

Vom Zeigen zum Tun
Performative Verfahren in der Theatervermittlung
9. - 11. Dezember 2011
Leitung: Malte Pfeiffer

Theater als Versammlungsort
3. - 5. März 2012
Leitung: Veit Merkle, Frank Oberhäußer

Point 'n' Click als szenische Praxis
Theater im post-digitalen Zeitalter: Computerspiele
als Grundlage theaterpädagogischer Arbeit
23. - 25. März 2012
Leitung: Yves Regenass

laufen, toben, springen, schreiten
Tanz mit Kindern
1. - 3. Juni 2012
Leitung: Florentine Schara

Die Kunst des Fragens
15. - 16. Oktober 2012
Leitung: Franziska Steiof

Das aktive Publikum
Theatervermittlung als künstlerische Praxis
26. - 28. Oktober 2012
27. Bundestagung Theaterpädagogik
Eine Veranstaltung des Bundesverband Theaterpädagogik e.V.

Ilias XXL
Großes Thema /Große Gruppe
30. November - 2. Dezember 2012
Leitung: Katja Fillmann

Dokumentarisches Theater
Alt und Jung schreiben und spielen ihr Leben und ihre Erinnerungen
30. November - 2. Dezember 2012
Leitung: Mirjam Strunk



**Bundesakademie
für kulturelle Bildung
Wolfenbüttel**

www.bundesakademie.de | kommentieren Sie uns im Blog und folgen Sie uns
auf facebook und twitter

Zeitschrift für Theaterpädagogik

27. Jahrgang • Korrespondenzen • Heft 59



Theaterpädagogik an Theatern

Bestandsaufnahme – Theorien – Diskussionen

Lachen!
(bitte)



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: Oktober 2011

Leitung: Felicitas Jacobs
Dozentinnen: Ricarda Schuh, Sofie Hübler & Team
in Kooperation mit dem Theater Hebbel am Ufer Berlin / HAU

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

Stiftung SPI

Dagmar Dörger, Hans-Wolfgang Nickel

Spiel- und Theaterpädagogik studieren

EUR 10,00 € 2005 € 144 Seiten € ISBN 3-937895-21-3



Schibri-Verlag
Tel.: 039753/22757
Fax: 039753/22583
info@schibri.de
www.schibri.de

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. Es skizziert außerdem wichtige Forschungsprojekte der Spiel- und Theaterpädagogik und gibt Aufschluss über die "Ständige Konferenz Spiel und Theater an deutschen Hochschulen" und stellt ihre Arbeit vor.

Improvisation als flüchtige Kunst ... und die Folgen für die Theaterpädagogik



Karl Meyer
ISBN 978-3-937895-67-3,
634 Seiten, 2008, 24,80 €



„Das Buch ist eine auf den Improvisierenden konzentrierte, sensible Aufklärung des Phänomens ‚Improvisation‘ und des Erlebnisses ‚Improvisieren‘. Die weit gespannte Untersuchung bündigt eine ‚unendliche‘ Materialfülle; sie wird ergänzt durch eine ausführliche empirische Studie und enthält eine Vielzahl von klugen Detailinterpretationen, über Theater hinaus ausgreifend auf Musik, Bildende Kunst, Tanz, Performance (und den Alltag) – mit vielfachen, nützlichen Hinweisen auf eine Didaktik der Improvisation.“

(Prof. Hans-Wolfgang Nickel)

Schibri-Verlag
Tel.: 039753/22757 • Fax: 039753/22583
info@schibri.de • www.schibri.de



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.

KURSKALENDER WINTER 2011/12 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 2011/2012 wird gerne zugesandt.

FORTBILDUNG FIGURENTHEATER

ORIENTIERUNGSKURS

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

Der Orientierungskurs 2012 findet vom 16.04. - 20.07.2012 statt

16.04.-20.04.12	Spielen - Darstellen - Gestalten	Jana Altmannová
23.04.-27.04.12	Die Kunst des Schauspielens	Tony Glaser
30.04.-04.05.12	Die Stimme	Dorothea Theurer
30.04.-04.05.12	Skizzieren, Zeichnen, Malen	Ortrud Kabus
07.05.-11.05.12	Plastizieren: Kopf und Portrait	Ortrud Kabus
14.05.-18.05.12	Maskenbau	Silke Geyer
21.05.-25.05.12	Maskenspiel	Silke Geyer
29.05.-02.06.12	Einführung in die Dramaturgie	Horst-J. Lonius
04.06.-06.06.12	Figurentheater - Geschichte & aktuelle Tendenzen	Anke Meyer
11.06.-15.06.12	Handfigurenführung	Ulrike Mierau
18.06.-20.07.12	Inszenierungsprojekt/ Szenenstudium Minidramen I-V	Patricia Christmann Dorothee Metz

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.

17.10-30.10.11	Inszenierungsprojekt Gruselgeschichten	Silke Geyer / Dorothea Theurer
03.11.-06.11.11	Von der Hand ins Herz Praxis für PuppenspielerInnen	Bodo Schulte
15.11.-19.11.11	Regie Spieler & Spielfigur Anfänger & Fortgeschrittene	Stefan Mensing
21.11.-25.11.11	Coaching statt Chaos Coaching für Figurenspieler	Horst-Joachim Lonius
06.01.-17.01.12	Inszenierungsprojekt Geschichten aus dem Handgepäck	Silke Geyer / Dorothea Theurer
16.01.-20.01.12	Öffentlichkeitsarbeit & Werbung für alle Formen des Figurentheaters & Schauspiels	Gert Engel
23.01.-27.01.12	Marionettenbau	Hansueli Trüb
31.01.-04.02.12	Theater & Lust Fundamentale Theaterarbeit	Stefan Mensing
06.02.-10.02.12	Das Spiel mit der Marionette	Raphael Mürle
20.02.-24.02.12	Ist da Schatten - Dada? Schattentheaterprojekt für Fortgeschrittene	Hansueli Trüb
27.02.-02.03.12	Maskenbau	Silke Geyer
05.03.-09.03.12	Dramaturgisches Erzählen & Spielen mit Naturmaterialien Objekttheater	Gilbert Meyer / Marie Wacker
12.03.-16.03.12	Tontechnik nicht nur für Figurentheater	Dieter Fritz
19.03.-23.03.12	Ein Klappmaulkopf nach Maß Figurenbau	Doris Gschwandner
26.03.-30.03.12	Kasper trifft Krimelmonster Figurenspiel	Ulrike Mierau
02.04.-06.04.12	Figurenführung für Klappmaul- & Handfiguren	Ulrike Mierau
26.04.-01.05.12	Kofferschattentheater- Bau Masken unterwegs Maskenspiel	Hansueli Trüb Silke Geyer

Fortbildung Der Clown - das clowneske Spiel Dozent Thilo Matschke

06.02.-10.02.2012 Der Clown I - Anfängerstufe auch unabhängig von "Der Clown II/III" zu belegen
23.04.-27.04.2012 Der Clown II - Aufbaustufe
02.07.-08.07.2012 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". Werkchau 07.07.2012

Fortbildung Märchenerzählen Dozent Jürgen Janning

Einführung (nicht verpflichtend): 26.11.10, 16.30-19.40 Uhr
Seminartermine 2012 21./22.01. 18./19.02. 24./25.03. 28./29.04. 12./13.05. 23./24.06. 01./02.09. 27./28.10. jew. Sa/So 10-17 Uhr, 03.11.12 Erzählabend

FREIE KURSE - WOHENKURSE

Die Freien Kurse sind - falls nicht anders vermerkt - ohne Voraussetzungen zugänglich.

26.09.-30.09.11	Theaterarbeit n. Lecoq Das phys. Gestalten v. Figuren	Andrea Kilian
10.10.-14.10.11	Szenisches Arbeiten für Fortg. nach Strasberg	Tony Glaser
28.11.-02.12.11	Stimme genießen Stimm- & Sprechtraining	Dorothea Theurer
16.01.-20.01.12	Öffentlichkeitsarbeit & Werbung für alle Formen des Figurentheaters und Schauspiels	Gert Engel
16.01.-20.01.12	Die Kunst des Schauspielens Fortgeschrittene	Tony Glaser
30.01.-02.02.12	Improvisationstheater Anfänger	Bemd Witte
31.01.-04.02.12	Theater & Lust Fundamentale Theaterarbeit	Stefan Mensing
13.02.-17.02.12	Von der Zeichnung zur Radierung	Ortrud Kabus
20.02.-23.02.12	Improvisationstheater Fortgeschrittene	Bemd Witte
27.02.-02.03.12	Nähen & Schneidern	Imke Henze
07.03.-11.03.12	Clowns inszenieren Klassiker I	Thilo Matschke
08.05.-13.05.12	Clowns inszenieren Klassiker II	Thilo Matschke
19.03.-25.03.12	Theaterarbeit n. Lecoq Poesie in Bewegung	Andrea Kilian
26.03.-30.03.12	Kreatives Schreiben Thema: Zu Hause	Karen Rosenberg
31.03.-07.04.12	Osterferienkurs in Varel / Nordsee Zeichnen & Malen in der Landschaft	Ortrud Kabus
10.04.-14.04.12	Pantomime Kleine Tragödien-Große Gefühle	Hans-Jürgen Zwiefka
16.04.-20.04.12	Kreatives Schreiben Offene Werkstatt - Fortg.	Karen Rosenberg

