinweg, Reiner (1976): Brechts Modell der Lehrstücke. Frankfurt/M.
- Steinweg, Reiner (1978): Auf Anregung Bertolt Brechts. Lehrstück mit Arbeiter, Lehrlingen und Schülern. Frankfurt/M.
- Steinweg, Reiner (1995): Lehrstück und episches Theater. Brechts Theorie und die theaterpädagogische Praxis. Frankfurt/M.
- Wirth, Andrzej (1980): Vom Dialog zum Diskurs. Versuch einer Synthese der nachbrechtschen Theaterkonzepte. In: Theater heute, 1/1980.

Alla Turca! Bericht zur Lehrstück-Tagung in Bursa/Türkei vom 07. bis 11.04.2010

Swantje Nölke

Vom 7. bis 11. April 2010 fand in Bursa/Türkei eine Fachtagung zur Brechtschen Lehrstücktheorie und -Praxis statt. Das Fachkräfteprogramm „Brechts Theorie von der Kunst des Zusammenlebens und aktuelle Tendenzen in der Theaterpädagogik“, von der BAG Spiel und Theater federführend betreut, setzte damit die Reihe der Kooperationen mit der türkischen Partnerorganisation CDD fort. So kamen türkische Multiplikator/innen aus den Bereichen Schule, Theaterpädagogik und Schauspiel in der Stadt am Marmarameer zusammen, um fünf Tage lang an verschiedenen Veranstaltungen zum Thema Lehrstück teilzunehmen. Workshops, Diskussionsrunden und Vorträge sollten einen Eindruck von den Potentialen des Lehrstücks vermitteln, von seinen verschiedenen Ausprägungen, seinen Methoden und seiner Geschichte und Praxis. Eröffnet wurde die Tagung mit einem Vortrag von Gerd Koch, der in Zusammenarbeit mit Florian Vaßen entstanden war und neben Überblicksinformationen zum Lehrstückspiel auch dessen historische Hintergründe beleuchtete. Verwendungszusammenhänge des Lehrstücks in der pädagogischen Arbeit, in politischen Zusammenhängen, methodische Schritte und Handlungsanregungen – ausgehend von Steinwegs Forschung – wurden vorgestellt.¹

Ein weiterer Vortrag mit dem Titel „Das Lehrstück als Impuls: Brecht auf! Kleine Re-Lektüre der Lehrstücktheorie“, gehalten von Hans Martin Ritter, hatte im weiteren Verlauf der Tagung wiederum die theoretische Ebene des Lehrstücks im Blick – der Text ist in gekürzter Fassung in diesem Heft abgedruckt.

Es folgten verschiedene Workshop-Angebote, für die sich die Teilnehmer/innen im Vorfeld anmelden konnten. In Gruppen von 20 bis 30 Personen sollten nun unterschiedlichste praktische Zugänge zum Brechtschen Lehrstück vorgestellt und erprobt werden: Unter dem Titel „Lehrstück-Spiel: Creative Writing und Creative Drama“ bot Gerd Koch in zwei Kurzworkshops eine Spiel- und Schreibwerkstatt an, die, ausgehend von zwei Impulstexten Brechts das Verfassen eigener Texte zum Ziel hatte. „Bertolt Brecht hat ganz kleine Lehrstück-Szenen hinterlassen. Manchmal sind es auch nur Dialoge und Fragmente. Solche Texte regen an, eigene, neue Szenen zu schreiben und zu spielen. Bertolt Brecht ist dann der Stichwortgeber. Seine kleinen Texte sind Impulse, um aus eigenen Lebenserfahrungen ‚Creative Writing‘ mit ‚Creative Drama‘ zu verbinden. Die Schreiberinnen und Schreiber und Spielerinnen und Spieler werden selbst zu Lehrstück-Autoren und -Autorinnen“, so Gerd Koch über seine Arbeit.

Hans Martin Ritters Kurzworkshop „Brecht/Eisler: Das Lied des Händlers/Der Song von der Ware als szenisch-musikalische Aktion“ setzte den Schwerpunkt auf die ästhetisch-musikalische Dimension des Lehrstücks. „Die Akzentuierung des Ästhetischen in der Lehrstückarbeit an dieser Stelle war motiviert durch den Verfall des Ästhetischen in der Beschäftigung mit dem Brechtschen Lehrstück in den letzten Jahrzehnten zugunsten der Reflexion von Konflikten der Realität.“, wie Ritter in einem unveröffentlichten Manuskript ausführt. In Zusammenarbeit

mit dem Bratschisten und Übersetzer Murat Akin wurde der Text auf Türkisch gesungen, rhythmisch-tänzerisch umgesetzt, chorisches gesprochen und so in verschiedenen Varianten (wild und lustig, elegant, aggressiv etc.) erprobt. Die drei- bis vierstündige Arbeit der Kurse diente dazu, ein musikalisches, textuelles, dramaturgisches „Muster“ zu erstellen, wobei die Musik „das anarchische Moment der Emotionen“ (Ritter) stärken und so vorschnelle Rationalisierungen des zentralen, im Text angelegten Konflikts verhindern sollte.

Neben diesen Kurzworkshops wurden drei längere Seminare angeboten, die eine intensive Auseinandersetzung mit der Lehrstückpraxis ermöglichten. Roger Fornoff arbeitete mit seiner Gruppe vier Tage lang zu Texten aus dem Brechtschen Fätzer-Fragment: Angelehnt an die Spielpraxis Reiner Steinwegs wurden hier zentrale Techniken und Methoden des Lehrstück-Spiels vermittelt und gemeinsam erprobt. Ganz ähnlich gelagert war der Beitrag von Jan Weisberg und Swantje Nölke, die mit der „Groschenszene“ aus Brechts „Der böse Baal der asoziale“ ebenfalls das Lehrstück-Spiel und die gemeinsame Reflexion des Gespielten zum Ausgangspunkt ihrer Arbeit nahmen. In beiden Workshops konnte damit die szenische Auseinandersetzung mit Sozietät und Asozialität, angelegt bereits in den Texten und davon ausgehend weiterentwickelt innerhalb der Gruppen, intensiv erfolgen. Die Teilnehmer/innen hatten über das Experimentieren im eigentlichen Lehrstückspielen die Möglichkeit, selbst Erfahrungen zu sammeln und gleichzeitig zentrale Methodiken für die eigene Arbeit erproben und diskutieren zu können. Insbesondere das Spielen mit Haltungen und die Rolle des Spieltextes als „Sprachmaterial“, weniger als zu interpretierende Spielvorlage, stellten hierbei einen methodischen Schwerpunkt dar. „Besonders die Heterogenität der Gruppe, also die Tatsache, dass unterschiedliche Berufsgruppen und Altersstufen und damit auch unterschiedliche Interessenlagen und Biografien vertreten waren, hat die Arbeit in Bursa besonders spannend gemacht“ bemerkte Jan Weisberg im Nachhinein.

Jutta Heppekaussen konzentrierte sich mit ihrer Gruppe und Brechts „Ja-Sager“ auf die Frage: Wie nützlich und wie veränderbar ist „der Brauch“? In der Auseinandersetzung mit dieser Frage wurden Konzepte wie sozialer Gestus und Habitus, aber auch ganz individuelle, persönliche Normen thematisiert. „Konkrete Alltagsparallelen, private Themen wie Schwierigkeiten, sich von erwachsen werdenden Kindern zu verabschieden über Reibungen zwischen schulischen Werten und Werten im Elternhaus (‚Wessen Wort gilt?‘), dem Gruppendruck in Seminaren gegenüber Außenseitern bis hin zu dem ‚Krieg im Süden‘ und der Frage einer Teilnahme an Militäreinsätzen“ seien über diesen Ansatz bearbeitbar geworden, so Jutta Heppekaussen über ihren Beitrag in Bursa. Ihr Workshop, sein Ansatz und dessen praktische Umsetzung im Übrigen werden von ihr an anderer Stelle in diesem Heft ausführlich vorgestellt.

Die Tagung ermöglichte den Beteiligten also eine Zusammenschau verschiedenster Annäherungen an das Brechtsche

Einfach, aber zugespitzt. Bericht von der Fachtagung „Szenisches Schreiben/Herstellen von (Lehrstück)Spiel-Vorlagen“

Lehrstück, unterschiedlicher Umsetzungen und variantenreicher Weiterentwicklungen in Theorie und Praxis. Damit wurde nicht zuletzt auch den Teamer/innen die Möglichkeit gegeben, über den jeweils eigenen Kontext hinaus in einen spannenden Austausch miteinander, aber auch mit den türkischen Mitspieler/innen und Kolleg/innen zu treten. Unser Dank dafür gilt den Veranstaltern für die Organisation einer spannenden und anregenden Tagung, den überaus motivierten und interessierten

Teilnehmer/innen, besonders aber auch den Übersetzerinnen und Übersetzern, ohne die die intensive gemeinsame Arbeit unmöglich gewesen wäre.

Anmerkung

1 Vortragsgrundlage war: Koch, Gerd/Vaßen, Florian: Der lange Weg des Lehrstück-Spiels. In: Marcel M. Baumann u. a. (Hg.) (2009): Friedensforschung und Friedenspraxis. Frankfurt/Main, S. 168ff.

Einfach, aber zugespitzt. Bericht von der Fachtagung „Szenisches Schreiben/Herstellen von (Lehrstück)Spiel-Vorlagen“

Jan Weisberg

Das Lehrstückspielen muss sich wie kaum eine andere Theaterpraxis in der Gegenwart verorten lassen – der pädagogische Ansatz seines ‚Erfinders‘ Bertolt Brecht und auch die seit den 1970er Jahren entwickelte theaterpädagogische Praxis lassen keine Historisierungen zu. Sie erfordern die ständige Aktualisierung ihrer selbst und, gegebenenfalls, das Erfinden neuer Formen. Nun sind die Lehrstücktexte¹ mittlerweile alt. Die politischen und ökonomischen Strukturen haben sich seit den 1930er Jahren deutlich verändert, auch Sprache und Kultur wandeln sich. Es stellt sich also die Frage, ob die klassischen Lehrstücktexte gegenwärtig trotz aller äußeren Veränderungen noch aktuell sind? Oder muss man Brechts Texte um neue ergänzen, um Brechts Idee vom Lehrstück zu erneuern, gar zu retten?

Die ‚Kraft‘ der Brechtschen Texte ist unbestritten. Doch wie kommt diese Kraft zustande? Warum wirken so viele theatrale Texte im Vergleich mit den Lehrstückvorlagen so ‚schwach‘? Was kann von Brecht für die theatrale Textproduktion gelernt werden? Welche Kriterien müssen für aktuelle, den Lehrstücktexten vergleichbare Spieltexte gelten?

Die Fachtagung „Szenisches Schreiben/Herstellen von (Lehrstück) Spiel-Vorlagen“, die spectAct, Verein für politisches und soziales Theater, auf Initiative von Katharina Lammers und Reiner Steinweg in Innsbruck vom 26. Februar bis zum 2. März 2010 veranstaltet hat, unternahm den Versuch, die Lehrstücktexte auf ihre Aktualität hin zu prüfen und neue Methoden der theatralen Textproduktion in der Praxis zu testen. Mit Erfolg.

Die Veranstalter vertreten mit der Lehrstückpädagogik und dem Theater der Unterdrückten verschiedene Methoden, in denen Spieltexte unterschiedlich und uneinheitlich verwendet werden. Die Lehrstückmethode erfordert die Auswahl eines die Interessen der Gruppe befördernden Textes, was, insbesondere bei heterogenen Gruppen, schwierig sein kann. Reiner Steinweg stellt dazu aufgrund eigener Erfahrungen die Frage, ob die alten Texte mit der Zeit an Aktualität eingebüßt haben und ob sich im Sprach- und Kulturwandel begründete Verständnishürden aufbauten; „[...] ob – insbesondere für bildungsfernere Schichten – nicht Spielvorlagen gebraucht werden, die eine Spur näher am gegenwärtigen Alltag, auch an unserer Alltags-

sprache sind als Brechts heute immerhin rund 70 Jahre alte[n] Texte mit ihren politisch völlig anderen Rahmenbedingungen und Strukturen.“ (TP02: 1).

In Spielprozessen des Theaters der Unterdrückten wiederholt sich oftmals die Erfahrung, dass sich im Schritt vom stummen Spiel zum Spiel mit Lauten und gesprochener Sprache die Art des Spielens verändert. Das vormalige reiche gestische Spiel weicht dann einem Reden, welches gestisch illustriert wird. Dieses Phänomen tritt beim Spiel mit Lehrstücktexten eher selten auf. Katharina Lammers beschreibt ihre Erfahrung so: „Obwohl die ästhetisch-erzieherische und politische Absicht Brechts im Vorfeld störend spürbar war, setzte gerade der vorgegebene Text das spielerische Potenzial, die körperlichen Imaginationen frei, statt sie zu blockieren oder nur als Zeigeinstrument des gesprochenen Wortes zu nutzen.“ (TP01: 2)

Die in der spielerischen Textproduktion entstandenen Texte sind erfahrungsgemäß oft aus der Alltagssprache der Spieler geformt. Solche Texte sind häufig sehr persönlich und oft auch nicht für Aufführungen im Forum geeignet, wenn sie nicht über ihren Entstehungskontext hinausweisen. Eine besondere Schwierigkeit im textproduzierenden Forumtheater stellt die Notwendigkeit dar, eine Spannung aus „Distanz und zugleich Präsenz und Vielschichtigkeit zu erzielen, die für Abstraktion und Erkenntnis erforderlich ist“ (TP01: 1).

Es stellt sich also aus beiden methodischen Richtungen dieselbe Frage nach der angemessenen Qualität der Spieltexte: „[...] wie nah dürfen, sollen sie eigentlich sein? In welchem Ausmaß müssen sie [gegebenenfalls, J. W.] wieder entfernt, verallgemeinert, universalisiert werden, um die Funktion erfüllen zu können, Projektionsfläche und Transportmittel für alle möglichen Konflikte zu sein, die auf den verschiedensten gesellschaftlichen und/oder politischen Ebenen erlebt wurden und werden?“ (TP02: 1). Unter dieser Fragestellung war es das Ziel der Tagung, zu einem besseren Verständnis der Lehrstücktexte zu gelangen. Mit spielerischen Experimenten und Diskussionen wurde untersucht, was „die besondere poetische Kraft der Brechttexte“ (TP03:1) ausmacht und was daraus für die persönliche theatrale Textarbeit gelernt werden kann.