FREIE KURSE

WOCHENENDKURSE / TAGESVERANSTALTUNGEN

15.10-16.10.11	Radierung	Ortrud Kabus
15.10-16.10.11	Partnering & Choreographie	K. Borkens/J. Schimka
21.10.-23.10.11	Wege zur authentischen Stimme	Martin Sauermann
05.11.-06.11.11	Storytelling Geschichten erzählen & spielen	Christian Boechinger
06.11.2011	Von Licht & Schatten I Kreistänze	Conny Foell
11.11.-13.11.11	Fortbildung für Kindergarten, Grundschule & sonstige Interessierte Freche Tierfiguren-skurrile Gestalten -Sockenpuppenbau	D.Gschwandner
12.11.-13.11.11	Alexandertechnik Körperwahrnehmung	Irene Schlump
12.11.-13.11.11	Minidramen Theaterwochenende f. "Spätberufene"	Marion Gerlach
19.11.-20.11.11	Akt & Figur Zeichnen / Malen / Modellieren	Ortrud Kabus
03.12.-04.12.11	Fortbildung für Kindergarten, Grundschule & sonstige Interessierte Spielerisches Singen mit Kinder	Cordelia Zipperling
10.12.2011	Reise in unbekannte Wirklichkeiten I	B. Meschenmoser
08.01.2012	Von Licht & Schatten II Kreistänze	Conny Foell
13.01.-15.01.12	Die Kunst des Schauspielens AnfängerInnen	Tony Glaser
13.01.-15.01.12	Erzählwerkstatt Geschichten aus dem Stegreif	Susanne Tiggemann
20.01.-22.01.12	Lichttechnik - Lichtdesign	Dieter Fritz
27.01.-29.01.12	Kabarett & Comedy Basiskurs	Renate Coch
27.01.-29.01.12	Experimente in Papier zw. darst. & bild. Kunst	Johannes Volkmann
28.01.-29.01.12	Offene Werkstatt Bildende Kunst	Ortrud Kabus
03.02.-05.02.12	Fortbildung für Kindergarten, Grundschule & sonstige Interessierte Figurenköpfe aus Styropor - schnell gebaut	D. Gschwandner
10.02.-11.02.12	Fortbildung für Kindergarten, Grundschule & sonstige Interessierte Kreistänze für Kinder	Conny Foell
11.02.-12.02.12	Abenteuer Stimme Stimmig sprechen im berufl. Alltag	Rolf P. Kleinen
24.02.-26.02.12	Selbstsicher & wirkungsvoll auftreten in Beruf & Alltag	Karin Badar
03.03.-04.03.12	Stimme - Rhythmus - Obertöne	Lothar Berger
09.03.-11.03.12	Der leere Raum - und wie er sich füllt! Kreativarbeit n. M. Tschchow& Renate Schulze-Schindler (natural voice)	Jürgen Larys
09.03.-11.03.12	Es brummt die Maus Stimmklänge & Charakterstimmen	D. Theurer
17.03.2012	Reise in unbekannte Wirklichkeiten I	B. Meschenmoser
18.03.2012	Stimm- & Sprechtraining für Frauen	Sybille Krobs
17.03.-18.03.12	Ins Chaos fallen Improvisationstechniken i. d. Theaterarbeit	Y. Almagor
24.03.-25.03.12	Partnering & Choreographie	K. Borkens/J. Schimka
30.03.-01.04.12	Bauchreden Grundlagen	Marcus Geuß
14.04.-15.04.12	Fortbildung f. Kindergarten, Grundschule & sonstige Inter. Bau einer Vertrauensfigur zum Einsatz nicht nur im päd. Bereich	Silke Geyer
20.04.-22.04.12	Figurentheater in Pädagogik & Therapie Buchobjekte Bücherkinder	Margrit Gysin

Inhalt

Editorial	3
Theaterpädagogik an Theatern	
<i>Bestandsaufnahme</i>	
„Was Geht“ – Versuch einer Bestandsaufnahme der Theaterpädagogik an Theatern in Deutschland <i>Myrta Köhler</i>	5
Theaterpädagogik im Profil <i>12 Berliner Theater präsentieren ihre Konzepte</i>	7
Jugendtheater Oldenburg. Modell einer transinstitutionellen theaterpädagogischen Arbeit <i>Jörg Kowollik/Hanna Puka</i>	12
<i>Theorien</i>	
Theater und Vermittlung. Potentiale und Spannungsfelder einer Beziehung <i>Ute Pinkert</i>	17
Zwischen Lebenswelt und Kunstautonomie Zum Wandel eines Vermittlungsproblems <i>Albrecht Göschel</i>	23
Das Drama der Wahrnehmung <i>Jens Roselt</i>	27
<i>Diskussionen</i>	
Tisch 1 – Wer bildet wen und wozu? <i>Ulrike Hentschel/Bärbel Jogschies</i>	31
Tisch 2 – Theaterpädagogik als Grenzüberschreitung <i>Claudia Hummel/Miriam Tscholl</i>	34
Tisch 3 – Theaterpädagogik zwischen Effizienz, Evaluation und Anspruch <i>Arnold Bischinger/Klaus Schumacher</i>	35
Magazin	
Alzar la voz/Die Stimme erheben! Theaterarbeit mit Jugendlichen in Lima, Peru <i>Michael Beron</i>	39
Reichlich bewegt. Szenische Schreib- und Gestaltungswerkstätten ‚Armut und Reichtum‘ <i>Norbert Diekhake/Manfred Horn</i>	41
Medienpädagogik im Theateralltag <i>Marc Reisner</i>	45
Fremdsprachenunterricht mit Hilfe von Dramamethoden <i>Michael Manhart</i>	47
Kultur macht Schule. Aber wie!? <i>Hanne Seitz</i>	49
Einführung des Fachs Theater in der Grundschule in Hamburg <i>Gunter Mieruch</i>	51
Grundständig! – Und dann ...? <i>Lisa Degenhardt/Mascha Grieschat/Thomas Malorny</i>	52
Jeder Berufsweg beginnt mit dem ersten Schritt – Theaterpädagogik in der Berufsvorbereitung <i>Gudrun Vater</i>	53
Herzrasen 3. Das besondere Festival des Seniorenteaters <i>Hans Neumann/Uschi Famers</i>	55
Von Experten des Alltags und von den Schwierigkeiten mit internationalen Koproduktionen. Beobachtungen zum Deutschen Kinder- und Jugendtheatertreffen „Augenblick mal“ in Berlin <i>Manfred Jahnke</i>	58
Endlich: Internationales Übereinkommen über das Verhalten und zur Ethik von Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen (ÜVET) <i>Sinah Marx</i>	59
Soziales, kreatives Theater und soziale Theaterpädagogik/Theaterbildung unter Bedingungen gesellschaftlichen Wandels – einige Erfahrungen und Denk-Anstöße <i>Gerd Koch</i>	62
Autorinnen und Autoren	64
Ankündigungen	65
Rezensionen	68

IN LETZTER SEKUNDE

Förderpreis für das „Theater der Erfahrungen“

Das „Theater der Erfahrungen“ erhielt den Förderpreis des Bezirks Tempelhof-Schöneberg für sein außerordentliches, herausragendes und nachhaltiges, freiwilliges Engagement. Der mit 1000 € dotierte Preis wurde von Bezirksbürgermeister E. Band verliehen. Besonders freute die Jury, dass dieses quicklebendige Altentheater seine Heimstatt im Bezirk Tempelhof-Schöneberg gefunden hat und dies seit seiner Gründung vor nunmehr 31 Jahren. Das Theater der Erfahrungen ist das älteste Seniorenteater Deutschlands. Die rund 40 Spielerinnen und Spieler zwischen 60 und 90 Jahren organisieren sich in drei Gruppen und nennen sich *Spätzünder*, *Bunte Zellen* oder *OstSchwung*. Mal tauchen sie spontan in der U-Bahn auf und mischen die Fahrgäste auf. Mal bringen sie Schwung ins Seniorenwohnheim. Und immer wieder spotten, lachen, singen und spielen sie ihre Theaterstücke von den Bühnen der Stadt, auf Tourneen in der Bundesrepublik, auf Gastspielen in Frankreich, Griechenland, in der Türkei und zukünftig auch in Polen. Neben den wöchentlichen Proben werden rund 100 Auftritte pro Jahr absolviert.

Inszeniert wird das „wahre Leben“: Jeder Satz, jede Handlung wird selbst erdacht. Oft mischen sich dabei eigene Alltagserfahrungen mit dem gelassenen Humor des Alters zu kritischen wie komischen Theaterproduktionen, weit entfernt von beschaulichen Schunkel-Inszenierungen und betulicher Nabelschau.