Einfach, aber zugespitzt. Bericht von der Fachtagung „Szenisches Schreiben/Herstellen von (Lehrstück)Spiel-Vorlagen“

In dieser eigenartigen Situation, in der Steinweg seine ‚geliebten‘ Brecht-Texte grundsätzlich in Frage stellt, während eben diese Texte gleichzeitig von Lammers als Vorbild entdeckt werden, entstand sofort eine mit Interesse gesättigte Atmosphäre, in der Erfahrungen ausgetauscht und anregende und grundsätzliche Diskussionen geführt wurden. Die Innsbrucker Runde diskutierte einen Katalog möglicher Merkmale der Lehrstücktexte Brechts und unternahm im Verlauf der Tagung zwei Schreib- und zahlreiche Spielversuche.

Zur Struktur der Lehrstücktexte

Die Konstruktion der Lehrstücktexte ist bisher nicht systematisch untersucht worden. Die im Folgenden beschriebenen Merkmale basieren auf individuellen Rezeptionserfahrungen (vgl. TP04), die sich in den Innsbrucker Gesprächen als konsensfähig erwiesen haben. Es kann folglich noch nicht vom „Textmuster“ der Lehrstücktexte gesprochen werden.

Die Sprache der Lehrstücktexte erscheint als einfache Kunstsprache, als eine „Gebrauchslyrik“. Sie orientiert sich meistens konzeptuell an der Mündlichkeit, d. h. sie zeichnet sich durch eine geringe durchschnittliche Satzlänge, Einwortsätze, Ellipsen und eine geringe syntaktische Komplexität aus. Adjektive und Partizipien finden sich selten. Dadurch entstehen Leerstellen, welche die Vorstellungskraft zu Ergänzungen reizen. Die verwendeten Substantive und Verben sind geprägt durch eine starke Materialität oder Körperlichkeit. Sie verweisen nur selten auf intellektuelle Konzepte und scheinen stattdessen eher überzeitliche und überkulturelle menschliche Basiserfahrungen zu thematisieren. Diese Einfachheit der Sprache befördert die soziale und interkulturelle Übertragbarkeit der Texte. Spannung entsteht auf der sprachlichen Ebene sowohl durch die seltene aber pointierte Verwendung von Neologismen und syntaktischen Sperrstellungen, als auch durch die Verknüpfung von Konzepten der Lust und der Furcht. Die Dialoge werden immer wieder durch Chöre, Lieder und Kommentare unterbrochen. Es gilt das gestische Prinzip (vgl. Ritter 1986).

Thema der Lehrstücktexte sind archaische Konflikte und die darin möglichen menschlichen Haltungen und Handlungen. Kernthemen sind A-Sozialität, Macht, Gewalt, Solidarität, Lernen u. a. Statt Charakteren (Personen) entwirft Brecht Figuren (Typen) als Handlungsträger. Sie werden mit abstrakten Namen, Geschlechts-, Alters- oder Funktionsbenennungen bezeichnet. Die Figuren treffen in kleinen, unausgewogenen Konstellationen in oftmals historischen oder hyperrealen Handlungsräumen aufeinander. Die Status-Verhältnisse und Interessenkonflikte sind stets klar. Der Plot läuft stets auf die Bedrohung, tendenzielle Schädigung oder Vernichtung einer Konfliktpartei hinaus. Dabei bieten die Texte viele Reibungspunkte: Die Figuren äußern widersprechende und widersprüchliche Statements. Oftmals treten linke und rechte Chöre mit antagonistischen Appellen auf. Aus der Erfahrung der hannoverschen Lehrstückpraxis lässt sich die Wirkung der Texte auf Spieler und Spielprozesse in der Dimension Nähe und Distanz folgendermaßen beschreiben: Die Lehrstücktexte versetzen ihre Spieler in einen fremden, oft hyperrealen Handlungsraum. Sie lassen keine Einfühlung in individuelle Charaktere und auch keine psychologischen Interpretationen zu. Dies schafft zunächst eine sehr große Distanz.

Gleichzeitig aber nötigt diese Distanz und Fremdheit, unterstützt von den Leerstellen der Texte, ein Auffüllen des Spiels mit den Erfahrungen und Vorstellungen der Spieler. Die Texte erfordern eine Übertragung der vorgestellten Konfliktmuster in den Vorstellungsraum der eigenen sozialen Wirklichkeit. Dadurch entsteht eine sehr große Nähe, die Als-ob-Erfahrungen ermöglicht und Positionierungen, Haltungen und dialektische Betrachtungen zu typischen Handlungsweisen in abstrakten Situationen herausfordert. Und in diesem Spannungsverhältnis zwischen Distanz und Nähe entfaltet das Spiel mit den Lehrstücktexten seine Potenz. Brecht formuliert als Ziel, „die jungen Leute durch Theaterspielen zu erziehen[,] d. h. sie zugleich zu tätigen und betrachtenden zu machen“ (Brecht zit. n. Steinweg 1976, 71). In diesem Sinne ist die Konstruktion der Lehrstücktexte zu verstehen: Sie sind einfach, aber zugespitzt, wie ein archaisches Werkzeug.

Texte von Haltungen abnehmen



Der erste Schreibversuch basiert auf einem Konzept von Katharina Lammers und Irmgard Bibermann (vgl. Lammers 2009, 18 f.). Wesentlich für diesen Ansatz ist es, Text aus körperlichen Haltungen² hervorzubringen. Dabei werden zunächst vornehmlich körperliche Haltungen gesucht und eingenommen. Sodann wird mit Einfühlung und Assoziationen aus der körperlichen Haltung ein lautlicher, häufig sprachlicher Ausdruck hervorgebracht. Die körperlichen Haltungen sind i. d. R. so stark, dass auch eine Zuschreibung von Text durch Außenstehende möglich ist. Die im nebenstehenden Bild gezeigte Haltung erfordert kaum eine Nachahmung, um beim Betrachter Ideen für passende Aussagesätze auszulösen. Dass Sammlungen solcher Sätze zum gegebenen Beispiel ein hohes Maß an Ähnlichkeit bzw. Redundanz aufweisen, dürfte bei klaren, d. h. einfachen Haltungen und Gesten kaum überraschen.

Einfach, aber zugespitzt. Bericht von der Fachtagung „Szenisches Schreiben/Herstellen von (Lehrstück)Spielvorlagen“

Für den Schreibversuch entwickeln die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in Paaren je drei Statuenbilder mit je zwei korrespondierenden Konflikthaltungen. Diese werden oft wiederholt, dadurch verinnerlicht und abrufbar gemacht. Gleichzeitig wird durch die Wiederholung das Typische, der Wesenskern der Haltung herausgearbeitet. Die Spieler wiederholen diese Bilder häufig mit zunehmender Geschwindigkeit und improvisieren Übergänge zwischen den einzelnen Standbildern.

Dann wird das Spielen entschleunigt und die Bewegungen werden präzisiert. Die Spieler kehren zurück zu den Standbildern, horchen in sich hinein und suchen nach passenden Verbalausdrücken für ihre Haltungen. Im Wechselspiel entstehen abstrakte Minidialoge, welche die Spieler notieren. Die in der Abbildung dargestellte Szenenfolge führte zu folgendem Text:

- A (*aggressiv*): „Schau mich an!“
 B (*hebt langsam den Kopf*): „Nimm mich gefälligst ernst.“
 A (*auf B zu, liebevoll*): „Ich kann dich halten.“ (*umarmt B von oben*)
 B (*A wegstoßend*): „Lass mich.“
 A (*von unten*): „Das war ich nicht!“
 B (*sich aufrichtend*): „Weißt du was? Du änderst dich nie – (*kalt*) Verräter.“

Die Betrachtung des Textes offenbart Kohärenzlücken. Statt eines thematisch sich entfaltenden Dialoges mit einer dramatischen Steigerung des Konfliktes stehen hier drei rohe Elementardialoge nebeneinander. Die Dialoge entsprechen den korrespondierenden Haltungen in den drei Statuenbildern. Die Übergänge zwischen diesen Bildern fehlen im Text, genauso wie alle Details zu Situation, Beziehung und Art des Konfliktes. Das erste Bild und die Sätze „Schau mich an!“ und „Nimm mich gefälligst ernst.“ markieren das Aufeinanderprallen von zwei etwa gleich starken Positionen. Das zweite Bild und der Satz „Ich kann dich halten.“ stehen für ein Sich-Zuwenden von A und ein gewisses Nachgeben von B. (Wohlgemerkt: Über die Qualität der Handlungen [freundlich/aggressiv] und den Status der Figuren ist hier nichts gesagt. Kommentiert werden hier die Haltungen der Figuren und die von den Spielern für sie gefundenen verbalen Ausdrücke.) Das dritte Bild und die Sätze „Lass mich.“, „Das war ich nicht!“ und „Weißt du was? Du änderst dich nie – Verräter.“ illustrieren ein entschiedenes Ablehnen und Zurückweisen von A durch B sowie den Versuch von B, seine Position zu behaupten. Die im Text bestehenden Lücken entsprechen im beschriebenen Fall den Lücken zwischen den Standbildern. Das hohe Maß an Abstraktion aber, im Besonderen das Fehlen von allen Hinweisen auf die Situation, die Beziehung der Figuren und den Gegenstand des Konfliktes usw. mutet dem Leser bzw. Spieler im gegebenen Fall die für Lehrstücktexte typische Inferenzleistung zu. Das Fehlen der Konkretionen erfordert „teile eigener erfindung und aktueller art“ (Brecht zit. n. Steinweg 1976, 164). Die oben beschriebene und im Beispiel entstandene Kargheit des Textes führt zu einer hohen Übertragbarkeit der einzelnen Sätze bzw. Minidialoge auf viele Situationen und Konflikte. Diese Übertragbarkeit des Textes beruht auf der Übertragbarkeit der dem Text zugrunde liegenden Haltungen. So wie dieselben Haltungen in verschiedenen Situationen eingenommen werden, kann ebenso auch der aus ihnen hervorgebrachte Text in verschiedenen Situationen verwendet werden. Maßgeblich für die Übertragbarkeit des Textes in diesem Versuch ist die Konzentration der



Aufmerksamkeit auf die Haltung statt auf die Sprache und die mit ihr vollziehbaren Sprechakte. Im beschriebenen Versuch wurde die Konzentration auf die Haltungen durch das primär nonverbale Spiel und die vielen Wiederholungen unterstützt.

Einfach, aber zugespitzt. Bericht von der Fachtagung „Szenisches Schreiben/Herstellen von (Lehrstück)Spiel-Vorlagen“

Texte verdichten

Der zweite Schreibversuch basiert auf einem Konzept von Eva Renvert und Bernd Ruping. Beide arbeiten zusammen an der Entwicklung der „Theatralen Organisationsforschung“, einer theaterpädagogischen Methode, die Aktionsforschung und Organisationsentwicklung miteinander verbindet (Arens-Fischer/Renvert/Ruping 2009). Im Prozess der „szenischen Aktionsforschung“ werden in einer ersten Phase qualitative Interviews mit Akteuren auf allen Ebenen der untersuchten Organisation durchgeführt. Aus dem erhobenen Material werden in einer zweiten Phase Spieltexte synthetisiert, welche in einer dritten Phase in der betreffenden Organisation spielerisch zur Anwendung gebracht werden. Proben oder Aufführungen werden in diesem Zusammenhang als Thesen verstanden, als „eine Vorstellung‘ von dem, was der Fall ist“ (Arens-Fischer/Renvert/Ruping 2009, 547).

Die Konstruktion der Spieltexte ist in diesem Prozess von entscheidender Bedeutung. In den Texten werden die genannten Thesen vorformuliert. Diese Thesen werden in den Probenprozessen spielerisch diskutiert und mit einer Aufführung sowohl in eine gültige, öffentliche Form gebracht als auch gleichzeitig überprüft. Die Spieltexte müssen einerseits relevante und konkrete Konfliktmuster zeigen und dabei andererseits ein günstiges Maß an Abstraktheit wahren, um den Blick auf die Konflikt- bzw. Interaktionsstrukturen nicht zu verstellen und Übertragungen zu fördern. Die Texte müssen auf verschiedene Art und Weise spielbar sein, beispielsweise mit verschiedenen Haltungen, damit die für die konkreten Fälle passenden Spielarten gefunden werden können. Wenn als vornehmlicher Zweck eine Aufführung, ein Zeigen, gesetzt ist, bietet sich die Integration von Kommentaren, Chören oder auch Liedern an. Diese können zwar zum Zweck der ungerichteten spielerischen Selbstverständigung gebraucht werden, doch rücken für das autotelische Spielen die Textfunktionen „Offenheit“ und „Übertragbarkeit“ in den Vordergrund. Für beide Zwecke, das Zeigen und das Probieren, benötigen die oftmals ungerichtet produzierten Primärtexte Überarbeitungen. So stellt sich für Renvert und Ruping dieselbe Frage wie für Lammers: „Welche Änderungen, Reduzierungen, Verdichtungen und Verfremdungen müssen vorgenommen, welche Kommentare hinzugefügt werden?“ (TP 03: 1).

Im zweiten Innsbrucker Schreibversuch wurde, mit Blick auf die diskutierten Merkmale der Lehrstücktexte, ein von Renvert und Ruping komponierter Spieltext vorgenommen und in Arbeitsgruppen systematisch überarbeitet. Das folgende Beispiel zeigt einen Textausschnitt mit Überarbeitungsspuren. Im Beispiel sind mehrere Veränderungen vorgenommen worden, drei Kürzungen und eine Ergänzung. Ergänzt wurden die Figurennamen (1), welche in der ersten Fassung knapp mit „V“ (für Vorstand) und „FK“ (für Führungskraft) bezeichnet waren. Durch die Ergänzung steigt vordergründig die Verständlichkeit des Textes. Gleichzeitig wird jedoch durch die expliziten Bezeichnungen der Konflikt zwischen den Figuren verschärft. Die Figur „Vorstand“ wird auf ihre Funktion konzentriert, während die Figur „Göskamp“ durch ihren Familiennamen zwar individualisiert doch zugleich mit dem Verzicht auf Vornamen und Anrede auch diskriminiert wird.