Das Jubiläums-Musical „Altes Eisen“ (30-jähriges Bestehen im März 2010) – eine Bestandsaufnahme über das Leben im Alter zwischen Alltagsfrust und Erdbeertorte, über den immer währenden Wunsch nach Großer Liebe und über die Suche nach Ersatzteilen für die müder werdenden Knochen war selbst zur 10. Aufführung restlos ausverkauft.

Auch deshalb wird das Musical im Frühjahr 2012 nochmals aufgeführt.

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. Sollten sie notwendig sein, dann bitte in Manuskripten keine Fußnoten, sondern sog. Endnoten verwenden.
- * Anmerkungen und Literaturangaben kommen an den Schluss des Beitrags.
- * Es wird gebeten, den Artikel als word-Datei zu schicken.
- * Bitte keine Abbildungen in das Manuskript einbauen, sondern separat senden. Bei übersandten Fotos bitte den Namen des/der Fotografin nennen.
- * Bilder werden von uns i. d. R. nur verwendet, wenn sie eine ausreichende Druckqualität gewährleisten. D. h. entweder sie sind mindestens ca. 9 x 6 cm groß und haben eine Auflösung von wenigsten 300 dpi oder falls die Bilder nur 72 dpi ausweisen, müssten sie mindestens ca. 40–60 cm breit sein, so dass unsererseits eine Bearbeitung erfolgen kann. Optimal sind 400 dpi. Kleine Bilder oder 9 x 6 cm-Bilder mit 72 dpi nur auf unsere Zielgröße verändern (hochrechnen funktioniert nicht!) Generell gilt: Letztes Auswahlkriterium ist aber immer eine ausreichende Bildschärfe (Kontrast). Dateiformat: jpg, pdf, eps oder tif.
- * 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, uhen@udk-berlin.de
 Dr. Ole Hruschka, ole.hruschka@germanistik.uni-hannover.de
 Prof. Dr. Gerd Koch, koch@ash-berlin.eu
 Dieter Linck, tina.dieter@gmx.de
 Prof. Dr. Bernd Ruping, b.ruping@hs-osnabrueck.de
 Prof. Dr. Florian Vaßen, florian.vassen@germanistik.uni-hannover.de
- In Kooperation mit** BAG Spiel + Theater e. V. (gefördert durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend)
handwerg@bag-online.de • www.bag-online.de
 Bundesverband Theater in Schulen (BV TS) bvts@live.de www.bvts.org
 Bundesverband Theaterpädagogik e. V. (BuT) mail@butinfo.de • <http://www.butinfo.de>
 Gesellschaft für Theaterpädagogik/Niedersachsen e. V.
florian.vassen@germanistik.uni-hannover.de • www.gesellschaftfuertheaterpaedagogik.net
- Hefiredaktion:** Ulrike Hentschel, Myrta Köhler
Verlag: Schibri-Verlag, Dorfstraße 60, 17337 Uckerland, OT Milow
Postanschrift: Schibri-Verlag, Am Markt 22, 17335 Strasburg/Um.
 Tel. 039753/22757, Fax 039753/22583, <http://www.schibri.de>
 E-mail: info@schibri.de
- Grafische Gestaltung:** Arite Nowak. Cover: Arite Nowak, Foto: Arno Declair, The Poor Maiden Monsters, Deutsches Theater Berlin, 2010
Copyright: Alle Rechte bei den Autoren/all rights reserved
- Preis:** Einzelheft: Euro 7,50 plus Porto. Jahresabonnement: Euro 13,- plus Porto. Studierendenabonnement: Euro 10,- plus Porto. Abonnements über den Verlag oder über Herausgeber-Verbände.

Die Zeitschrift sowie alle in ihr enthaltenen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom 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.

Einige Bilder und/oder Fotos in dieser Ausgabe sind das urheberrechtlich geschützte Eigentum von 123 RF Limited oder Fotolia oder anderen autorisierten Lieferanten, die gemäß der Lizenzbedingungen genutzt wurden. Diese Bilder und/oder Fotos dürfen nicht ohne Erlaubnis von 123 RF Limited oder Fotolia oder anderen autorisierten Lieferanten kopiert oder herunter geladen werden.

Für den Anzeigeninhalt sind alleinig die Inserenten verantwortlich.

Bestelladressen: Buchhandel • Schibri-Verlag • Herausgeber • Verbände (siehe oben)

ISSN 1865-9756

Editorial

Myrta Köhler/Ulrike Hentschel

„Was Geht“ – der Titel wirft sofort die gegenteilige Frage auf: „Was geht nicht?“ Anders gefragt: Was sind Gos und No-Gos der Theaterpädagogik? Ein diesjähriges Symposium an der Universität der Künste Berlin bot Gelegenheit zu einem ersten Brainstorming, und die Antworten kamen spontan und zahlreich. Unangebracht sei es beispielsweise, so eine Teilnehmerin, Künstler/innen auch als Pädagog/innen einzusetzen. Aus dieser Sichtweise wiederum resultiert die Frage: Sind Theaterpädagog/innen demnach keine Künstler/innen? Welche Aufgabenbereiche gibt es im Bereich der Theaterpädagogik überhaupt, und wie grenzt sich diese von anderen Berufsfeldern ab? Sprich: Was wissen wir wirklich über die praktische Arbeit der Theaterpädagog/innen am Theater?

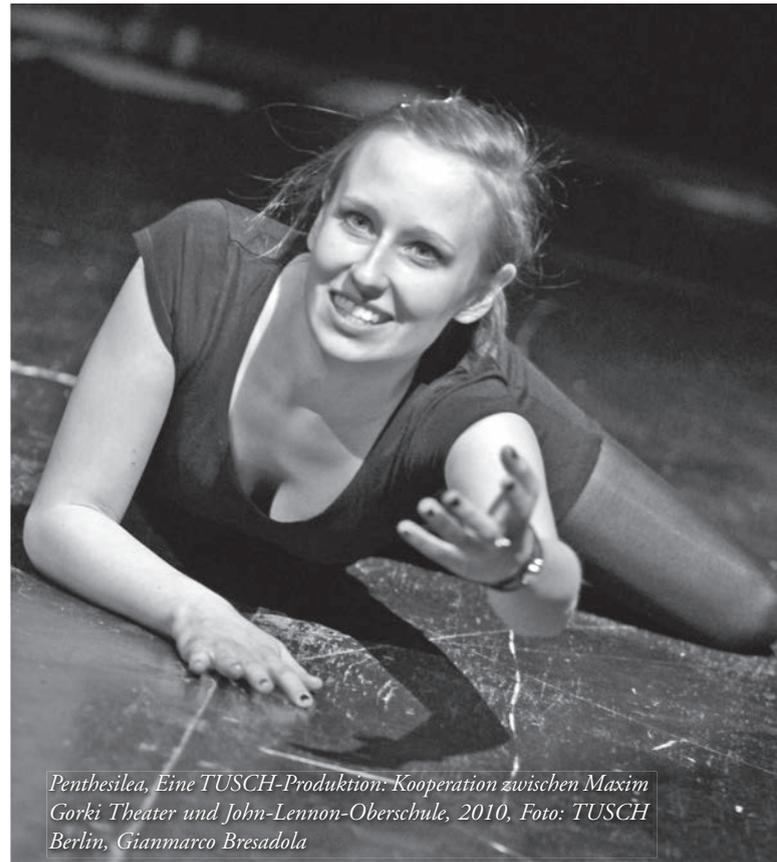
Um diese Fragen zu klären, wurde die Veranstaltungsreihe „Was Geht“ ins Leben gerufen. Einmal jährlich sollen Theaterpädagog/innen künftig im Rahmen eines Symposiums Gelegenheit zum kollegialen und fachlichen Austausch haben. Den Auftakt machte im Februar 2011 das Symposium in der Universität der Künste Berlin, organisiert vom Arbeitskreis Theaterpädagogik der Berliner Bühnen und dem Institut für Theaterpädagogik, UdK Berlin.

Ziel des diesjährigen Events war zunächst eine Bestandsaufnahme. Das Programm umfasste sowohl Vorträge, als auch Gruppendiskussionen und spielerische Annäherungen an das Thema – auf breiter Ebene sollte somit das Berufsfeld der Theaterpädagogik am Theater ausgeleuchtet werden.

Der **Thementeil** des vorliegenden Heftes versammelt in drei thematischen Schwerpunkten aktuelle und relevante Beiträge und Stimmen. Den ersten Block bildet die *Bestandsaufnahme*: Ein Überblick versucht zunächst, die Zielsetzungen und die Perspektiven des Symposiums zu umreißen. Anschließend definieren 12 Bühnen des Arbeitskreises TTT („Themenzentriertes Theaterpädagogisches Team“ – der Arbeitskreis Theaterpädagogik der Berliner Bühnen) ihren jeweiligen Zugang zur Theaterpädagogik. In diese Rubrik haben wir auch einen Beitrag aufgenommen, der nicht aus dem Kontext der Tagung stammt, thematisch aber an die Beispiele theaterpädagogischer Praxis an Theatern anschließt: Mit den Jugendtheatertagen Oldenburg schildern Jörg Kowolik und Hanna Puka ein Modell einer Institutionen übergreifenden Theaterpädagogik.

Den nächsten Themenblock mit dem Titel „*Theorien*“ bilden die drei Vorträge, die im Rahmen des Berliner Symposiums gehalten wurden: Ute Pinkert konstatierte eine Professionalisierung der Theaterpädagogik, wobei sie auf verschiedene Diskurse der Theater- bzw. Kunstvermittlung Bezug nahm. Albrecht Göschel fragte nach dem Kunstanspruch des Theaters und der Theaterpädagogik und formulierte einige – für das Selbstverständnis von Theaterpädagog/innen – sehr provokante Thesen. Und Jens Roselt untersuchte anhand von vier Thesen, inwieweit die Wahrnehmung ästhetischer Prozesse im Theater auf dem Spannungsverhältnis von Erleben und Erfahren sowie von Verstehen und Interpretieren beruht.

Das Kapitel „*Diskussionen*“ schließlich beinhaltet eine Zusammenfassung der Diskussionen der Arbeitsgruppen, welche



Penthesilea, Eine TUSCH-Produktion: Kooperation zwischen Maxim Gorki Theater und John-Lennon-Oberschule, 2010, Foto: TUSCH Berlin, Gianmarco Bresadola

ausgehend von Impulsen der Vortragenden die Vertiefung einzelner Themengebiete ermöglichen: Ulrike Hentschel und Bärbel Jogschies fragten nach dem Bildungsanspruch des Theaters, Miriam Tscholl und Claudia Hummel überprüften das Feld der Theaterpädagogik im Hinblick auf Grenzüberschreitungen, Arnold Bischinger und Klaus Schumacher wiederum untersuchten die Theaterpädagogik vor dem Hintergrund von Effizienz und Evaluierung.

Im **Magazin** sind wie immer Beiträge aus den unterschiedlichen Arbeitsfeldern der Theaterpädagogik vertreten. Neben einem Bericht zu den besonderen Bedingungen theaterpädagogischer Arbeit in einem Armenviertel in Lima (Michael Beron) stellen Norbert Diekhake und Manfred Horn das Projekt einer Schreib- und Theaterwerkstatt vor, das mit wohnungslosen, von Armut betroffenen Menschen in Bielefeld und Umgebung durchgeführt wurde.

Marc Reisner stellt die Frage der Medienpädagogik und -didaktik noch einmal neu, ihn interessiert aus produktionsästhetischer Sicht, was die Theatermacher aus dem Umgang mit Medien auf dem Theater lernen können.

Einen Schwerpunkt bildet diesmal der Bereich Schule und Ausbildung. Dabei geht es sowohl um stark fokussierte Fragestellungen, wie die nach theatralen Methoden im Fremdsprachenunterricht (Michael Manhart) bzw. als Mittel innerhalb von berufsvorbereitenden Kursen (Gudrun Vater), als auch um die breite

Zu diesem Heft • Zum nächsten Heft (Nr. 60)

Diskussion des Stellenwertes von kultureller Bildung im Schulalltag, die Hanne Seitz ausgehend von Beispielen anregt. Gunter Mieruch berichtet von einem Durchbruch für das Fach Theater in Schulen: In Hamburg wurde es verpflichtend in Grundschulen eingeführt. Es bleibt zu hoffen, dass andere Bundesländer dem Hamburger Beispiel folgen. Eine Hoffnung, die die Autor/innen des Beitrags „Grundständig! Und dann ...?“ fachpolitisch begründen, aber auch im eigenen Interesse teilen. Das Land Niedersachsen hat zwar vor einigen Jahren die Möglichkeit geschaffen, dass das Fach „Theater/Darstellendes Spiel“ grundständig studiert und mit einem Lehrerexamen abgeschlossen werden kann, die zweite Phase des Lehramtsstudiums und auch die Berufsaussichten für die Absolventen stehen aber weiterhin in den Sternen. Drei Betroffene berichten aus ihrer Sicht. Zwei Beiträge setzen sich kritisch mit sehr unterschiedliche Festivals auseinander: Hans Neumann und Uschi Famers geben einen Einblick in das Hamburger Senioretheaterfestival Herzrasen 3, das in diesem Jahr unter dem Thema „Inszenierungen des Alters“ stand. Und Manfred Jahnke wirft einen kritischen Rückblick auf das Kinder- und Jugendtheatertreffen „Augenblick mal“, das im Mai in Berlin stattfand. Schließlich stellt Sinah Marx ÜVET vor, das Übereinkommen zu Verhalten und Ethik von Theaterpädagog/innen, das aus internationalen Diskussionen verschiedener Fachverbände aus der Türkei und Deutschland hervorgegangen ist und Gerd Koch stellt 18 Denkanstöße für ein soziales, kreatives Theater zur Diskussion.

Zum nächsten Heft (Nr. 60)

Das Schwerpunktthema ist: „Schreiben in der Theaterpädagogik“. Die Redaktion hat: Gerd Koch, email: koch@ash-berlin.eu. Redaktionsschluss ist der 14. Januar 2012. Heft 60 erscheint am 20. April 2012.

Dieser Bildnachweis fehlte in Heft 58, Seite 12

Schwarzweißpostkarte: Gedruckt in der Nordischen Kunstanstalt Ernst Schmidt & Co., Lübeck, Postfach 272, aus der Sammlung von Gerd Koch; von ihm erworben ca. 1954 während eines mehrtägigen Gastspiels (im Zelttheater) der oberbayerischen Trachtenbühne „Stahlschmidt's Bauernbühne“ aus Schongau auf dem Jahrmarktsplatz im norddeutschen Rotenburg (Han.). Es wurden folgende Stücke aufgeführt: „Die Magd vom Auerhof“ und „Die Leny vom Eberhof“.

Anzeigenschluss

für das Heft 60 ist der **24.02.2012**.

Anzeigen-Annahme: Frau Nowak

Mail: nowak@schibri.de

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

Markus Bassenhorst, Lambert Blum Protokolle theater- pädagogischer Praxis

Protokolle theaterpädagogischer Praxis



**Konzepte und Verfahren aus der
Multiplikatorenfortbildung
„Interkurs“ • EUR 15,00 • 2011
ISBN 978-3-86863-064-0**



Schibri-Verlag
Tel.: 039753/22757
Fax: 039753/22583
info@schibri.de
www.schibri.de

AUTHOR NONFICTION PAGE
POETRY STUDY LIBRARY
ROMANCE BIBBLE KNOWLEDGE
NOTES CHAPTER LITERATURE

STORY
READING NOVEL
NEW ANALYSIS ALBUM
PAPER INFORMATION
STUDY BESTSELLER
ALBUM CHARACTER
HISTORY

ANALYSIS READER
ALBUM LITERATURE
NOTES NOVEL
HISTORY STORY
CHARACTER NOTES
THEME PROJECT
TEXTBOOK SYNOPSIS
BIBLE FICTION LIBRARY

KNOWLEDGE NONFICTION ALBUM
LITERATURE CHARACTER
BESTSELLER ART ROMANCE
LIBRARY PAGE ANALYSIS

SYNOPSIS KNOWLEDGE
CHAPTER
READING NOVEL
THEME PROJECT
TEXTBOOK SYNOPSIS
BIBLE FICTION LIBRARY

STUDY ANALYSIS
AUTHOR
BIBLE STORY LIBRARY
READING INFORMATION
NOVEL SCIENCE
NEW

AUTHOR NONFICTION PAGE
POETRY STUDY LIBRARY
ROMANCE BIBBLE KNOWLEDGE
NOTES CHAPTER LITERATURE

THEATERPÄDAGOGIK AN THEATERN

BESTANDSAUFNAHME

„Was Geht“ – Versuch einer Bestandsaufnahme der Theaterpädagogik an Theatern in Deutschland

Myrta Köhler

Theaterpädagogik ist nicht gleich Theaterpädagogik: So unterscheidet sich die Praxis an den Theatern deutlich von der Arbeit an Schulen oder vom Berufsbild freier Theaterpädagog/innen. Der Arbeitskreis Theaterpädagogik der Berliner Bühnen organisierte deshalb gemeinsam mit dem Institut für Theaterpädagogik der Universität der Künste Berlin ein Symposium mit dem Ziel, das Berufsfeld Theaterpädagogik am Theater auszuleuchten.

Der Deutsche Bühnenverein gab den Anstoß für die Veranstaltung und wird auch die jährlichen Folgekongresse finanzieren. Nach der scherzhaften Einleitung („Wer zahlt, darf auch reden“) berichtete Peter Otto, Geschäftsführer des Landesverbands Berlin, von der erfolgreichen Arbeit des Clubszenefestivals, welches der Verein bereits seit 2006 unterstützt. Eine ähnliche Wirkung erhoffte sich Otto von dem Projekt „Was Geht“: „Diese Veranstaltung wird ausstrahlen“, ist er überzeugt. Tatsächlich zeigte sich bereits bei dem Symposium im Februar, dass ein Echo auch über die Berliner Landesgrenzen hinaus erfolgte: Viele Teilnehmer/innen waren aus anderen Bundesländern angereist.