Gestrichen wurde die Regieanweisung zu Göskamps Auftritt (2), um die Spielmöglichkeiten für diese Figur zu vergrößern. Der „Szenische Kommentar“ (3) stellt eine Parallelhandlung dar. Der Verzicht auf diese führt zu einer Konzentration der Szene auf den Konflikt der Protagonisten. Die Streichung des Verweises auf eine nicht näher bestimmte Situation am vergangenen Donnerstag (4) entspringt derselben Motivation. Der Konflikt wird so ganz auf die aktuelle Spielsituation reduziert. Das Angebot des Textes, Konfliktintergründe zu erfinden, entfällt so. Die Teilung des Satzes „Göskamp, ich habe Sie herbestellt und Sie wissen warum.“ (5), verbunden mit der Streichung der Konjunktion folgt dem Prinzip der „gestischen Sprache“ (vgl. Ritter 1986). Die kurzen Sätze fördern, so die Annahme, das körperliche, gestische Spielen und damit das Spielen mit Haltungen. Die hier gezeigten Überarbeitungen zielen alle darauf, sich dem vermuteten Muster der Lehrstücktexte anzugleichen. In diesem Fall wurde der Konflikt verschärft (1) und auf die konkrete Spielsituation fokussiert (3; 4). Weiterhin wurde die Szene etwas geöffnet (2) und der Text der dem Lehrstück typischen Spielweise angepasst (5). Mit allen Maßnahmen steigt die Übertragbarkeit und damit die Möglichkeit zum szenischen Experimentieren im Sinne der Lehrstückpädagogik (vgl. Nölke/Weisberg 2010).

Blick nach vorn

Die Diskussionen und Experimente der Tagung ergaben ernst zu nehmende Hinweise zum Nähe-Distanz-Problem der Spieltexte, welche der Überprüfung und Präzisierung durch die theaterpädagogische Praxis bedürfen. Die vorgestellten Merkmale der Lehrstücktexte sollten als Thesen verstanden werden, die philologisch untersucht werden sollten. Wünschenswert wäre eine fundierte Beschreibung des Textmusters der Lehrstücktexte.

Die von Steinweg aufgeworfene Frage nach der Aktualität der Brechtschen Lehrstücktexte muss allerdings immer wieder beantwortet werden. Brecht selbst hat seine eigenen Texte immer wieder überarbeitet und aktualisiert. Eventuell muss man die Brechtschen Texte gelegentlich neuen Situationen anpassen, so wie z.B. Steinweg Chöre in die Groschenszene montiert (vgl. Sonntag/Zulechner 2010, 42) oder Szenen für internationale Gruppen übersetzt werden (vgl. den Beitrag „Alla Turca“ in diesem Heft).

Festgehalten werden kann zum gegenwärtigen Zeitpunkt jedenfalls, dass die alten Texte weiterhin zur spielerischen Produktion von Erkenntnissen und Erfahrungen genutzt werden, wie die lebendige Lehrstückpraxis zeigt. Die Tagung hat bestätigt, dass

1	Vorstand	„Göskamp! – FK beeilt sich, korrigiert den Sitz seiner Kleidung. – Göskamp, ich habe Sie herbestellt und Sie wissen warum.“	2
	Göskamp	„Ja?“	5
	V:	„Es geht um die Geschichte am letzten Donnerstag.“	4
		<i>Szenischer Kommentar: Ein Mann betritt die Bühne. Er trägt einen Eimer, der mit Wasser gefüllt ist. Er stellt den Eimer neben Göskamp und sich hinter den Eimer.</i>	3
	FK:	„Ja, ich habe mir da schon was gedacht.“	4
	Vorstand	„Wir wollen uns über Führung unterhalten.“	

Einfach, aber zugespitzt. Bericht von der Fachtagung „Szenisches Schreiben/Herstellen von (Lehrstück)Spiel-Vorlagen“ // Kontakt Autorinnen und Autoren:

die Auseinandersetzung mit den Lehrstücktexten anregend und lehrreich ist. Die dort offen gebliebenen Fragen weisen nach vorn: Gegenwärtig wird die nächste Tagung zum Thema geplant.

Literatur

- Arens-Fischer, Wolfgang/Renvert, Eva/Ruping, Bernd (2009): Der Beitrag des Unternehmenstheaters zur Unternehmensentwicklung: Personales Verhalten in Organisationsstrukturen und -prozessen reflektieren. In: Raab, Gerhard/Unger, Alexander (Hg.): Der Mensch im Mittelpunkt des wirtschaftlichen Handelns. Lengerich, S. 543–559.
- Lammers, Katharina (2009): Bildung mit Theater(pädagogik) – auf dem Weg zu einem „Curriculum des Unwägbar“? In: Bischoff, Johann/Brandi, Bettina (Hg.): Räume im Dazwischen. Lernen mit Kunst und Kultur. Merseburger Medienpädagogische Schriften, Bd. 6, Aachen, S. 149–165.
- Nölke, Swantje/Weisberg, Jan (2010): Spielen, Erfahren, Verstehen – zur Arbeit an Haltungen in der hannoverschen Lehrstückpraxis. In: Zeitschrift für Theaterpädagogik, 1/2010, S. 44 f.
- Ritter, Hans-Martin (1986): Das gestische Prinzip bei Bertolt Brecht. Köln.
- Scheller, Ingo (1983): Arbeit an asozialen Haltungen; Lehrstückpraxis mit Lehrern und Studenten. In: Koch, Gerd/Steinweg, Reiner/Vaßen, Florian (Hg.): Assoziales Theater; Spielversuche mit Lehrstücken und Anstiftung zur Praxis. Köln, S. 62-90.
- Sonntag, Brigitte/Zulechner, Felix (2010): Workshop mit Reiner Steinweg über Brechts Lehrstücktheater. In: Zeitschrift für Theaterpädagogik, 1/2010, S. 41–44.
- Steinweg, Reiner (1995): Lehrstück und episches Theater. Brechts Theorie und die theaterpädagogische Praxis. Frankfurt/Main.
- Steinweg, Reiner (Hg.) (1976): Brechts Modell der Lehrstücke. Zeugnisse, Diskussion, Erfahrung. Frankfurt/Main.
- TP 01: Steinweg, Reiner/Lammers, Katharina (2009): Problemskizze für die Fachtagung: Szenisches Schreiben / Herstellen von (Lehrstück-)Spiel-Vorlagen (Tagungspapier).
- TP 02: Lammers, Katharina/Steinweg, Reiner (2010): „Rundbrief zum Tagungsablauf“ (E-Mail, 12.02.2010).
- TP 03: Scheller, Ingo/Steinweg, Reiner/Lammers, Katharina (2010): Fragen an die Innsbrucker Fachtagung zum Schreiben von (Lehrstück-)Spielvorlagen (Tagungspapier).
- TP 04: Steinweg, Reiner/Scheller, Ingo/Gerd Koch/Weisberg, Jan (2010): Vorläufiger Merkmalkatalog der Textsorte Lehrstück (Brecht) (Tagungspapier).
- Vaßen, Florian (2004): Inseln der Unordnung – Asozialität, Gewalt und alltäglicher Krieg in Brechts Lehrstücken. In: Kebir, Sabine/Hörnigk, Therese (Hg.): Brecht und der Krieg. Widersprüche damals, Einsprüche heute. Brecht-Dialog 2004 (Theater der Zeit 2005). Berlin, S. 132–143.

Anmerkung

1 Mit Lehrstücktexten sind im Folgenden die in der Lehrstückpraxis verwendeten Spieltexte gemeint, nicht die Theoriefragmente Brechts oder die Sekundärliteratur der Literaturwissenschaft oder der Lehrstückpraktiker nach 1970.

2 Zum Haltungsbegriff vgl. Scheller 1983, 64.

3 Links im Bild ist Spieler B, rechts ist Spieler A.

Jan Weisberg unterrichtet Lehrstückpädagogik im Studiengang Darstellendes Spiel an der Universität Hannover; er arbeitet und promoviert als Schreibforscher an der Universität Gießen.
jan.weisberg@zmi.uni-giessen.de

Kontakt Autorinnen und Autoren:

- Wolfgang Arens-Fischer
Arens-Fischer@ba-emsland.de
- Nicola Bünsch
nicola.buensch@SCHARLATAN.de
- Christoph Daigl
wolfgang.sting@uni-hamburg.de
- Raimund Finke
raimundfinke@gmx.de
- Benjamin Häring
b.haering@fh-osnabrueck.de
- Anne Keller
marie-a@gmx.de
- Katharina Kolar und Bernd Oevermann
katharina.kolar@fh-osnabrueck.de
b.oevermann@fh-osnabrueck.de
- Frank Muscheid
f.muscheid@fh-osnabrueck.de
- Swantje Nölke
swantje.noelke@gmx.de
- Oliver Pauli
pauli@placebo-muenster.de
- Lisa Peschel
Kontakt über: Marianne Streisand
m.streisand@fh-osnabrueck.de
- Frank Praetorius
frank.praetorius@gmx.net
- Myrna-Alice Prinz-Kiesbüye
myrna.kiesbueye@itw.unibe.ch
- Eva Renvert
e.renvert@fh-osnabrueck.de
- Hans Martin Ritter
hansmartinritter@web.de
- Bernd Ruping
b.ruping@fh-osnabrueck.de
- Dietmar Sachser
D.Sachser@gmx.de
- Andreas Schülter
a@schuelter.de
- Harald Volker Sommer
harald.volker.sommer@tdj.at
- Nina Springer
nina.springer@fh-osnabrueck.de
- Marianne Streisand
m.streisand@fh-osnabrueck.de
- Donata Teichmann
Kontakt: havermann@articulare.de
- Florian Vaßen
florian.vassen@germanistik.uni-hannover.de
- Maik Walter
maik@zedat.fu-berlin.de
- Jan Weisberg
Jan.Weisberg@zmi.uni-giessen.de
- Michael Wrenschur
michael.wrenschur@uni-graz.at

Die Ausbildung zum Theaterpädagogen BuT

Nina Springer

Seit über zehn Jahren existieren die Rahmenrichtlinien des Bundesverbands Theaterpädagogik e. V. (BuT), die die Qualität der theaterpädagogischen Ausbildung in Deutschland sicherstellen sollen. Jedes anerkannte Bildungsinstitut des BuT ist ermächtigt, das „BuT-Zertifikat“ und somit den Titel „Theaterpädagoge/in BuT“ zu verleihen. Dieser Abschluss soll für Professionalität stehen und helfen, einen Standard bei Theaterpädagogen zu definieren. Durch das Zertifikat erhalten Arbeitgeber die Möglichkeit, auf den ersten Blick qualifizierte Theaterpädagogen zu erkennen. Der Beruf des Theaterpädagogen soll so auch in der Gesellschaft eine klarere Bedeutung erhalten und an Akzeptanz gewinnen.

Nach mehr als einem Jahrzehnt soll überprüft werden, inwiefern die Zielsetzung des Bundesverbands heute erreicht worden ist. Haben die Rahmenrichtlinien von damals noch immer Gültigkeit? Dieser Frage widmete sich meine Bachelor-Arbeit „Empirische Untersuchung zur Praxisrelevanz der Ausbildung zum Theaterpädagogen BuT“. Ich versuchte, sie mit Hilfe einer Online-Umfrage zu diskutieren.

Es lohnt sich jedoch zunächst einmal zu schauen, wie sich die Ausbildung zum Theaterpädagogen entwickelt hat.

Mit dem Aufkommen der theaterpädagogischen Zentren in Deutschland in den 80er Jahren wurden die ersten Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten für Theaterpädagogik angeboten. Das TPZ Lingen bot eine Lehrerbildung an, die Modell für die späteren Weiterbildungsangebote werden sollte. Darüber hinaus wurden nach und nach zweijährige Aufbau- und Zusatzstudiengänge an diversen Hochschulen eingerichtet. Eine einheitliche Ausbildung gab es jedoch nicht.

Die Theaterpädagogik war in der Öffentlichkeit zu der Zeit nicht mit einem festen Berufsbild verknüpft, ihre Aufgabenfelder konnten ebenso gut von anderen Berufen übernommen werden. Bei den Theaterpädagogikstellen, auch bei denen an staatlichen Theatern, handelte es sich größtenteils um ABM-Stellen.

1990 gründete sich der Bundesverband Theaterpädagogik aus dem „Bundesverband Spiel – Theater – Animationen“ (BUSTA), der „das Wirkungsfeld der Theaterpädagogik“ in der Gesellschaft verankern wollte. Theaterpädagogen aus den unterschiedlichsten Arbeitsfeldern sollten in diesem Verein vertreten sein. Ziel war es, den Beruf klarer zu definieren und Werbung in der Öffentlichkeit zu betreiben. Diese Auf-

gabe konnte ein Verband effektiver erledigen als Einzelpersonen.

Ein weiterer wichtiger Punkt für die Gründung des Bundesverbands war der Wunsch nach Professionalisierung. Die meisten Theaterpädagogen, die in den 80er Jahren in diesem Bereich arbeiteten, waren Lehrer und hatten sich ihre Kompetenzen autodidaktisch angeeignet. Wenige waren in den Niederlanden, beispielsweise in Utrecht, als *docent drama*, in Zürich als Theaterpädagoge oder in Ulm als *Ludagoge* ausgebildet worden.

Zusätzlich bestand der Wunsch, Theater als Bestandteil der kulturellen Bildung zu verankern und die verschiedenen theaterpädagogisch arbeitenden Personen und Institutionen zu vernetzen.

„Die Geschichte zeigt: Jeder Beruf braucht für seine Konstituierung in der Gesellschaft anerkannte Infrastrukturen der Aus-, Fort- und Weiterbildung.“ (aus der Präambel der Rahmenrichtlinien des BuT) Diese Überlegungen führten 1999 nach fünfjähriger Arbeitsphase zur Veröffentlichung der Rahmenrichtlinien durch den Bundesverband. Dort wurden die Struktur einer theaterpädagogischen Ausbildung und die Bedingungen für den Erhalt eines anerkannten Zertifikats geregelt.

Auf zweierlei Arten konnte ab diesem Zeitpunkt das Zertifikat BuT erlangt werden: Durch Grundlagenbildung (600 Stunden) und anschließende Aufbaufortbildung (1.100 Stunden) oder durch eine Vollzeitausbildung (1.700 Stunden). Mit dem Zertifikat erhält der Absolvent das Recht, sich „Theaterpädagoge/in BuT“ zu nennen.