Ute Pinkert, Professorin für Theaterpädagogik an der UdK Berlin, betonte in ihrer Begrüßungsansprache zwei Aspekte der Konferenz: Zum Einen sollte die enge Zusammenarbeit zwischen dem Institut für Theaterpädagogik an der UdK und dem *Arbeitskreis TTT* bestätigt und weiter ausgebaut werden. Zum Anderen sollten Fragen formuliert werden: „Es geht um Suchbewegungen. Was macht uns aus? Welche Fragestellungen wollen wir uns geben, heute und morgen?“

Was geht. Was nicht. 12 + 1 Positionen

Unter dem Motto „Was geht. Was nicht. 12 + 1 Positionen“ diskutierten anschließend die Theaterpädagog/innen der Berliner Bühnen und Thomas Lang, Leiter des Programmbereichs Theater, Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel. Die Moderation übernahm Martin Frank, Leiter von Vitamin T, Theater Basel.

Allgemein war klar die Meinung erkennbar, dass die Szene der Theaterpädagogik eine sehr lebendige sei. Uneinheitlich wurde allerdings die Form dieses Lebens bewertet: Als Frank die Teilnehmer bat, das Arbeitsbild der Theaterpädagogik durch die entsprechende Landschaftsform zu charakterisieren, boten die Antworten alles an: vom reißenden Wildbach bis zum Sumpf. Thomas Lang zeigte sich davon überzeugt: Kulturelle Bildung ist angekommen. Nun gehe es nicht mehr darum, sie zu fördern, sondern mehr und vor allem differenzierter zu formen.

Die Aufgabe der Theaterpädagogik sei es, Missverständnisse zu diskutieren und Fragen zu beantworten. Insbesondere sei eine verstärkte Nachhaltigkeit angebracht: Theaterpädagogen sollten fürderhin nicht einfach mehr arbeiten, sondern die Arbeit u. a. auch dazu nutzen, verstärkt zu dokumentieren.

Dann schlug die Stunde der Wahrheit. Zunächst spielerisch: In wenigen Sekunden sollten sich alle Theaterpädagog/innen nach Schuhgröße und Augenfarbe geordnet aufstellen. Daraus wurde in der nächsten Runde ernst: Von „trifft absolut zu“ bis „trifft überhaupt nicht zu“ galt es sich nun zu gruppieren, bezogen auf die Frage: „Wer hat noch das gleiche Motiv wie damals, als er/sie den ersten Vertrag bekommen hat?“

Philipp Harpain vom Grips Theater machte den Anfang: Er hatte vor Jahren über Straßentheater seinen Einstieg in die Szene gefunden, die Möglichkeit zur Interaktion war für ihn ausschlaggebend und ist es nach wie vor. Auch Birgit Lengers vom Jungen Deutschen Theater stand voll und ganz zu ihrer ursprünglichen Motivation: Theater als Zugriff auf die Welt zu verstehen.

Nacheinander schilderten so die anwesenden Theaterpädagog/innen ihren individuellen Beweggrund: Das häufig genannte Ziel, Jugendliche mit für sie relevanten Themen in Berührung zu bringen, konnte unterschiedlich stark umgesetzt werden. So berichtete Anne-Kathrin Ostrop von der Komischen Oper, dass intern die Arbeit mit den Jugendlichen anfangs nicht so hoch geschätzt wurde – dies habe sich allerdings geändert. Eine



„Was Geht“ – Versuch einer Bestandsaufnahme der Theaterpädagogik an Theatern in Deutschland

andere Teilnehmerin wiederum gab zu, dass der Traum von der Basisdemokratie, kollektive Spielräume zu öffnen, zugunsten der Effizienz aufgegeben werden musste; positiv sei hingegen die Erweiterung des Aufgabenbereiches um interkulturelle Arbeit mit Jugendlichen. Janka Pankus schilderte die positive Entwicklung ihrer Arbeit am Maxim Gorki Theater: Die Freude daran, Theater zu vermitteln und mit Menschen zu arbeiten, sei geblieben. Darüber hinaus habe sie klarer verstanden, was ihre Aufgabe an einem Staatstheater ist. Noch pointierter formulierte es Peter Hanslik von der Vaganten Bühne: „Ich habe verstanden, dass man auch ein Stachel im Fleisch sein kann.“

No-Gos der Theaterpädagogik

Damit war die Befragung noch nicht vorüber: In einzelnen Gruppen sollten die Teilnehmer nun die „No-Gos“ der Theaterpädagogik benennen – und derer gab es eine ganze Menge. Einig waren sich alle Anwesenden darin, dass der Verkauf ungeeigneter Stücke an Schulen dem Ruf des Theaters langfristig mehr schadet als nützt: Schulklassen sollten deshalb nicht eingeladen werden, wenn zu befürchten steht, dass die Kinder/Jugendlichen mit dem aktuellen Stück nichts anfangen können. Zu vermeiden sei sowohl der Einsatz von Theaterpädagog/innen als Regisseur/innen – aber umgekehrt auch die Beschäftigung von Künstler/innen (Regisseur/innen, etc.) als Pädagog/innen – deren Arbeit befähige sie nicht notwendigerweise auch zur Arbeit mit Jugendlichen. Festgehalten wurde außerdem, dass die Theaterpädagogik nicht zum Dienstleister für Schulen degradiert werden solle – und die Jugendlichen nicht zu Putzkräften für die (Proben-)Bühne.

Neben dem organisatorischen Aspekt wurden auch einige Punkte betreffend die Umsetzung auf der Bühne angesprochen: Nach einem eher scherzhaften Einstieg – schwarzes Grundkostüm und bunte Chiffontücher galten als mega-out – wurde es ernster. Berlin sei als Stückthema überholt, ebenso wie unreflektierte Stereotype oder das Abbilden von Randgruppen um jeden Preis. Keinesfalls sollten Jugendliche als billigere Schauspieler dienen. Angeprangert wurde in diesem Zusammenhang auch die „Geilheit“ mancher Erwachsener, Probleme von Jugendlichen zu erfahren, welche diese gar nicht erzählen wollen. Besonders häufig wurde die Angst vor einer Instrumentalisierung der Theaterpädagogik oder einer Zielgruppe für Sekundärzwecke genannt, sowie die Abgrenzung von Jugendtheaterclubs gegenüber Schauspielschulen oder anderen Karrieresprungbrettern: Theaterpädagog/innen seien nicht zuständig für die „Entdeckung“ oder die Förderung von Bühnenstars. Schließlich wurden auch Themen genannt, welche die anwesenden Theaterpädagog/innen nicht mehr diskutieren wollen: Dazu gehören u. a. das Musical als Vorbereitung auf die Oper, Theaterpädagogik als Zuschauerakquise, oder die Rolle der Spieler als „Erfüller“ (statt als Gestalter).

Es wurde viel gelacht während dieser Diskussionen, doch gab es ebenso viele ernste Gesichter. Allen Beteiligten merkte man die hohe Konzentration und das kompromisslose Engagement an, der Rahmen für die Diskussion zu diesem Schlüsselthema hätte problemlos ausgedehnt werden können. Martin Frank zeigte



Fotos: Martin Welker

sich beeindruckt von der Vielfalt der Antworten und Vorschläge: „Ich freu mich, dass Themen, die sonst Kantinegespräche sind, auch mal den Weg ins Mikrofon finden.“

Fazit

Als ein zentrales Thema des Symposiums kristallisierte sich schnell die Gegenüberstellung von Theaterpädagogik und Kunst heraus – und eine erkennbare Unsicherheit, wie man sich diesbezüglich positionieren sollte. Allgemein fiel auf, dass die Verhandlung über Inhalte und Aufgaben der Theaterpädagogik auf sehr theoretischer Ebene geführt wurde. Mit Ausnahme der Vorstellung der Bürgerbühne Dresden – und ausgerechnet diese Institution behauptet, die Theaterpädagogik abzuschaffen – gab es wenig Praxisbezug. Insbesondere hinsichtlich der Tischgespräche wurde dies häufig festgestellt – einige Teilnehmer/innen empfanden es jedoch als hilfreich, einmal innezuhalten und auf der Metaebene zu reflektieren.

Die Möglichkeit zur Diskussion zwischen Wissenschaftler/innen und Praktiker/innen erschien als sehr fruchtbar. Insgesamt wurde das Symposium von allen Teilnehmer/innen als äußerst intensiv empfunden, beinahe überladen schien jedoch rückblickend der Vortragsblock am ersten Abend: Es blieb wenig Zeit, die einzelnen Redebeiträge „sacken zu lassen“.