Zusammenfassend fällt in der Betrachtung der Rahmenrichtlinien Folgendes auf:

- Es gibt keine Voraussetzungen für die Teilnahme an der Grundlagenbildung.
- Es gibt keinen festgelegten Titel nach der Grundlagenbildung.
- Die Ausbildung ist für Menschen ohne Berufsausbildung laut Rahmenrichtlinien nicht möglich. „Theaterpädagogik BuT“ hat also den Charakter einer Weiterbildung.
- Der BuT gibt „Anregungen“ für die Abschlussprüfung, formuliert jedoch keine Regeln. Empfohlen wird in den Richtlinien, Nachweise über gelernte Kompetenzen und durchgeführte Praxis beziehungsweise Praxisreflexion abzurufen sowie eine umfangreiche schriftliche Abschlussarbeit zu verlangen.

- Praxis nimmt einen wichtigen Platz ein. Die Ausbildungsinstitute sollen sich verpflichten, Kooperationen einzugehen, um Praxisfelder anbieten zu können.

Diese vergleichsweise offene Formulierung des Bundesverbands legt nahe, die Absolventen nach ihren persönlichen Eindrücken der Ausbildung „Theaterpädagogik BuT“ zu befragen. Wird die Ausbildung gegenwärtig als praxisrelevant empfunden? Halten sich die Theaterpädagogen für marktfähig und gut vorbereitet auf den Beruf? Inwieweit mussten nachträglich Spezialisierungen erworben werden, um im Berufsalltag zu bestehen?

Dank der Unterstützung durch den Bundesverband und einiger Ausbildungsinstitute nahmen an der Online-Umfrage im Rahmen meiner Bachelorarbeit 89 Personen teil. 73% waren Frauen, 27% Männer, das Durchschnittsalter betrug 38,5 Jahre. 54% hatten ihr Zertifikat durch eine Vollausbildung erhalten, 46% durch eine Aufbaufortbildung. Leider waren nicht alle Institute damit einverstanden, die Teilnehmer nach ihrem Ausbildungsort zu befragen, daher können hierüber keine Angaben gemacht werden. Die Mehrheit der Befragten ist freischaffend und nicht ausschließlich als Theaterpädagoge tätig. Diejenigen, die ausschließlich als Theaterpädagogen beschäftigt sind, arbeiten im Durchschnitt mit mehr als zwei Zielgruppen. In der Ausbildung waren die Absolventen in den meisten Fällen mit der Zielgruppe Kinder, Jugendliche und Erwachsene in Kontakt gekommen. Eine Spezialisierung auf andere Zielgruppen (Behinderte, Unternehmen, Senioren) erfolgte selten. Die Befragten sind zumeist in mehreren Arbeitsbereichen gleichzeitig beschäftigt (beispielsweise in Schule, Kulturzentren, freien Theatern) und kennzeichnen sich so als flexibel und vielseitig. Für ihre anspruchsvolle und mannigfaltige Arbeit erhalten die befragten Theaterpädagogen verhältnismäßig wenig Gehalt. Der Durchschnittsverdienst beträgt 1300 Euro.

Die Hälfte der Befragten begann ihre Ausbildungslaufbahn mit einer pädagogischen oder künstlerischen Aus- oder Fortbildung beziehungsweise einem dementsprechenden Studium. Bei den späteren Weiterbildungen nach der theaterpädagogischen Ausbildung waren besonders die künstlerischen bei den Umfrageteilnehmern beliebt.

Die Theaterpädagogen verstehen sich in vielen Fällen als „Vermittler“, „Theatermacher“ und „Lehrer“. Die Bezeichnungen sind jedoch an-

Die Ausbildung zum Theaterpädagogen BuT

sonsten vielfältig und deuteten auf ein breites Verständnis der Profession hin.

In ihrer Arbeitspraxis bezeichnen sich 87% der Teilnehmer als Theaterpädagoge. Etwas mehr als ein Viertel nennt sich Schauspieler oder Regisseur, 24% verstehen sich als Künstler.

In der Ausbildung erfuhren die meisten Befragten eine Erweiterung ihrer Spielleiterfähigkeiten. Nicht durch die Ausbildung gefördert wurde die Bildung eines beruflichen Netzwerkes. Die Mehrheit der Teilnehmer unterstrich in ihren weiteren Antworten die Wichtigkeit solcher Netzwerke, aber nur 43% von ihnen nutzten die Angebote des BuT. Als Gründe gegen eine Teilnahme an den Aktivitäten des Bundesverbands gab die Mehrheit der Befragten Zeit- und Geldmangel an.

Fit oder einigermaßen fit für den Beruf fühlten sich nach der Ausbildung 71 von 89 Umfrageteilnehmern. Trotz der allgemeinen Zufriedenheit mit den Ausbildungsinhalten sehen die Teilnehmer Verbesserungsbedarf bei der Vorbereitung auf die Berufstätigkeit, insbesondere auf die Selbstständigkeit. Auch Spezialisierungen wurden vermisst.

76% der Teilnehmer hatten das Bedürfnis, sich nach der Ausbildung weiterzubilden, 55% setzten diesen Wunsch tatsächlich um. Die Motivation der Befragten war hauptsächlich Interesse und der Wunsch, einerseits Lücken in der Ausbildung zu füllen und sich andererseits

zu spezialisieren. In den Bereichen Theaterpädagogik, Tanz, Stimme, Kulturmanagement, Existenzgründung und spezielle Theaterformen wurden die meisten Fortbildungen belegt. Viele Bausteine, die in der theaterpädagogischen Arbeit eine wichtige Rolle spielen, wie Technik, Handwerkliches und Management, eigneten sich die Absolventen nach der Ausbildung an.

Eine Mehrheit von 59% der Umfrageteilnehmer hielt das Zertifikat des Bundesverbands für wichtig, wobei für die meisten hierbei die Qualitätssicherung des Berufes eine Rolle spielte. Diejenigen, die dem Zertifikat keine Bedeutung zuschrieben, argumentierten hauptsächlich mit der geringen Bekanntheit bei Arbeitgebern.

Was bedeutet dies nun für die Aktualität der Rahmenrichtlinien des BuT?

Als Theaterpädagoge arbeitet man in den vielfältigsten Arbeitsfeldern auf die unterschiedlichste Art und Weise. So sind auch die Anforderungen in der Praxis breit gefächert. Unter diesen Voraussetzungen eine Ausbildungsstruktur zu entwerfen, die die Anforderungen zusammenfasst, vereinheitlicht und gleichzeitig für die Institute genug Raum für eine eigene Profilbildung bereithält, ist schwierig.

Bislang führte das dazu, dass viele Punkte in den Rahmenrichtlinien des BuT einen mehr oder weniger großen Interpretationsspielraum zuließen. Dies mündete in der Praxis in die unterschiedlichsten Ausbildungskonzepte, die

sich zwar an die Rahmenrichtlinien halten, innerhalb dieser Vorgaben aber sehr verschieden sind. Ausbildungsform und -zeit weichen beträchtlich voneinander ab, Praktikums- und Projektumfang, Aufnahmeverfahren und Prüfungsordnungen sind nicht einheitlich geregelt. Die Richtlinien sollten nicht zu einer Uniformität aller Bildungsinstitute führen. Um aber die Qualität und somit eine Praxisrelevanz der Ausbildung sicherzustellen, muss eine Vergleichbarkeit der Abschlüsse gegeben sein. Das BuT-Zertifikat muss sich über einen gewissen Standard definieren, will es nicht den Anschein der Beliebigkeit machen. Ein Schritt in diese Richtung sind die strengeren Regeln für BuT-Prüfungsbegleiter, die in Kürze vom Bundesverband verabschiedet werden.

Auch ein einheitlicher Titel und eine Prüfung am Ende der Grundlagenbildung würden diesen Abschluss aufwerten. Bislang ist es den Instituten freigestellt, welchen Titel sie vergeben, und so werden nach 600 Unterrichtsstunden „Spielleiter“ und „Theaterpädagogen“ nach den gleichen Vorgaben ausgebildet.

Ein weiterer Umstand macht ein Nachdenken über eine Präzisierung der Rahmenrichtlinien notwendig: Der Abschluss „Theaterpädagoge BuT“ wird immer bekannter und anerkannter. Ausnahmen sind Regionen im Osten Deutschlands, wo es keine anerkannten theaterpädagogischen Bildungsinstitute gibt und der Bundesverband noch nicht im Bewusstsein der Politik angekommen ist.

Unter den Theaterpädagogen ist die Meinung über die Wichtigkeit des Zertifikats geteilt. Allerdings sind Tendenzen zu erkennen, dass sich dies in Zukunft zugunsten des BuT-Abschlusses ändern wird. Die Zahl der Institute, die die Anerkennung beantragen, wächst stetig.

Die Umfrage zeigte, dass die Auszubildenden in der Mehrheit zufrieden mit ihrer Ausbildung waren und sich gut auf ihre Arbeitspraxis vorbereitet fühlten. Wesentliche Eigenschaften wie künstlerische Kompetenz wurden durch die Institute vermittelt.

Die Bausteine, die während der Arbeitspraxis zur Anwendung kommen, zeigen, wie vielseitig die Theaterpädagogen in ihrer Arbeitswelt agieren wollen oder müssen. Sie handeln gleichzeitig auf künstlerischer, technischer, pädagogischer und betriebswirtschaftlicher Ebene. Dies führt häufig zu einer Überforderung.

Möglicherweise ist es daher sinnvoll, als Theaterpädagoge in Kollektiven zu arbeiten und sich Aufgaben mit anderen Kollegen zu teilen. Dazu könnte die Ausbildung beitragen, indem sie hilft, ein berufliches Netzwerk aufzubauen und ausreichende Fähigkeiten in Kulturmanagement und Betriebswirtschaftslehre vermittelt. Zudem würde sich eine Spezialisierung im Sinne von Wahlfächern am Ende der Ausbildung anbieten, damit die Auszubildenden bereits zu diesem Zeitpunkt ihr theaterpädagogisches Profil schärfen können.

... Standardtitel und Innovatives zur Arbeit mit Gruppen:



Gerhard Fatzer / Hans-Hermann Jansen

DIE GRUPPE ALS METHODE

Gruppen als Elemente nachhaltiger Organisationen

281 S., Abb., Tabellen · Hardcover
ISBN 978-3-89797-054-0

EHP

Josta Bernstädt / Stefan Hahn

GESTALT-THERAPIE MIT GRUPPEN

Handbuch für Ausbildung und Praxis
Vorwort Bud Feder · Geleitwort Peter Schulthess
Interview mit Gordon Wheeler
260 S., Abb. · ISBN 978-3-89797-065-6



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

Weitere Infos zum Programm, Zeitschriften, Service: www.ehp-koeln.com

REZENSIONEN

Armin Staffler: Augusto Boal. Einführung. Essen: Oldib, 2009. 148 S., ISBN 978-3-939556-11-4.

Am 2. Mai 2009 ist der brasilianische Theater-schaffende und Theaterpädagoge Augusto Boal, der Erfinder des weltweit verbreiteten „Theaters der Unterdrückten“ (TdU) verstorben. Ihm widmet der noch relativ junge Oldib-Verlag, bei dem übrigens eine interdisziplinäre Zeitschrift zu Theater und Theaterpädagogik mit dem Namen „Thepakos“ erscheint, eine Einführung. Hintergrund für diese Publikation ist das Faktum, dass es seit 1999 („Regenbogen der Wünsche“) keine Originalliteratur von Boal in deutscher Sprache mehr gibt, weder „Legislative Theatre“, noch „Aesthetics of the Oppressed“ oder „Hamlet and the Baker's Son“ wurden übersetzt und es blieb unberücksichtigt, dass es von „Games for Actors and Non-Actors“ eine überarbeitete Neuauflage gibt. Die einzige verschriftlichte Grundlage in deutscher Sprache, die von Boal selbst stammt, ist das bei Suhrkamp 1989 erschienene „Theater der Unterdrückten“, das sich aber mehr in „gewisser Hinsicht als „missverständliches Konglomerat aus vielen Publikationen“ (10) darstellt. „Das vorliegende Einführungswerk“ – so der Autor Armin Staffler, Politologe und Theaterpädagoge, der seit vielen Jahren mit den Theaterformen des TdU über den spectACT, den Verein für politisches und soziales Theater Projekte durchführt (www.staffler.at) – kann all diese Lücken nicht füllen, möchte aber Interessierten am TdU und an der Person Augusto Boals einen aktualisierten Zugang ermöglichen und allen, die sich in der Folge intensiver auseinander setzen wollen, „ein Wegweiser sein“. Es will einen fundierten Einblick in die Entstehungsgeschichte und die Entwicklungen geben, chronologisch verknüpft mit dem Leben Boals. Daher stellt das Buch auch keine Sammlung von Spielen und Übungen dar, vielmehr werden die wesentlichen Entwicklungslinien und Konzeptionen sowie deren theoretisch-philosophischer Hintergrund dargestellt. Das TdU, so Staffler, „ist vielschichtig und beinhaltet ein humanistisch geprägtes Menschenbild, ein demokratisches Kunstverständnis, ein marxistisch geprägtes Geschichtsverständnis, eine dialogische, Freire'sche Pädagogik und arbeitet mit einer antikapitalistischen, sozialpolitischen Grundhaltung. Das TdU ist eine lebendige Bewegung mit gesellschaftspolitischen Ansprüchen und gleichzeitig ein offenes System“ (11). Ein kurzes Glossar (13) leitet über zu Grundlagen und Perspektiven: Dabei wird zunächst

kurz auf den historisch-politischen Kontext in Brasilien verwiesen, vor dessen Hintergrund erste Aspekte der Biografie von Boal zusammengefasst werden. Daran knüpft sich die Darstellung der pädagogischen und philosophischen Grundlagen: Ausgehend von der Grundsatzklärung der internationalen „Theater der Unterdrückten“ Organisation (24 ff.) wird auf die „Freire'sche Pädagogik“ und deren dialogisches Bildungskonzept eingegangen. Es hat insofern einen wesentlichen Input geliefert, als das TdU in erster Linie Fragen stellt und nicht fertige Antworten liefert und das gemeinsame, dialogische Lernen zur Bildung von Bewusstsein über die eigene Lage und Situation führen soll. Das TdU ist keine Verpackung oder ein Transportmittel, um Wissen zu vermitteln, es ist „kein Theater des guten Rats, kein Theater der guten Absicht, kein Theater der Opfer. Das Theater der Unterdrückten zwingt niemanden dazu, etwas einzusehen oder zu tun“ (33).

In der Folge werden zentrale Aspekte und Begriffe des TdU wie *Ethisches Handeln* (34), *Osmose* als Bezeichnung dafür, wie sich gesellschaftliche Werte in kleinen Strukturen niederschlagen (35), *Metaxis*, als gleichzeitige Bewegung in Realität und Fiktion im künstlerischen Prozess (37) und die *Katharsis* im TdU als Befreiung von inneren und äußeren Blockaden (40) dicht und anschaulich vorgestellt, bevor die theatralen Grundlagen des TdU zusammengefasst werden. Theater im Sinne Boals wird als Essenz menschlichen Lebens und menschlicher Kultur aufgefasst, die allen zugänglich sein muss (42). Staffler geht zunächst auf die Arbeit von Boal mit dem Teatro de Arena (48 ff.) ein, dann auf die 2006 erschienene *„Ästhetik der Unterdrückten“* (55 f.), den *„Ästhetischen Raum“* im TdU mit seiner zeitlichen und räumlichen Dehnbarkeit und Telemikroskopie (57 f.) und verschiedene Theaterarbeiten und -stücke von Augusto Boal (58 ff.). In den Kapiteln über die methodischen Grundlagen (66 ff.) werden das *Zeitungstheater* (70 ff.), das *Unsichtbare Theater* (74 ff.), ausführlicher das Bildtheater (78 ff.) und besonders eingehend das *Forumtheater* (87 ff.) – vorgestellt, das die wesentliche Grundlage für das *Legislative Theater* (116 ff.) darstellt. Aber auch die introspektiven Techniken wie *Regenbogen der Wünsche* (106 ff.) und *Polizist im Kopf* (111 ff.) finden darin ihren Platz. Auch in diesen Kapiteln wird die Darstellung der konzeptionellen Grundlagen illustrativ verbunden mit praktischen Erfahrungen des Autors und wesentlichen Ereignissen in der Biografie von Boal.

In einem Schlusskapitel werden nochmals aktuelle Aussagen von und über Boal gebündelt, unter

anderem Boals Botschaft zum Welttheatertag 2009 (131 ff.), bevor im Literaturverzeichnis (139 ff.) neben der Originalliteratur von Boal auf zahlreiche Literatur verwiesen wird, die zum Teil auch kommentiert wird. Darin finden sich alle wesentlichen Schriften von und über Boal sowie das TdU.

Armin Staffler erweist sich als Kenner der regionalen wie internationalen Szene und Literatur. Das Buch ist umfassend, vielschichtig und doch sehr kompakt geschrieben, es stellt die wesentlichen konzeptionellen Grundlagen nachvollziehbar und konzentriert dar ohne auf Bezüge zur Praxis zu verzichten. Und es verbindet aktuelle mit historischen und biografischen Entwicklungsprozessen. In jedem Fall empfehlenswert für Kenner und für Neueinsteiger/innen des „Theaters der Unterdrückten“.

Michael Wrentschur

DVDs zum WeltForumTheaterFestival Österreich 2009

Im Herbst 2009 war das WeltForumTheaterFestival in Österreich der Treffpunkt für alle Forumtheater-Schaffenden und Expert/innen sowie für sozial, politisch, pädagogisch und künstlerisch Tätige aus aller Welt.

Die mitreißenden, aufwühlenden und inspirierenden Eindrücke, die das von der Grazer Forumtheatergruppe InterACT organisierte Finale in Graz (27. Oktober bis 1. November) – nach einer Veranstaltungsserie in Salzburg, Tirol, Wien, Kärnten, Nieder- und Oberösterreich – mit seinem dichten Programm von Aufführungen, Workshops und Präsentationen hinterlassen hat, haben bei Publikum und Akteur/innen lange nachgewirkt.

Die renommiertesten Forumtheater-Gruppen, aber auch die bemerkenswertesten Newcomer aus allen Kontinenten zeigten das breite Spektrum dieser von Augusto Boal begründeten Theaterform auf und ermöglichten eine weltweite künstlerische Bestandsaufnahme, Vernetzung und Diskussion über die zukünftigen Perspektiven.

Der steirische Filmemacher Norbert Prettenthaler hat zusammen mit David Kranzelbinder diese unvergesslichen Eindrücke filmisch festgehalten und zu einer Dokumentation verdichtet. Diese ist nun über InterACT als DVD zum Preis von 10 € erhältlich. Darüber hinaus sind auch eine Reihe von Dokumentationen über einzelne Aufführungen sowie Workshops als DVD zu beziehen – eine her-

Rezensionen



vorragende Möglichkeit für Theaterpädagog/innen, Theaterwissenschaftler/innen, Lehr- und Studiengänge etc., die weitreichenden ästhetischen und politischen Dimensionen des Forumtheaters zu erleben.

Aufführungen (Einzelpreis 10 €, 5 DVD's 45 €, 10 DVD's 80 €, alle Aufführungen 100 €)

CTO Rio (BR): Gala Coisas do Gênero; GTO Paris (F): The Cook says to the Rabbit: Let's make a dinner together; Cardboard Citizens (GB): led easy; FeminismeEnjeux – Théâtre de l'Opprimé (F): Rôles; Jana Sanskriti (IND): Shonar Meye; Globe Théâtre Avignon (F): The Image of the World; Mixed Company Theatre (CDN): Mixed Messages; TO Tehran (IR): Sound of Evil; Jana Sanskriti (IND): Where We Stand; Aktionstheatergruppe Halle (D): Überflüssige Menschen (teilweise); Drama Box Singapur (SGP): Trick or Threat!; InterACT (Graz): Alles Liebe, Dein Dieter.

Workshops (Einzelpreis 10 €, alle Workshops 40 €)

Bárbara Santos (BR): part 1, 2, 3; Globe Théâtre Avignon (F): The Image of the World /Generalprobe; Julián Boal (F): What is Oppression?; Sanjoy Ganguly (IND): Games as Social Metaphors and Means to Scripting Plays sowie die Matinée (Podiumsdiskussion): „Forum Theatre: An Aesthetical and Political Tool for the 21st Century? Reflexions and Future Prospects“.

Bestellungen: InterACT, Neubaugasse 94/4, 8020 Graz, Austria; Tel. + Fax +43-316-720935; eMail office@interact-online.org

Michael Wrentschur

Generations im Gespräch: Archäologie der Theaterpädagogik I. Hg. von Marianne Streisand, Ulrike Hentschel, Andreas Poppe und Bernd Ruping. Berlin, Milow, Strasburg: Schibri-Verlag, 2005 (= Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik, Bd. IV) ISBN 3-937895-22-1 (476 S.).

Talkin' 'bout my Generation: Archäologie der Theaterpädagogik II. Hg. von Marianne Streisand, Nadine Giese, Tom Kraus und Bernd Ruping. Mitarbeit: Norbert Radermacher. Berlin, Milow, Strasburg: Schibri-Verlag, 2008 (= Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik, Bd. VI). ISBN 978-3-937895-68-0 (492 S.).

Ist die Theaterpädagogik tot, dass man sie nur archäologisch erkunden kann, sofern man ihre Geschichte ergründen will? In den letzten Jahren schien es so, als ob das Fach gerade erst den Kinderschuhen entwachsen sei, als ob von der Ankunft in den Institutionen immer wieder berichtet würde, als ob das interdisziplinäre Pflänzchen mit obligatorischem Anwendungsbezug sich doch zu einem an Universitäten, Hochschulen und Fortbildungsinstituten lehrbaren Fach gemausert habe. Und doch gibt es bereits eine Gruppe von Theaterpädagog/innen, die dieses aufstrebende Fach auf eben diese Weise durcharbeiten: nicht gerade grabend, aber aus der Gegenwart startend, mit den aktuellen Problemen unseres Faches im Gepäck den Geschichten folgend und – das sei schon vorweggenommen – theoretisch wie auch praktisch dabei höchst interessante Fundstücke an ganz unterschiedlichen Fundorten aufdeckend. Zwei Bände mit insgesamt fast tausend Seiten

dokumentieren die ersten Schritte auf dem Weg, eine Archäologie der Theaterpädagogik zu entwerfen, wobei man sich auf Foucaults Ansatz beruft, Wissensgebiete zu konstruieren und dabei in ihrer Geschichtlichkeit zu begreifen (I, 435 ff.). Das Verfahren, das dazu angewendet wurde, ist das narrative biographische Interview. Mit leitenden Fragen (II, 31) versuchte man, Wissen über die Fachgeschichte zusammenzutragen. Während der erste Band neben einem ordnenden und theoretisch fundierten, sehr komplexen Nachwort Interviews von 27 Theaterpädagog/innen enthält, handelt es sich bei dem zweiten Band um eine Dokumentation einer internationalen Konferenz zur Fachgeschichte, die 2005 in Lingen stattfand. Die abgedruckten Fotos, Konferenzmaterialien und zahlreichen transkribierten Diskussionsbeiträge geben einen Einblick in die lebhaft Diskussions. Die zumeist im Laufe der Konferenz von Studierenden erhobenen 12 Interviews, die deutlich kürzer sind, wurden dem Band beigelegt und führen den narrativen Weg des ersten Bandes fort.

Im ersten Band wurde die Gründergeneration der Theaterpädagogik in den beiden deutschen Staaten befragt. Den Interviews wurden ein Foto, das die Interviewten selbst ausgewählt haben, ein stichwortartiges Kurzportrait und die Auflistung wichtiger Publikationen vorangestellt. Diese rigide Begrenzung fällt sehr positiv auf, damit treten die roten Fäden deutlich erkennbar hervor, was bei den verschlungenen Lebenswegen der Interviewten keine leichte Aufgabe gewesen sein dürfte. Die fünf Frauen und zweiundzwanzig Männer sind zwischen 1922 und 1946 geboren, sie konnten das Fach nicht einfach studieren, sondern sie etablierten es erst als ein solches. Die Frage, ob es sich bei der Theaterpädagogik um ein Fach oder eine Disziplin handelt, konnte nicht konsensfähig beantwortet werden. Das umfassende Nachwort der Herausgeber/innen (I, 434–462) und der Eröffnungsvortrag von Marianne Streisand (II, 20–35) ordnen die zusammengetragenen Teile des historischen Puzzles zu einem Ganzen und konstruieren auf diese Weise gleichfalls die Struktur der Theaterpädagogik. Diesen Prozess als Leser zu begleiten ist ein Bildungserlebnis. Trotz der fixierten Leitfragen sind die Interviews sehr unterschiedlich: Es gibt stärker dialogisch geprägte – beispielsweise mit Ingo Scheller – und stärker monologische, narrative – wie das mit Dietlinde Gipsler. Die Atmosphäre in den Gesprächen ist sehr entspannt. In den Gesprächen des ersten Bandes wird viel gelacht und die Interviewten geben bereitwillig Auskunft. An einigen Stellen wird der Leser jedoch unfreiwillig zum Voyeur: Beispielsweise wenn im Interview mit Reiner Steinweg die „berühmten“ Erfahrungen mit dem Lehrstück geschildert werden, und zwar vom Interviewer, nicht vom Interviewten. Die Grenzerfahrungen, über die an dieser Stelle berichtet wurde, sind in dem geschützten Rahmen eines Workshops

gemacht worden und werden durch die Veröffentlichung aus einer Gruppe herausgetragen. Dies sind jedoch archäologische Randerscheinungen. Die meisten Interviews zeugen von spannenden Lebensläufen, Visionen, die zum Teil erfüllt wurden, dem Erleben kollektiver Kreativität und Projekten, die im Laufe der Jahrzehnte geplant und auch realisiert wurden. Theaterpädagogik wurde somit in der Breite des Faches erfasst: Sei es in der Schule, im (Kinder- und Jugend-)Theater selbst oder aber beispielsweise in sozialen Feldern. Das durch diese Vielfalt hervorgerufene Bild der Theaterpädagogik ist nicht nur beeindruckend, sondern vor allem auch inspirierend. Die geschilderten Erfahrungen, Projekte, Vorgehensweisen aber auch theoretischen Verortungen in den Bezügen und Reflexionen können an dieser Stelle nicht wiedergegeben werden. Ich habe fast alle Interviews mit großem Interesse und Gewinn gelesen, musste dabei auch häufig lachen (wenn beispielsweise die „Margot Honecker der Theaterpädagogik“ die theaterpädagogische Bühne betritt) und konnte viel über konkrete Methoden erfahren. Meine – vermeintlich eigene originäre – theaterpädagogische Praxis begegnete mir wiederholt in den Erzählungen dieser ersten Generation von Theaterpädagogen. Für diese Momente der Wiederentdeckung empfehle ich einem Praktiker dieses Buch, um die eigene Arbeit zu bereichern, zu reflektieren und neue Wege zu sehen. Es finden sich zahlreiche Ideen für zu planende Projekte. Der Theoretikerin hingegen empfehle ich beide Bände, um die Institutionalisierung eines Faches auf der kulturwissenschaftlichen Folie eines Michel Foucault zu verfolgen und zu analysieren. Dieser Weg ist faszinierend, und durch das dialogische Prinzip bleibt es für den Leser fast durchweg spannend, einen solchen Weg stückweise fast vierzig Mal mitzugehen. Auch wenn einige der Interviewten am Ende ihrer Berufslaufbahn desillusioniert auf die jeweilige Institution – sei es die Universität oder aber ein freier Träger – zurückschauen, hat es sich für die meisten gelohnt, ihre Energie in die Theaterpädagogik zu investieren. Davon zeugt auch der zweite Band, der den Blick in zwei Perspektiven erweitert: Zum einen wird die Geschichte der Theaterpädagogik in einen internationalen Kontext gestellt, erfreulicherweise auch über die europäischen Grenzen hinaus. Zum anderen kommt neben der ersten Generation der Gründer nicht nur die fragende nachfolgende Generation von bereits aktiven Theaterpädagogen zu Wort, sondern auch die jüngste Generation, die sich dem Fach erst in den letzten Jahren zugewendet hat. Die Selbstbeschreibung dieser Generation (II, 36) als Antwort auf ein skizziertes Idealbild der ersten Generation (II, 34 f.) zählt zu den versteckten Höhepunkten wie auch die bemerkenswerten Ausführungen zur Wortgeschichte: Oder wussten Sie, dass das Wort „Theaterpädagogik“ erstmals bereits am Anfang des 20. Jahrhunderts in der

gerade gegründeten Sowjetunion benutzt wurde (I, 444)? Neben den Plenarvorträgen und den transkribierten Podiumsgesprächen zu Theater und Sozialisation (II, 61–146), Theater im sozialen Feld (II, 147–206), Ästhetische Bildung/Pädagogik des Schauspielens (II, 207–278) sowie Theater und kulturelle Identität (II, 279–332) wurde auch die zum Teil kontrovers geführte Schlussdiskussion abgedruckt.