In einer abschließenden Gesprächsrunde war der allgemeine Konsens, dass im nächsten Jahr weniger einzelne Teilaspekte verhandelt werden, einzelne Fragen aber dafür mehr Raum erhalten sollten. Wie eine Teilnehmerin bemerkte: „Eigentlich bräuhete jeder hier einen Sekretär, um sich den spannenden Fragen widmen zu können.“

Theaterpädagogik im Profil

12 Berliner Theater präsentieren ihre Konzepte

ATZE Musiktheater

Tanja Pfefferlein

Die Theaterpädagogen im ATZE Musiktheater nehmen das Leitziel des Hauses auf, Kinder zu Individualität, Empathie und Selbstvertrauen zu führen. Das Team besteht aus zwei fest angestellten und einem Pool aus zehn freien Theaterpädagogen, die alle inhaltlichen und ästhetischen Facetten abdecken. Das Spektrum reicht von Nachbereitungen zu Inszenierungen über Projektstage und -wochen bis zur Entwicklung von Klassenzimmerstücken und dem JugendTheaterKlub. Die Theaterpädagogen arbeiten weitgehend eigenständig, sind aber als integraler Bestandteil des Theaterangebots in alle künstlerischen Prozesse eingebunden. Als Schnittstelle zwischen Bühnenästhetik und Bedürfnissen des Publikums erklärt die Theaterpädagogik nicht, wie Theater gemacht wird, sondern vertieft Themenbereiche aus Inszenierungen und ermöglicht Kindern, selbst erste Theatererfahrungen zu machen. Im Mittelpunkt steht das Bestreben, Neugier zu wecken, Neues zu schaffen und Impulse für theatrale Methoden auch im Schulbetrieb zu geben.

GRIPS Theater

Philipp Harpain

Das Wort GRIPS bedeutet in der norddeutschen Umgangssprache vor allem „schnelle Auffassungsgabe“, „wacher Verstand“. GRIPS ist Vernunft mit Witz. Die Geschichte des GRIPS Theaters begann 1972 unter der Leitung von Volker Ludwig, angeregt durch die Studentebewegung in den sechziger Jahren, mit einem für (West-) Deutschland völlig neuen, in der Gegenwart spielenden, realistischen Theater für Kinder. Heute spielt das GRIPS Theater gleichermaßen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene und ist bekannt dafür, politische und gesellschaftsrelevante Themen auf die Bühne zu bringen und dabei durch die Arbeit der Theaterpädagogik im engen Austausch mit dem Publikum zu stehen. In spielerischen Nachbereitungen für Schulklassen, Fortbildungsangeboten für PädagogInnen, themenspezifischen öffentlichen Diskussionen, politischen Kampagnen („Hiergeblieben!“, „SOS for Human Rights“), Recherchen für Stückentwicklungen und der Arbeit mit dem Jugendclub Banda Agita bietet das theaterpädagogische Angebot des GRIPS Theaters Raum, sich in Bezug zu setzen zu dem, was auf der Bühne des GRIPS passiert, eigene Ideen zu entfalten und zu formulieren und zudem neue Themen für die Bühne zu generieren. Außerdem ist das GRIPS Theater für die Zusammenarbeit mit vielen Partnern aus Gesellschaft und Politik bekannt (u. a. Pro Asyl, Flüchtlingsrat Berlin, GEW Berlin). Unter der neuen Künstlerischen Leitung von Stefan Fischer-Fels (ab Sommer 2011) soll die Theaterpädagogik weiter ausgebaut werden.

HAU – Hebbel am Ufer

Mijke Harmsen

Die Dramaturgie für das Jugendprogramm am HAU ist eng an die künstlerische Leitung gebunden. Grundsätzlich wird am HAU bei der Konzeptentwicklung nicht zwischen Projekten mit jugendlichen Darstellern, professionellen oder autodidaktischen Schauspielern, Performern und Tänzern unterschieden. 2010 schickte das HAU im Rahmen des Projekts „X-Schulen“ einen Teil seiner Künstler an die Schule, um sich dort thematisch und ästhetisch mit der Realität von (Kreuzberger) Schülern auseinanderzusetzen. Seit Januar 2011 „kolonisieren“ Schüler auch das HAU, um hier gemeinsam mit den Künstlern neue ästhetische Formate zu entwickeln. So arbeiten im HAU-eigenen HOUSECLUB Künstler unterschiedlicher Disziplinen jeweils einen Monat mit Schulklassen und Jugendclubs zusammen. Die Arbeit mit den Jugendlichen soll den Künstlern als Vorstudie für ihre Projekte, zum Sammeln von Recherchematerial sowie zum Austesten von Konzepten und Methoden dienen. Das Aufeinandertreffen von avantgardistischen Künstlern und sonst theaterfernen Jugendlichen ist arbeitsintensiv und (über-) fordert alle Beteiligten. Einerseits zwingt das Bocken, Blocken, Verweigern und Fragen der Jugendlichen die Künstler ihre Konzepte zu hinterfragen und zu schärfen. Andererseits erfordern die komplexen Ansätze der Künstler von den Jugendlichen eine Auseinandersetzung mit anderen Sprachen und Ausdrucksformen (Körper, Poetische Sprache, Fremdsprachen). Diese (Über-) Forderung ist beidseitig produktiv und prägt maßgeblich die HAU-eigene Suche nach neuen Inhalten und ästhetischen Formaten.

Junges DT/Deutsches Theater

Birgit Lengers

Das Junge DT ist eng an die Dramaturgie und künstlerische Leitung des Hauses angebunden und damit integraler Bestandteil des DT. Wir wollen den spielerischen Zugriff auf die Welt. Dafür nutzen wir alle Bühnen des Hauses und das, was die Stadt uns als Bühne bietet. Wir wollen jungen Menschen zwischen 12 und 25 Jahren, egal welcher nationalen oder kulturellen Herkunft, alle Türen ins DT öffnen. Das Junge DT bietet Austausch über Kunst und mit Kunst, ermöglicht die Begegnung mit großen Stücken, Themen und Formaten. Im Zentrum steht die gemeinsame Theaterarbeit von KünstlerInnen mit jungen Menschen. Wir verstehen Theaterpädagogik als [Vermittlungs-] Kunst und als ästhetische Forschung. *Große Themen und große Stoffe:* Das Junge DT entwickelt Theaterproduktionen mit Jugendlichen für zwei Spielstätten des DT (Kammerspiele und Box). Bei einigen Produktionen stehen junge Leute gemeinsam mit Ensemblemitgliedern auf der Bühne. Die Inszenierungen entstehen unter professionellen Bedingungen und sind Teil des Repertoires.

Theaterpädagogik im Profil



Scheherazade, Kooperation mit der Humboldthain-Grundschule, 2010. Foto: ATZE Theaterpädagogik



Clash, Junges Deutsches Theater Berlin, 2011, Foto: Arno Declair

Theater Mobil: Das Junge DT verlässt das DT, bricht gemeinsam mit Künstler/innen auf zu Forschungsreisen im öffentlichen Raum und recherchiert vor Ort. Das angeeignete Material wird anschließend in unterschiedlichen künstlerischen, auch interdisziplinären Formaten, im DT oder ortsspezifisch in Szene gesetzt. Mit Klassenzimmerstücken kommen wir zudem in die Schulen.

Spiel.Raum: Das Junge DT lädt ein in die Ferienakademie *Herbstcamp*, bietet Jugendclubs/Wochentreffs und Kurzwerkstätten unter professioneller Anleitung von Künstlern an.

Komische Oper

Anne-Kathrin Ostrop

Seit ihrer Gründung 1947 durch Walter Felsenstein ist die Komische Oper Berlin das Haus, wo beide Teile des Wortes Musik-Theater gleich groß geschrieben werden. Wir machen Theater, wie es hier Tradition hat: Produktionen, in denen die verschiedenen Künste nicht um den Vorrang streiten, sondern sich gegenseitig bedingen. 2007 wurde die Komische Oper Berlin zum „Opernhaus des Jahres“ gewählt: Hier ist Oper nicht bloß kulinarisches Spektakel, sondern in erster Linie theatralisches Ereignis.

Die *Komische Oper Jung* beinhaltet verschiedene Angebote für Kinder und Jugendliche. So findet pro Spielzeit eine Kinderoperpremiere statt, darunter regelmäßige Uraufführungen, zudem eine weitere Kinderoper im Repertoire – und das alles auf der großen Bühne. Dort finden auch Konzerte für Kinder und die Moderierten Konzertproben statt – für Besucher wie Mitwirkende ein eindrucksvolles Erlebnis. Jugendliche erfahren in altersgerechter Moderation etwas über die musikalischen und kulturgeschichtlichen Zusammenhänge eines Stückes und können Dirigenten und Musiker zu ihrer Arbeit befragen.

Zusätzlich bieten wir ein umfangreiches Workshop-Programm an, das mit der Methode der Szenischen Interpretation von Musik und Theater in mehr als 300 Workshops pro Jahr die Besucher an die Kunstform Oper heranführt. In langfristigen Projekten mit Partnerschulen, Schulorchestern, Universitäten und Sponsoren entwickeln wir diese Arbeit intensiv weiter. Die Abteilung Komische Oper Jung legt großen Wert auf verschiedene Vernetzungen und engagiert sich deshalb auf lokaler Ebene bei TUSCH, national beim Institut für szenische Interpretation von Musik und Theater ISIM und europaweit bei RESEO (European Network for Opera and dance Education). Kinder haben außerdem die Möglichkeit, im Kinderchor mitzuwirken, der beinahe 80 Jungen und Mädchen im Alter von sechs bis 16 Jahren zählt.