Beide Bände sind eine eindrucksvolle, empirisch und theoretisch abgesicherte Arbeit zur Fachgeschichte. Wer outete sich aber nun selbst als „Margot Honecker der Theaterpädagogik“? Die Antwort auf diese Frage wird der Leser im ersten Band finden, mit Sicherheit aber weit mehr als nur diese.

Maik Walter

Dorothea Hilliger (Hg.): Freiräume der Enge. Künstlerische Findungsprozesse der Theaterpädagogik. Berlin, Milow, Strasburg: Schibri-Verlag, 2009. ISBN 978-3-86863-019-0 (335 S.).

Dieses Buch „kann wie eine Theateraufführung wahrgenommen werden: Die Leser setzen ihren je eigenen Fokus, suchen ihre eigenen Anschlusspunkte zum Nachdenken, Assoziieren, Sehen und Handeln. Je nach eigenem Praxisfeld und Theorieinteresse sollen verschiedene Zugänge geöffnet werden.“ – ein großer und vielversprechender Anspruch! Bücher werden natürlich immer von Leser/innen individuell rezipiert, d. h. mit verschiedenen Schwerpunkten und nach einer gewissen immanenten Auswahl. Hier aber wird schon in der Form der Publikation ernst gemacht mit einem offenen Angebot, nicht nur mit selektiven Lesemöglichkeiten, sondern mit horizontalen oder vertikalen, sprich „Praxisreflexionen zu Prozessen, Situationen und Bedingungen kollektiven künstlerischen Arbeitens“ auf den linken Buchseiten und „die aus dieser konkreten künstlerischen Arbeit gewonnenen und auf sie rückführbaren verallgemeinerten und verallgemeinerbaren Schlussfolgerungen“ auf den rechten „Theorieseiten“. Die beiden Teile sind in ihren Überschriften farblich unterschiedlich gekennzeichnet (rot und türkis) und werden eingeleitet und abgeschlossen durch eine Einführung (44–67) und einen Ausblick (252–275) mit grauen Titeln. Das Buch ist auch sonst sehr bewusst (und schön) gestaltet: ein rotes Cover (Ausdruck der Praxis) mit netzartigem Durchblick auf eine türkise Seite (Ausdruck der Theorie); hinzu kommen 51 Seiten hochwertige und aussagekräftige Farbfotos des Theaterprojekts *videotriadischesklangfigurinenexperiment* als visuelle Rahmung zu Beginn und am Ende, ergänzt durch eine CD mit „Ausschnitten aus dem Theaterstück“ und „Einblicke(n) in ein ästhetisches Forschungsprojekt“.

Diese Vielfalt und Offenheit basiert auf einem kollektiven Arbeitsprozess von 24 Studierenden, die z. T. auch längere Texte zu der Publikation beigetragen haben, 5 Lehrenden und 8 im technischen Bereich Arbeitenden; wer sich jemals mit Studierenden in einem kollektiven Arbeitsprozess einer so großen Gruppe befunden hat, weiß, wie viel Energie, Kreativität, aber auch Disziplin und Ausdauer notwendig sind, um zu qualitativ guten Ergebnissen zu kommen. Das ist in diesem Fall mit der *devising performance* als theaterpädagogische Arbeitsmethode gelungen, „durch die die notwendige Strukturierung szenischer Findungsprozesse zu einem produktiven Element kollektiven Gestaltens“ geworden ist, sowie mit der *devising research* als „Methode praxisbasierter Forschung für die Theaterpädagogik“, ein Vorgehen, das die Herausgeberin in ihren einleitenden Überlegungen überzeugend vorstellt und mit den bekannten W-Fragen (Wer? Wann? Was? Wie? Wozu? Warum?) konkretisiert.

Mit zwei parallelen Texten einer Studentin, „Der ‚künstlerische Kick‘ – Zur subjektiven Motivation in theaterpädagogischen Arbeitsprozessen“ (= Praxis = rot) und „Sichtweise auf eine künstlerisch verstandene Theaterpädagogik“ (= Theorie = türkis) (Degenhardt) beginnt der umfangreiche Mittelteil (68–250), in dem Studierende und Lehrende in 10 Kapiteln das künstlerische Projekt vorstellen und die „Theoriebildung für die Theaterpädagogik“ vorantreiben. Dieser vielfältige Vorgang kann hier nicht im Einzelnen referiert werden, wichtig scheint mir aber zum einen der Bezug zu Oskar Schlemmers „Triadischem Ballett“ und zu dem Theater des Bauhauses zu sein, weil hier in die theaterpädagogische Arbeit eine historische Dimension integriert wird, die wegen der üblichen Dominanz von Performanz und Präsenz häufig vernachlässigt wird, aber für Theorie und Praxis, d. h. auch für Fach und Wissenschaft der Theaterpädagogik unabdingbar ist (siehe hierzu: Dorothea Hilliger: „Die Kunst zu erben“. Das Bauhaus als Modell für die Theaterpädagogik? In: Korrespondenzen. Theater – Ästhetik – Pädagogik. Hg. von Florian Vaßen. Berlin: Schibri 2010, 73–84.) Zum anderen geht es um eine „künstlerisch verstandene Theaterpädagogik“, d. h. Kunstvermittlung und Vermittlungskunst befinden sich in Korrespondenz miteinander. Das Verständnis von Theater und Spielen, Lernformen und ästhetische Bildung, das „audiovisuelle Experiment“ „zwischen den Künsten“ (Eller) und „Video trifft Bühne“ (Haack), „Musikalität als Arbeitsprinzip“ (Degenhardt) und Figurinen plus Objekte (Pauly/Huber), Tanz und Choreographie (Braun) und „Kostüm und Körper“ (Schiller) spielen eine entscheidende Rolle; nicht zu vergessen der Aspekt Bühnenwerkstatt („Bauwoche“) (Malorny). Der Mittelteil endet mit der zentralen Frage, wie in einem derartigen kollektiven Prozess eine eigene „individuelle künstlerische Position“ (Pauly) entwickelt werden kann.

Rezensionen

Im Ausblick öffnet die Herausgeberin nochmals den Horizont und bietet (fragmentarisch) Hinweise zu dem nur scheinbaren Dualismus von Intimität und „wildem Denken“ im Sinne eines geschützten „Proben-Raum(s)“ und ‚ethnologischem Wildern‘ als „Suchbewegung“, zugleich in Richtung „Subjektsein“ und „gesellschaftlichem Prozess“, wie in sechs abschließenden Thesen verdeutlicht wird.

Zu betonen ist schließlich, dass dieses Theaterprojekt im Rahmen des BA- und MA-**Studiengangs Darstellendes Spiel** an der HBK Braunschweig (im Verbund mit Hochschulen in Hannover und Hildesheim) stattfand – eine bessere Ausbildung für zukünftige Theaterlehrer an Schulen kann man sich – denke ich – kaum vorstellen. Zum Schluss jedoch noch eine Warnung: Die Loslösung vom „tradierte(n) lineare(n) Lesen von der linken zur rechten Buchseite“, der offene Horizont des Buches ist ungewohnt und kann durchaus Verwirrung stiften. Wie in mancher postdramatischen Inszenierung (siehe den überraschenden Vergleich von Buch und Theater) kann man sich auch in diesem Buch „verlieren“, was den/die Leser/in aber nicht abschrecken sollte, es gehört zu diesem theater(pädagogischen) Projekt und dessen Rezeption. Wichtig ist, dass jede/r ihren/seinen eigenen Weg bei der Lektüre sucht, dann wird diese auch zu produktiven und neuen Ergebnissen führen.

Florian Vaßen

Hans Martin Ritter: Zwischenräume: Theater – Sprache – Musik. Grenzgänge zwischen Kunst und Wissenschaft. Berlin, Milow, Strassburg: Schibri-Verlag, 2009 (=Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik, Bd. 7). ISBN 978-3-86863-028-2 (237 S.).

Nach der Aufsatzsammlung *Wort und Wirklichkeit auf der Bühne* (1997) legt Hans Martin Ritter mit diesem Sammelband die zweite Publikation von wichtigen, aber verstreut publizierten und deshalb nur schwer zugänglichen Texten vor. Auch hier wird der „Diskurs zum besonderen Charakter von *Kunstwirklichkeit*“ fortgesetzt, insbesondere die „Frage, was den ästhetischen Raum von den Räumen der Wirklichkeit unterscheidet und was diese Räume verbindet“. Dieses Buch ist eine „Art Treffpunkt“ der Disziplinen Literatur, Sprache, Sprechen, Theater- und Schauspielpädagogik und zugleich Ausdruck „von Wanderungen in Zwischenräumen und von *Grenzgängen*“, d. h. der Versuch, „die Grenzen zwischen wissenschaftlichen Disziplinen, zwischen einzelnen Künsten und die zwischen Wissenschaft und Kunst“ zu überschreiten. Bezugspunkte, „Hausgötter“, wie Ritter es nennt, sind dabei Brecht, Stanislawski, Artaud und Michael Tschechow.

Versammelt sind 15 Texte, zumeist ursprünglich Vorträge, entstanden zwischen 1997 und

2009, die für die Publikation „überarbeitet und aufeinander abgestimmt“ wurden, ohne dass allerdings gelegentliche „Überlappungen“ herausgestrichen wurden. Die drei Abschnitte „Zwischen Sprechwissenschaft und Schauspielkunst“ (11–79), „Zwischen den Künsten“ (81–154) und „Zwischen Schauspiel- und Theaterpädagogik“ (156–226) enthalten jeweils fünf Texte.

In der ersten Abteilung geht es in dem ersten Text „Sprecherziehung und Szenische Arbeit“ u. a. um das „Verhältnis des *Technischen zum Künstlerischen*“, d. h. um „Übungen“, die „*technische Verfahren und gleichzeitig künstlerische Produktionen*“ sind, gezeigt an Stanislawski, Tschechow und Brecht. Ritter untersucht „die Reflexion des Ästhetischen oder vielmehr des Künstlerischen innerhalb der Sprechwissenschaft“, er diskutiert das Verhältnis von Rolle und Figur, entwickelt den Begriff „*emotionale Metapher*“ und arbeitet den „Ort des *Dazwischen*“ als ästhetischen Raum im Theater heraus. Insgesamt zeigt Ritter die „Grenzen und Grenzverwischung zwischen Sprechkunst und Schauspiel“ und kritisiert deren mechanische Trennung, wie bisweilen in der Ausbildung praktiziert, ein Problem, das allerdings für die praktische Arbeit von Theaterpädagog/innen nicht im Zentrum des Interesses stehen dürfte. Der Mittelteil konzentriert sich vor allem auf Poesie und Musik etwa am Beispiel der Romantik, von Novalis’ „Hymnen“ und der „Nachtwachen von Bonaventura“, dem „Naturphänomen Stimme als kulturelles Gebilde“ mit Exkursen zu Schönberg und Kleist, des Gestischen in der Musik und der „Stimme der Ohnmacht“. Zentral ist dabei für den Vf. offensichtlich die „Balance zwischen Natürlichem und Künstlichem“.

Den Schwerpunkt des letzten Teils bildet Brechts episches Theater und Lehrstück-Spiel, „zwei Versuche“ mit „Mahagonny“ sowie die unter theoretischen Gesichtspunkten besonders interessante Diskussion mit Hans-Thies Lehmann über „Theater und Denken“, Theater und ‚Theoria‘, Gestus und der Begriff der Fabel, Überlegungen, die in „dem Metaxy, dem Dazwischen“ und einem „Ort des Denkens“, einem „Denkraum zwischen ästhetischem Ereignis und Leben“ münden. Am wichtigsten aber scheint mir die Reflexion von Lehmann und Ritter über ein Denken „in der *Aus-Übung* eines theatralen Vorgangs. Die ‚praktische Kenntnis‘ dessen, ‚was Dialektik ist‘, wird damit in der Rückwirkung des gestischen Vollzugs auf den Spieler erwartet.“

Daneben setzt sich Ritter erstens – auch kritisch – mit der Performance auseinander, der „eine an Figur und Geschichte orientierte *Dramaturgie*“ fehle, die stattdessen ein „Vorgang in reiner Gegenwart und ohne *Sinnverweis*“ sei. „Mindestens in dem gleichen Maße wie die Performance als ‚offenes Gleichnis‘ ein Spiel mit dem Spiel ist, ist sie allerdings auch ein Spiel mit den Sinnen, und damit *ästhetisches*

Spiel.“ Zweitens analysiert er „Spielarten der Sprache im Theater mit Kindern“, d. h. „Spielen – Erzählen – Kommentieren“. Ritter fragt: „Wie sollen wir Kinder zum Spiel anleiten? Was sollen wir ihnen beibringen?“ und stellt dann „das *imitative Element*“, „das *imaginative Element*“ und „die *kooperative Interaktion und Diskussion*“ dar.

Zentrum des Sammelbandes, „Heimathafen für Ausfahrten zu den Inselgruppen der Nachbardisziplinen“, wie es recht metaphorisch in Ritters Einleitung heißt, ist das Fach Theaterpädagogik und so wird der/die theaterpädagogisch interessierte Leser/in bei den einzelnen Texten von Ritter – natürlich je nach Arbeitsschwerpunkt mehr oder weniger – Gewinn aus der Lektüre ziehen.

Florian Vaßen

Multidisziplinäre Perspektiven auf Performance und Körper

Friedemann Kreuder/Michael Bachmann (Hg.): Politik mit dem Körper. Performative Praktiken in Theater, Medien und Alltagskultur seit 1968. Bielefeld: transcript (= Theater, Bd. 14). ISBN 978-3-8376-1223-3 (287 S.).

Anke Abraham/Beatrice Müller (Hg.): Körperhandeln und Körpererleben. Multidisziplinäre Perspektiven auf ein brisantes Feld. Bielefeld: transcript, 2010. ISBN 978-3-6376-1227-1 (390 S.).