Ziel aller Aktivitäten von Komischer Oper Jung ist nicht die strohfeuerhafte Begeisterung für ein vordergründiges Bühnenspektakel, sondern die Verwicklung der Teilnehmer in das vielfältige Geschehen des Musiktheaters, um die Auseinandersetzung mit dem unmittelbaren Bezug der komplexen Kunstform Oper zu ihrem täglichen Leben zu ermöglichen. Mehr als 40.000 junge Zuschauer pro Spielzeit bestätigen uns in dieser Grundhaltung.

Maxim-Gorki-Theater

Janka Panskus

Seit der Intendanz von Armin Petras 2006/2007 hat sich das kleinste Berliner Staatstheater zunehmend für die Stadt, das Publikum und gesellschaftlich-soziale Themen geöffnet, sei es in ganz täglichen thematischen Spektakeln, in Projekten außerhalb des Theaters oder in Kooperationen mit anderen Institutionen und Universitäten. Im Wittenberge-Projekt arbeiteten Künstler des MGT Berlin zum Beispiel eng mit Wissenschaftlern zusammen. Diese Öffnung spiegelt sich in der Theaterpädagogik wider, auch wenn die Basisarbeit noch immer den Schwerpunkt bildet: spielplangebundene Workshops zur Vorbereitung eines Theaterbesuchs, Lehrveranstaltungen, Mitgliedschaft bei TUSCH. Zentrales Ziel ist und bleibt dabei die Förderung der Zuschaukunst. Das Motto lautet: „Wir vermitteln Theater mit den Mitteln des Theaters.“

Seit 2008/09 gibt es nicht mehr nur einen Jugendklub („Die Aktionisten“), sondern auch ein Ensemble 55+: die „Golden Gorkis“. Beide Gruppen haben bereits ein intergeneratives Projekt miteinander realisiert: „Deine Landschaft/Meine Geschichte“ im Juni 2010. Auch andere Kooperationen prägen die theaterpädagogische Arbeit, wie zum Beispiel mit dem Deutschen Historischen Museum oder im Rahmen des UNART-Jugend-Performance-Wettbewerbs.

Ganz neu und zielgruppenübergreifend ist die sogenannte „Zuschauerakademie“ an der Schnittstelle Theaterpädagogik/Dramaturgie/Öffentlichkeitsarbeit: Ein spezifisches Thema, an dem sich viele Zuschauer reiben, wird am Beispiel einer ausgewählten Inszenierung gemeinsam diskutiert. Im Plenum und in vielen Workshops kommt es zum direkten Dialog und Austausch der Zuschauer mit Künstlern und Mitarbeitern des MGT Berlin.

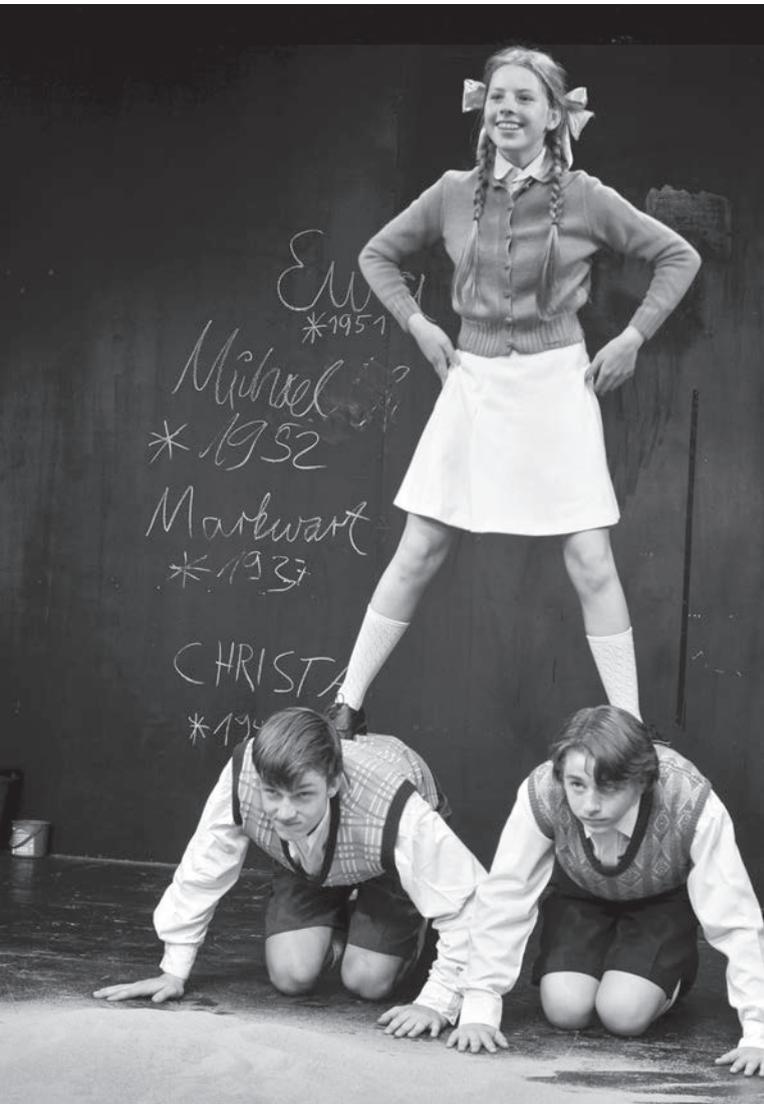
Schaubühne am Lehniner Platz

Uta Plate

1999 brachte Thomas Ostermeier als neuer Künstlerischer Leiter der Schaubühne mit „Personenkreis 3.1“ von Lars Norén Geschichten von Außenseitern auf die Bühne. Neben der Auseinandersetzung mit zeitgenössischer Dramatik wollte das junge Ensemble auch ein Laboratorium etablieren. Diese Ideen führten zur Gründung der Theaterpädagogik an der Schaubühne unter der Leitung von Uta Plate. Sie macht es sich seitdem zur Aufgabe, Erfahrungs- und Spielräume insbesondere für Zuschauer ohne theaterpraktische Vorkenntnisse zu eröffnen. Jeder Teilnehmer eines einführenden Workshops kann seinen „Hamlet“ im Hier und Jetzt verorten oder sich beim Verfassen eines eigenen Monologs durch Falk Richters Stück „Protect Me“ inspirieren lassen.

Uta Plate arbeitet auch mit der auf ihre Initiative hin gegründeten Jugendtheatergruppe. Zunächst warb sie dafür in betreuten Wohnprojekten. Viele Jugendliche kamen mit, einige blieben. DIE ZWIEFACHEN waren geboren und mit ihnen der Wunsch, etwas zu erzählen, was ihnen nahe ist. Die Theaterarbeit gibt den Jugendlichen die Bühne als Plattform, eigene Ideen und Fantasien auszudrücken.

Theaterpädagogik im Profil



Als Opa ein kleiner Junge war, Junges Deutsches Theater Berlin, 2011, Foto: Arno Declair

Ob die Schüler des alljährlich stattfindenden TUSCH-Projekts (Theater und Schule), DIE ZWIEFACHEN oder jeder einzelne interessierte Theaterbesucher: Alle werden zu Autoren, Choreographen und Spielern und erobern sich so das Theater als vielschichtiges Ausdrucksmittel, das ihnen auch die Beteiligung am öffentlichen Diskurs ermöglicht.

Durch ihre zahlreichen Gastspiele in aller Welt und Veranstaltungen wie das F.I.N.D. (Festival Internationale Neue Dramatik) ist die Ausrichtung der Schaubühne zunehmend international geworden. Diese Entwicklung schließt auch die Theaterpädagogik ein: Zum einen wurde in der Spielzeit 2009/2010 das erste binationale TUSCH-Projekt „Ideale Stadt“ mit Schülern aus Berlin und Warschau durchgeführt. Zum anderen haben DIE ZWIEFACHEN Inszenierungen in Kooperationen mit Jugendlichen aus England, Brasilien und Ungarn erarbeitet. Im Rahmen des Festivals „Contacting the World“ gestalteten sie eine einjährige Begegnung und Auseinandersetzung mit nepalesischen Jugendlichen, deren Ergebnis in Liverpool präsentiert wurde. Die Suche nach Gemeinsamkeiten und individuellen Besonderheiten lässt eine verbindende Kreativität entstehen.



Magic Fonds, Junges Deutsches Theater Berlin, 2011, Foto: Arno Declair

So können Geschichten erzählt werden, die sonst im Verborgenen geblieben wären.

Staatsoper Unter den Linden im Schiller Theater

Rainer O. Brinkmann

Die Junge Staatsoper zeigt Kinder- und Jugendopern (teilweise partizipativ) in der Werkstatt des Schiller Theaters, die den experimentellen Charakter des Raumes aufnehmen. Sie bietet eine Musiktheaterakademie (Vorlesungen von Künstlern für Kinder, die Einblicke in ihre Arbeit geben), praxisorientierte Workshops zur Vorbereitung auf den Opernbesuch (für verschiedene Zielgruppen), einen Jugendklub und engagiert sich für ein Kinderopernhaus in Lichtenberg (in Kooperation mit dem Caritasverband).