Die Publikation von Kreuder und Bachmann beruht auf der internationalen Konferenz „Take up the Bodies! – Theatralität und Schrift/Kultur 1968-2008“ (Juli 2008 in Mainz) und versammelt in fünf Abteilungen 18 Texte, davon 4 in englischer Sprache, zum Thema Performance, Theater, Körper und Politik seit 1968. Inszenierungen von Gosch, Grüber und Schleaf sind ebenso Gegenstand der Analysen wie Botho Strauß, Jelinek, Dürrenmatt, Brecht und Kipphardt. Ein besonderer Akzent wird auf Schechners rituelles Körpertheater und auf das Physical Theatre (Pavis) sowie auf den Aspekt der Kollektive und Produktionsgemeinschaften im Theater gelegt. Untersucht werden weiterhin im Abschnitt „Intermediale Passagen“ das Tanztheater, das Hörspiel und der Film. Ausgangspunkt ist die „revolutionäre Performativität“ von 1968, „die den verdrängten Körper theatral in politisches Ereignis ruft“ und „in Opposition zur bestehenden bürgerlichen Körperrorm und Sexualmoral“ steht. Dabei wird das traditionelle Sprechtheater durch die „Körperlichkeit der Akteure“ grundlegend verändert. In mehreren Beiträgen zum „Politikverständnis“, zur besonderen Rolle des Théâtre de l’Odeon im Pariser Mai 68, zum symbolischen Handeln und zu Gemeinschaftskonzepten wird gezeigt, wie die Akteure in der

Studentenbewegung „rigoros mit dem Habitus der bürgerlichen Nachkriegsgesellschaft sowie ihren Normen, Werten und Kulturbegriffen brachen“. Zum Schluss werden „Nach-Bilder von 1968“ (Abschnitt V) vorgestellt.

Die Beiträge sind durchgängig von hoher Qualität und trotz (oder gerade wegen) ihres häufig historischen Bezugs von besonderer Bedeutung auch für die heutige Arbeit von Theaterpädagogen und Theaterpädagoginnen. Jeder Leser und jede Leserin wird sich dabei allerdings die Schwerpunkte herausuchen, die ihn/sie interessieren. Wünschenswert wären freilich über das informative, aber knappe Vorwort hinaus eine grundlegende Einführung bzw. einige Beiträge gewesen, die sich mit der Thematik der „Performativen Praktiken“ sowie der „Politik mit dem Körper“ allgemeiner beschäftigen. Gleichwohl sehr lesenswert!

Betont „Politik mit dem Körper“ besonders auch den historischen Aspekt, so konzentrieren sich Abraham und Müller vor allem auf die Multidisziplinarität von „Körperhandeln und Körpererleben“; dabei stehen Theater und Performance allerdings nicht im Mittelpunkt. Vielmehr konzentrieren sich die 20 Beiträge, aufgeteilt in die vier Abschnitte „Der Körper als Grenzproblem“, „Körpernormen und Körperbilder“, „Körperschmerz und Körperausdruck“ und „Körpermodelle und Körpererleben“, vor allem auf die Schwerpunkte Soziologie, Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Sozial- und Rehabilitationspädagogik, Medizin, Psychologie und Biologie, die auch die zugrunde liegende interdisziplinäre Tagung „Körperdiskurse“ im Dezember 2008 an der Philipps-Universität Marburg bestimmten. Zudem sind leibphänomenologische Elemente ebenso von Bedeutung wie wissenschaftstheoretische und politische (der Zusammenhang von Neoliberalismus und Körperumgangsweisen im Sinne des „flexiblen Menschen“). Nur zwei Texte zu „Körperräumen“ und zur „Tanzperformance“ beziehen sich im engeren Sinne auf theaterpädagogische Fragestellungen, aber wer sich für soziologische, soziokulturelle und therapeutische Fragestellungen interessiert (z. B. „Normalität und Anders-Sein“, „behinderte Körper“, „Körperlichkeit männlicher Jugendlicher“, jugendkulturelles Design wie „Piercing und Tattoos“, „Gewaltprävention“) wird wichtige Informationen, neue theoretische Überlegungen und relevante Praxisbeispiele finden. Insbesondere die „Einführung in ein ‚brisantes Feld‘“ der Herausgeberinnen unter dem Titel „Körperhandeln und Körpererleben“ sowie die abschließende Vorstellung eines „empirischen KörperTheorie-KörperPraxis-Projektes“ mit dem Blick auf Empathie und Körperachtsamkeit sind hier hervorzuheben. Der Blick über den „Tellerrand“ der Theaterpädagogik lohnt sich in jedem Fall!

Florian Vaßen

Von Schriften und Klangmaterial – Heiner Müller und Heiner Goebbels

Kristin Schulz: Attentate auf die Geometrie. Heiner Müllers Schriften der „Ausschweifung und Disziplinierung“. Berlin: Alexander, 2009. ISBN 978-3-89581-203-3 (405 S.).

Anna Souksengphet-Dachlauer: Text als Klangmaterial. Heiner Müllers Texte in Heiner Goebbels' Hörstücken. Bielefeld: transcript, 2010. ISBN 978-3-8376-1339-1 (477 S.).

Auch wenn Heiner Müller zurzeit nicht so präsent ist in den deutschen Theatern, seine Schriften sowie seine Texte als Grundlage der Hörstücke von Heiner Goebbels liefern doch wichtiges Material für die aktuelle experimentelle Theaterarbeit (inklusive der Theaterpädagogik). Schulz, Müller-Expertin im Heiner-Müller-Archiv, legt die erste umfassende Untersuchung von Müllers *Schriften* vor, das sind seine kleinen Texte, seine Essays, Kommentare, Reden, aber auch Texte mit fiktionalen Elementen. Eine systematische ästhetische Theorie wird man bei Müller nicht erwarten dürfen, dafür aber „Fragmente einer Poetik“ sowie ein „Laboratorium theatraler/literarischer Phantasie“. Müllers Schriften „proben den Aufstand gegen die Ordnung der Zeichen“ und „die Ideologien“. „Sie sprengen die Form und werden Fragment, sie spiegeln den Prozess und gehen nicht auf in einem Resultat“. Müllers Texte sind extrem heterogen, sie lassen sich nicht in Werkphasen und in Genres einteilen, selbst eine Trennung von Sachtexten und fiktionalen Texten lässt sich nicht aufrecht erhalten; es sind demnach „Zwittertexte“. Nach zwei Kapiteln, die den Essay als Begriff allgemein sowie bei Adorno und Müller bzw. „Ansätze einer Poetik“ bei Heiner Müller, d. h. Sprachkrise, Erinnerung, Skelettierung, Fragmentarisierung, Kommentierung, Aphorismus sowie den Schreibprozess umkreisen, untersucht die Vfn. genauer Müllers bekannteste Textsammlungen: „Rotwelsch“, „Explosion of a memory“ und „Heiner Müller Material“. Schließlich werden in dem umfangreichsten Kapitel der Publikation (gut 200 S.) „Fallstudien“ vorgelegt, d. h. Müllers Texte werden in chronologischer Reihenfolge detailliert interpretiert. Die Analyse der Schriften – von der frühesten Zeit (1950) über die einschneidende Amerikareise (Erfahrung von Landschaft), Traumtexte und ästhetische Experimente (Bausch, Wilson, Gotscheff, Nono, Goebbels, Wonder) bis zu Müllers Leitung des Berliner Ensembles und der Akademie der Künste, inklusive der Stasi-Debatte in den 90er Jahren – belegt die „grenzgängerische Qualität“ und die „reflektierte Unfügsamkeit“ (Foucault), die in der „Störung der Sinnzusammenhänge“ kulminiert. Die Publikation ermöglicht überzeugend, mit Müllers Herausforderung von Theater und Leser/in in produktiver Weise umzugehen: „Das einzige, was ein Kunstwerk

kann“, so Müller, „ist Sehnsucht wecken nach einem anderen Zustand der Welt. Und diese Sehnsucht ist revolutionär.“

Die Publikation „Text als Klangmaterial“ beschäftigt sich als „ein Grenzgebiet der Literaturwissenschaft“ zum ersten Mal eingehender mit Heiner Goebbels Hörstücken auf der Grundlage von Heiner Müllers Texten. Dabei sind Sprache, Geräusche und Musik, integriert in unterschiedliche kompositorische Konzepte, gleichermaßen von Bedeutung; der Vfn. geht es primär um die Struktur und Semantik der Texte als *Klangmaterial*. Nach zwei Kapiteln, die zum einen eher historisch das Hörspiel, Brechts Theater und die Neue Musik als Bezugspunkte und zum anderen die produktive persönliche Beziehung zwischen den beiden Künstlern Müller und Goebbels darstellen, folgen auf knapp 200 Seiten detaillierte Analysen von acht Hörstücken von Heiner Goebbels mit Bezug zu Müllers Texten. Auf der Grundlage von Analyseprotokollen, die tabellarisch in einer klaren Darstellungsmethode auf 177 Seiten im Anhang abgedruckt sind, gelingen der Vfn. überzeugende Interpretationen der Hörstücke, die meistens auch als CDs vorliegen. Zentrale Texte von Müller wie „Die Befreiung des Prometheus“, „Der Mann im Fahrstuhl“, „Landschaft mit Argonauten“, „Wolokolamsker Chaussee I-V“, „Der Horatier“ und „Herakles 2 oder die Hydra“ gewinnen in ihrer Form als Klangmaterial, integriert in die Hörstücke, eine neue Perspektive und Qualität. Abgesehen davon, dass das Hörstück als ästhetisches intermediales Genre durchaus auch von Interesse für Theaterpädagog/innen ist, bieten auch die szenischen und theatralen Realisierungen der Hörstücke genügend Anknüpfungspunkte für die theaterpädagogische Arbeit. Wer sich mit dem experimentellen Musiktheater beschäftigt, sollte sich unbedingt mit Heiner Goebbels (und Heiner Müllers) Hörstücken auseinandersetzen; diese Publikation wird dabei sehr hilfreich sein.

Florian Vaßen

Florian Vaßen: Korrespondenzen. Theater – Ästhetik – Pädagogik. Berlin, Milow, Strassburg; Schibri-Verlag, 2010 (mit 23 Farbfotos, 30 Schwarzweiß-Fotos und 3 Abbildungen). ISBN 978-3-86863-030-5 (256 S.).

Durch badische Landstädte tingelten nach dem Zweiten Weltkrieg Wandertheater, die auf improvisierten „volksnahen“ Bühnen klassisches Schauspiel und Unterhaltung – oft Operette – darboten. Die großen Stadttheater waren zerbombt oder außer Betrieb. Zu filmen gab es wenig, Fernseh-Engagements noch lange nicht. Erstklassige Schauspieler gingen dorthin, wo die Naturalienwährung mehr lockte als wertloses Geld. Wir Schüler fanden es toll, und die „Unterländer Volksbühne“ wurde zum Vorbild

Rezensionen



(Auf dem Wagen steht „Unterländer Volksbühne“)

vieler Laienspielgruppen, die nicht selten unter professioneller Anleitung agierten.

Niemand sprach mit uns über das, was in den 12 Jahren davor geschehen war. So spielten wir sehr motiviert nach dem alten Modell „eines literarisch dominierten dramatischen Theaters, das auch von Kindern und Jugendlichen nachgeahmt werden soll“, wie es Hans-Thies Lehmann in dem von Florian Vaßen herausgegebenen Band „Korrespondenzen“ kritisch darstellt. Erst 1967 vernahmen wir, längst in anderen Berufen, vom „Muff unter den Talaren“ und der Möglichkeit, wesentliche Ereignisse, auch sehr Persönliches, „mit dem darstellenden Vorführen und Aufführen in Ritual und Performance“ spielend auszudrücken – statt es in ausformulierte Texte zu pressen und dem Publikum „als Werk zu servieren“ (Lehmann). In „Korrespondenzen“ werden Theaterformen vorgestellt, die nicht nach der Unterscheidung von Theaterpädagogik und Theater als Kunstform fragen. Beispiele sind Theater mit Kindern und Jugendlichen in Entwicklungsländern wie das *Teatro Trono in Bolivien*, das *Theatre for Development im Gesundheitsbereich*, die *Jugendgruppe des Nationaltheaters Ghana* (Autor: Klaus Hoffmann); ebenso das Projekt *Perspektive Hamburg* (Ute Pinkert), das *Ein-siedler Welttheater* (ein *Community Theatre*: Manfred Schewe) und das professionelle Kinder- und Jugendlichentheater *GRIPS* in Berlin (Gerhard Fischer).

„Stop Teaching! [...] Was könnte Lernen im Theater bedeuten, wenn der Anspruch auf Belehrung einmal ausgesetzt wird? [...] vielleicht nicht in erster Linie Urteilen lernen, sondern zuallererst Wahrnehmen lernen und reflektiertes Verhalten [...]“, so Patrick Primavesi über

„Theater der Verunsicherung“, mit einer eindrucksvollen Beschreibung der Inszenierung von Tim Etchells mit dem Kindertheater in Gent: *That Night Follows Day* (Ausschnitte in *YouTube*).

Die überwältigende Präsenz der Medien hat fast jede Motivation zum Darstellen zugunsten des passiven Konsums erstickt. Als Gegenbewegung entsteht ein „Verlangen nach Gegenwartserfahrung“, in der Kunst als Wirklichkeitshunger (Ingrid Hentschel). Wir „scheinen die Kunst [...] zu brauchen, um uns das Leben nahe zu bringen“, Theater kann spürbare Gegenwart sein (Martin Seel). Hentschel sieht den Einzug des Alltagslebens auf die Bühnen, nennt aber andererseits die Gefahren von reinem „Wirklichkeits- und Doku-Theater“: Die Beschränkung der Phantasie auf das real Machbare, soziale Plastik statt spielerischer Entwürfe, Vergnügen an Selbstdarstellung statt Spielfreude bzw. eher Selbstinszenierung als Gemeinschaftserfahrung. Angesichts der Elogen auf Nicht-Professionelles in anderen Abschnitten des Buches ist diese kritische Haltung beruhigend.

Florian Vaßen findet in einem lesenswerten Beitrag neue Perspektiven für den theatralen Arbeitsprozess. Ausgehend von Differenzierungen Walter Benjamins – „Lernen und Üben“ – wird die „Auflösung von intentionalem Handeln“ zum Kern des Übens, mit der „Paradoxie, dass Selbst-Beherrschung Kontrollverlust voraussetzt“ (veranschaulicht an Benjamins Figur des Jongleurs Rastelli). Auch Vaßen sieht eine Tendenz zu performativen Verfahren, durch welche die *Orientierung am Sinn* und die *Reduktion auf vorgegebene Lernvorgänge und ‚Kompetenzen‘* in den Hintergrund treten, zugunsten ihrer *Materialität und Prozesshaftigkeit*.

Professionelle Artistik ist immer in Gefahr, in Ästhetik zu erstarren. Selbst brillante revolutionäre Stücke erleiden das Schicksal, nur noch mit ihrer Virtuosität zu amüsieren: Ästhetik statt Leben, manchmal einfach Langeweile. In *That Night Follows Day* hingegen wird es spannend für beide Seiten, wenn im Sprechakt des Verneinens und Verbotens die „bloß zitierende Wiederholung bereits umschlägt in die Manifestation eines Widerstandes der Kinder gegen die Autorität der Eltern“ (Primavesi). Wir Schüler der Nachkriegszeit jubelten, wenn die „Unterländer Volksbühne“ auf ihrem Thespiskarren (siehe Foto) in unsere Städtchen kam. Heute konfrontiert sie die Schüler im Projekt Premierenklassen „hautnah“ mit der Probenarbeit, und diese werden „selbst kreativ tätig, indem sie parallel zur Produktionsphase ein eigenes künstlerisches Projekt im Klassenverband verwirklichen“. Beneidenswert: Premierenklassen gibt es inzwischen an zahlreichen Bühnen.

Frank Praetorius

Stig A. Eriksson: Distancing at Close Range. Investigating the Significance of Distancing in Drama Education. Åbo 2009. ISBN 978-952-12-2314-3 (302 S. + Appendix).

Stig Erikssons englischsprachige Studie beschäftigt sich mit verschiedenen theoretischen und praktischen Ansätzen der Verfremdung im Theater. Nicht nur die Verfremdung im Brechtschen Sinne, sondern auch im Sinne von Verseltsamung, Abstand, Distanz schaffen, Künstlichkeit. Und nicht nur wie von Bertolt Brecht erdacht, auch so wie von Viktor B. Šklovskij oder Dorothy Heathcote formuliert respektive angewandt. So kann man das englische „Distancing“ oder das russische „Ostraneniye“ mit „Verfremdung“ übersetzen, einhundertprozentig überein stimmen die Begriffe nicht. Und genau darin besteht Erikssons erste Aufgabe (und Leistung) hier klar zu definieren, einerseits unterschiedliche Ansätze und Theorien sauber zu trennen und andererseits darin die Gemeinsamkeiten und Verbindungen zu finden.

Der Fokus der Studie liegt klar auf der Bedeutung der verschiedenen Ansätze von Verfremdung für die Theaterpädagogik, und im Mittelpunkt der Untersuchung stehen der russische Formalismus vertreten durch Šklovskij, Brechts episches Theater, die theaterpädagogische Arbeit Dorothy Heathcotes sowie als Nebenlinie die Theorie der Ästhetik von Edward Bullough.

Eriksson beginnt mit einer sehr ausführlichen Einleitung, in der er seine Fragestellungen und Methodik vorstellt sowie Begriffsdefinitionen vornimmt. Gerade Letzteres scheint dringend notwendig, da in unterschiedlichen Ländern mit ihren unterschiedlichen Traditionen und Praktiken nicht automatisch jeder unter bestimmten Begriffen auch genau dasselbe versteht,

angefangen bei der Unterscheidung „Theaterpädagogik“ und „Dramenpädagogik“. Verstärkt wird die Notwendigkeit klarer Begrifflichkeiten noch dadurch, dass der Autor deutsche, russische und englische Theorien untersucht und sie dann auf englisch als Lingua Franca beschreibt – so gesellt sich zum Problem der heterogenen Begrifflichkeiten das der Übersetzung. Nachdem Eriksson also die Terminologie klar festlegt, wendet er sich in einem weiteren einleitenden Kapitel den verschiedenen grundsätzlichen Aspekten von Verfremdung zu. Er zeigt dabei in einer theoretischen Diskussion sowie einem historischen Abriss von Aristoteles über Hegel und Diderot zu Coleridge, Shelley und Novalis, dass Verfremdung als ästhetisches Prinzip begriffen wird. Dies führt erstens direkt in die höchst spannende Frage nach dem Grundverständnis von Theater überhaupt – soll es der „Natur gleichsam den Spiegel vorhalten“ (Shakespeare), höchsten Realismus bieten (Stanislavskij, Strasberg) oder als Kunststrom ohne Illusionismus und mit Stilisierung arbeiten (Heathcote, Brecht). Zweitens steckt darin auch ein sehr didaktischer Aspekt – Verfremdung, ein Abstand zur Rolle als Schutz. Dies ist für die Theaterpädagogik ein enorm wichtiger Aspekt, da sich alle Praktiker hier in der Arbeit mit Laien, besonders mit Kindern und Jugendlichen, sehr genau überlegen müssen, wie viel Identifikation mit der Rolle sie fordern und wie viel Schutz durch ein bewusstes „Tun-als-ob“ sie bieten. Der andere grundlegende Aspekt ist das Verstehen von Verfremdung als Stilmittel, um beim Rezipienten von Theater über Veränderung und das Aufbrechen alter Wahrnehmungsmuster neue Erkenntnisse zu bewirken. Dies wiederum führt uns in der Theaterpädagogik zu einem konkreten Repertoire an Methoden und Mitteln, um die ästhetische Wirkung des Theaters zu steuern.

Es folgen die Hauptkapitel, beginnend mit einer genaueren Analyse der russischen Formalisten und Viktor B. Šklovskij, der mit dem Begriff „ostraneniye“ einen Neologismus geprägt hat und für den es, so Eriksson, primär um die Schaffung einer künstlerischen (und künstlichen) Sprache jenseits der Alltagsprosa ging, um so zu einer „frischen Wahrnehmung“ zu kommen. Die nächsten Seiten widmen sich dem epischen Theater Brechts und – ausgehend vom „Lehrstück“ – seiner Theorie der Verfremdung. Mit Dorothy Heathcote wendet sich der Autor einer Person zu, die auf den ersten Blick so gar nicht in die Reihe der zuvor Analysierten passt: Sie ist mitnichten eine akademisch-intellektuelle Theoretikerin, sondern eine kluge und kreative Praktikerin, die über Jahrzehnte mit beiden Beinen auf dem Boden Theater in Schule und Hochschule gelehrt (und gelebt) hat. Um so größer ist Erikssons Leistung, auch hier erstaunlich viele theoretische Überlegungen zusammengetragen zu haben. Anschaulich schildert er die Rolle von Verfremdung oder eben „distancing“ im „process drama“ und der

theaterpädagogischen Pionierarbeit von Heathcote. Diese sucht einmal im Theater einen Zauber, eben nicht das Alltägliche, Gewöhnliche, sondern eine poetische Erhöhung und damit Verfremdung als ästhetisches Mittel. Zum Anderen versucht auch sie, durch bestimmte die Realität verfremdende theatrale Stilmittel dem Zuschauer neue Blickwinkel zu eröffnen und so eine tiefere Reflexion des Gesehenen zu erreichen.

Für reine Theoretiker oder Spezialisten für Brecht oder den russischen Formalismus mögen Erikssons Analysen stellenweise nicht tief genug gehen. Auch leidet manchmal die genauere Betrachtung der Unterschiede des Trios Šklovskij – Brecht – Heathcote: der theoretischen Differenzierung, der unterschiedlichen politischen Motivationen, der Unterschiede in der Bühnenpraxis der jeweiligen Herkunftsländer und der jeweiligen Zeit. Doch eine rein theoretische Studie möchte Eriksson dezidiert nicht vorlegen, seine Fragestellungen haben stets einen klaren theaterpädagogischen Ansatz, und dieser wird stringent und logisch verfolgt. Seine Forschungsleistung liegt darin, Beeinflussungen und Entwicklungslinien der untersuchten Schulen aufzuzeigen, und er legt dafür konkrete Belege vor, die man in dieser Form in der Literatur noch nicht gesehen hat. Den Hauptkapiteln schließt der Autor fünf bereits zuvor an verschiedenen Stellen publizierte Aufsätze an. Zwar werden darin auch neue Aspekte präsentiert, manches wiederholt sich jedoch, manches überschneidet sich. Aber auch hier folgt Eriksson seinem explizit vorgetragenen Ansatz: Seine Studie arbeitet in hermeneutischen Zirkeln, was auf diese Weise sehr gut funktioniert. Darüber hinaus bieten die Artikel Theaterpädagogen (auf der akademischen genauso wie auf der praktischen Seite) eine Fülle von Inspirationen und Erkenntnissen, vieles davon auch in absolut praxisrelevanter Form. Beispielsweise werden anhand von konkreten Arbeiten Heathcotes Begriffe wie „Exposition“, „Parabel“, „Stück im Stück“, „Öffnung der vierten Wand“, „Zeitsprünge“ oder „Verfremdungen im Bühnenbild“ vorgestellt und analysiert. Der Artikel über Erikssons 2005 abgehaltenen Workshop „Antigone und Rachel Corrie“ bietet gleichermaßen Beispiele der praktischen Arbeit wie theoretisch-methodische Überlegungen.

Stig Eriksson endet mit einem engagierten und sympathischen pädagogischen Appell. Er beklagt ein Schulsystem, das zu viel Gewicht auf Anhäufung und Wiedergabe von Wissen legt, und zu wenig auf kreativen Forschungsdrang und kritische Reflexion. Hier kommt naturgemäß allen musischen Fächern eine hohe Bedeutung zu – über die Vermittlung von Kreativität und sozialem Lernen. Bedingung ist jedoch, dass Pädagoginnen und Pädagogen wach bleiben für neue Inhalte und Methoden, und ihre Arbeit immer wieder kritisch hinterfragen. Ähnlich wie Verfremdungseffekte im Theater solch ein

Hinterfragen fördern können, möchte Eriksson durch „Stauen, Neugierde und Überraschung“ (260) kritisches Denken wecken. Erikssons Buch über die theaterpädagogischen Aspekte der Verfremdung wird dies ohne jeden Zweifel sein: ein wertvoller Anstoß zur Diskussion und Reflexion.

Christoph Daigl



Szenenwechsel³
Vermittlung von Bildender Kunst, Musik und Theater

Ulrrike Hentschel, Ana Dimke, Ursula Brandstätter

15,00 €

1. Wie ist Performance begriffbar?
Wie kann man sie sehen, hören, aufleuchten?

Marie-Luise Lange
Zwischen Musik und Kairo und Horizontlose Sicht...
Impulsaktionen als spirituelle performative Ereignisfelder

1. Was ist Performance?
Leit Moten regnen, blühende Blumen...
auf der Straße, auch Wasser, auch Wasser...
sich herum im Raumgebilde gewirkt der...
sich herum im Raumgebilde gewirkt der...
sich herum im Raumgebilde gewirkt der...

1. Was ist Performance?
Leit Moten regnen, blühende Blumen...
auf der Straße, auch Wasser, auch Wasser...
sich herum im Raumgebilde gewirkt der...
sich herum im Raumgebilde gewirkt der...
sich herum im Raumgebilde gewirkt der...

2010 • 200 Seiten • ISBN 978-3-86863-031-2

Schibri-Verlag
Tel.: 039753/22757
www.schibri.de

ANKÜNDIGUNGEN

Einladung

?! Volkstheater?!

Was war das? War da was? Was ist das da? Ist da was?

Eine offene Werkstatt-Fachtagung der Gesellschaft für Theaterpädagogik Niedersachsen e. V.
12.–14. November 2010 in Tagungshaus Himbergen

Warum?

Umfragen innerhalb der Gesellschaft für Theaterpädagogik haben ergeben, dass der Terminus „Volkstheater“ nur noch wenig bekannt ist und wenn, dann zu meist 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 dessen kritischen Hinweis, das Volk sei nicht ‚tümlich‘. Sie wissen vielleicht auch, dass Brecht beim ‚Volksschauspieler‘ Karl Valentin und bei Jahrmarktsvergnügungen in die Lehre ging. Volkstheater wird ferner mit einem Theater der so genannten Dritten Welt in Verbindung gebracht („theatre for development“). Aus diesen Gründen findet die nächste offene Werkstatt-Fachtagung der Gesellschaft für Theaterpädagogik statt zum Volkstheater (mit Fragezeichen, mit Ausrufezeichen).

Wie?

Um den Werkstatt-Charakter der Tagung zu wahren, werden der Selbstbezug, das theaterpädagogische und methodische

Üben umfangreich Platz finden. Und es werden kurze Impulsreferate gegeben.

Wer?

Ein anderthalb-tägiger workshop wird durchgeführt von **Miriam Tscholl**. Seit der Spielzeit 2009/2010 leitet sie die „Bürgerbühne“ und die Theaterpädagogik am Staatsschauspiel Dresden.

Impulsreferate kommen von **Liliana Heimberg** (Professorin und Leiterin des Masterstudiengangs Theaterpädagogik an der Zürcher Hochschule der Künste); Freilichttheaterschaffen der deutschsprachigen Schweiz); **Florian Vaßen** (Professor an der Universität Hannover): Begriffe rund um „Volkstheater“; NN: Community Theatre.

Übrigens: Knappe Informationen liefert vorab das von Gerd Koch und Marianne Streisand herausgegebene „Wörterbuch der Theaterpädagogik“ (SCHIBRI Verlag 2003 ff.) mit seinen Stichworten: Volksbühne, Volkskunst/Folklore; Volksstück, Volkstheater (Seiten 342–349).

Ablauf

Anreise bis Freitag, 12. 11. 09, 18 Uhr: Abendessen und Impulsreferate.

Samstag, 13./14. 11. 09: workshop mit Miriam Tscholl und Impulsreferate.

Sonntag, 14. 11. 09: Abschluss nach dem Mittagessen.

Tagungshaus Himbergen (Niedersachsen)

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

Anmeldung bei Florian Vaßen, Immengarten 5, 30177 Hannover, < florian.vassen@germanistik.uni-hannover.de >

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

€ 130,- für Berufstätige, € 100,- für Mitglieder der Gesellschaft für Theaterpädagogik/Niedersachsen, € 65,- für Studierende, Arbeitslose usw. Bitte die Summe vor dem 30. Oktober 2010 unter dem Stichwort „Himbergen“ auf das Konto der Gesellschaft für Theaterpädagogik, Sparkasse Hannover, BLZ 250 50 180, Kto.-Nr. 556106, überweisen.

Kontakte:

Gerd Koch

koch@ash-berlin.eu

Florian Vaßen

florian.vassen@germanistik.uni-hannover.de

Schon mal vormerken:

2011 wird das Thema des Wochenendes sein: „Gewaltprävention“ durch Theaterpädagogik.

Buch-Tipp zum Thema

„Theatertäter“ Spielräume im Knast

von

Tom Kraus,
Julia Vohl,
Nils Hanraets,
Simon Blaschko

2010

296 Seiten

ISBN 978-3-86863-046-6

ca. 50 schwarzweiß Fotos

Format: 14,8 x 21 cm

EUR 17,80