Die Junge Staatsoper bringt junge Menschen mit dem Musiktheater in Berührung. Sie gibt ihnen die Gelegenheit, Opern durch eigenes Ausprobieren und Spielen zu „begreifen“ und diese Erlebnisse in ihre eigene Erfahrungswelt zu übertragen. Dabei vermittelt sich neben dem Spaß an eigener künstlerischer Tätigkeit der Zugang zu den einzelnen Bedeutungsschichten eines Werkes in einer Mischung aus Spiel und Reflexion. Die Kunstform Oper wird vom Sockel der unberührbaren Erhabenheit geholt und öffnet sich für neue und individuelle Sichtweisen. Workshops und Fortbildungen werden mit der Methodik der Szenischen Interpretation von Musik + Theater (nach ISIM) als Vorbereitung auf zentrale Konflikte eines Werkes und den anschließenden Opernbesuch konzipiert. Wir versuchen, Werke daraufhin zu befragen, was sich in ihnen an aktueller Problematik widerspiegelt und rücken die Themen der jungen Zielgruppen in den Vordergrund. Diese interpretieren ein Werk dann aus ihrer besonderen Sicht, körperlich agierend und reflektierend. In produktionsorientierten Formaten bringen wir Künstler und Pädagogen mit Kindern und Jugendlichen zusammen, die gemeinsam die Inhalte und deren ästhetische Formung entwickeln. Oftmals nutzen wir die synergetische Wirkung eines Responseprojekts, um den Zusammenhang zu Produktionen der Hauptbühne herzustellen.

Theater an der Parkaue, Junges Staatstheater Berlin

Kristina Stang

Das *Theater an der Parkaue*, Deutschlands einziges Staatstheater für ein junges Publikum, ist seit seiner Gründung 1950 ein Ort der Theaterkunst für Kinder, Jugendliche und ihre Familien. Die Vielfalt zeitgenössischer Theaterkunst wird auf den drei Bühnen des Hauses in rund 30 Neuinszenierungen und Repertoirestücken pro Spielzeit erlebbar. Daneben versteht sich die Vermittlungsarbeit als zweite Säule des Theaterbetriebs. Da diese eng mit der Spielplangestaltung und Konzeption des Hauses verknüpft ist, bilden Theaterpädagogik und Dramaturgie seit Beginn der Intendanz von Kay Wuschek 2005 eine gemeinsame Abteilung. Unter Theaterpädagogik verstehen wir Kunstvermittlung als eigenständige künstlerische Praxis. Sie stellt die Vermittlung von Theater als zeitgenössischer Kunstform ins Zentrum, indem sie Kinder und Jugendliche zu künstlerischen Akteuren macht. In Formaten wie der *Winterakademie*, in Theaterclubs und diversen Laboren und Werkstätten mit Künstlern und Kindern/Jugendlichen im Freizeit- und im Schulkontext stiften wir Zusammenarbeiten von Kindern und Jugendlichen mit Künstlern. Die künstlerische Bandbreite reicht dabei von Theater/Darstellende Künste bis zu angrenzenden Künsten wie Aktion, Intervention, Film, Architektur oder Performance. Kindern und Jugendlichen werden Mittel an die Hand gegeben, eigene künstlerische Zugänge zu Stoffen und Ästhetiken zu finden. Damit wird auch einem wesentlichen Anspruch der künstlerischen Leitung des Hauses stattgegeben, das Theater für die Lebensrealität, die Meinungen und die Interessen von Kindern und Jugendlichen zu öffnen.

Theater Strahl

Ann-Marleen Barth

Theater Strahl wurde 1987 in der Tradition des emanzipatorischen Kinder- und Jugendtheaters gegründet. Die sozialpolitischen Inszenierungen des Hauses basieren sowohl auf Eigenproduktionen als auch auf Grundlage externer Stoffe – die Lebenswelt der Jugendlichen steht dabei stets im Fokus. Die gezielte Einbindung der Jugendlichen in Themenrecherche, Stückentwicklung und Inszenierungsprozess, begreift *Theater Strahl* als gegenseitige Befruchtung und in seiner Kontinuität als Modell nachhaltiger theaterpädagogischer Arbeit. In Nachgesprächen und Workshoparbeit wird der enge Kontakt des Ensembles zum Publikum fortgeführt, indem Schauspieler und Theaterpädagogen die Inszenierungen gemeinsam aufbereiten. Künstlerische Vermittlungsarbeit wird auf diese Weise ebenso generiert wie der Anspruch des Hauses auch die Theatererstgänger dort abzuholen, wo sie gerade stehen und für die Kunstform Theater zu begeistern. Ferner entwickelt *Theater Strahl* multimediale und von den Jugendlichen selbstständig durchzuführende Nachbereitungsformen, die Theater und Alltag vernetzen und eine fortlaufende Partizipation kreieren. Jugendtheaterwerkstätten, öffentliche Proben und kontinuierliche Kooperationen mit Schulen und Jugendeinrichtungen sind ebenfalls fester Bestandteil der theaterpädagogischen Arbeit.

Theater Strahl arbeitet bewusst mit Jugendlichen, die aus sozial eher schwierigen Verhältnissen stammen. Die Theaterpädagogik steht demnach für ein „Theater für alle!“

Vaganten Bühne

Peter Hanslik

Theaterpädagogik an der *Vaganten Bühne* versteht sich in sehr flachen Hierarchien als fester Bestandteil des Produktionsprozesses. Die Vaganten Bühne ist ein kleines traditionsreiches Privattheater im Westteil der Stadt. Ein Kellertheater, das sich sowohl räumlich als auch in der Beziehung zwischen Publikum und Theaterschaffenden durch eine große Nähe und Direktheit auszeichnet. Mit der Verankerung der Theaterpädagogik 2005 wurde das Profil des Hauses geschärft und maßgeblich erweitert. In letzter Zeit wand sich die Vagantenbühne zunehmend politischer amerikanischer Gegenwartsdramatik, die oft als deutsche Erstaufführung gezeigt wird, zu. Dadurch entstand für die Theaterpädagogik auch ein neuer Zweig der Kulturvermittlung, der neben der Einführung in ästhetische Fragestellungen auch gesellschaftliche und politische Aspekte beinhaltet.

Alljährlich entsteht prozessbegleitet durch die Theaterpädagogik eine Produktion mit jugendlichen Darstellern unter professionellen Bedingungen, die jeweils über ein bis zwei Jahre fest im Spielplan verankert ist. Bestehende Kommunikationsformen wie Publikumsgespräche und Schauspielerbesuche an Schulen wurden um inszenierungsbegleitende Workshops und Projekte, um eigenständige künstlerische Arbeiten mit Jugendlichen im Rahmen von TUSCH und des Jugendclubs *Die extra Vaganten* erweitert. Lebenswirklichkeit von Jugendlichen, die vom Publikum zu Akteuren werden, bereichern das menschliche Miteinander wie auch die künstlerische Ausdruckskraft des Hauses.

Volksbühne am Rosa-Luxemburg-Platz

Vanessa Unzalu Troya

PI4, das Jugendtheater der Volksbühne am Rosa-Luxemburg-Platz, ist eine offene Plattform für junge Menschen, die eine Theatererfahrung und einen Einblick in den gesamten Theaterbetrieb ermöglicht. Die Jugendlichen werden in alle Etappen des gesamten Produktionsverlaufs einbezogen. Dabei gehören, neben dem Schreiben von Texten und der szenische Realisierung auch die Aufgaben der Koordination der Produktion, sowie die notwendige Kommunikation innerhalb des Hauses mit den einzelnen Abteilungen. Mit Hilfe des Hauses realisieren sie auch das Bühnenbild, Kostüm, Video, Licht, Ton, Maske, etc., somit ist das Projekt auch offen für diejenigen, die sich im Hintergrund ausprobieren wollen.

Inhaltlich und ästhetisch sind die Themen des Jugendtheaters *PI4* immer eng mit denen des Hauses verknüpft. Durch die Mitwirkung in Inszenierungen und Projekten mit Künstlern des Theaters erfahren sie Impulse, die sie in ihren eigenen Projekten unter theaterpädagogischer Begleitung einbringen.

Durch offene Proben und Feedbackgespräche werden diejenigen, die gerade nicht in einem Projekt beteiligt sind, mit einbezogen. Innerhalb des *PI4-Projekts* ist niemand ausgeschlossen, wir versuchen jeden Interessenten projektbezogen in Inszenierungen des Jugendtheaters einzubinden.

Jugendtheatertage Oldenburg – Modell einer transinstitutionellen theaterpädagogischen Arbeit

Jörg Kowollik, Hanna Puka

Einführung

In der aktuellen Debatte um kulturelle Bildung nimmt die Frage nach der Rolle, die Theater mit Kindern und Jugendlichen im Kontext von Schule und außerschulischen Bildungsangeboten spielt bzw. spielen sollte, einen großen Raum ein.¹

In zahlreichen Fachforen und Publikationen, aber auch an der Basis der Theatermacher und Theatermacherinnen, bei Schulleitungen und bei den in der Jugendarbeit Tätigen werden die Bedeutung von unterschiedlichen theaterpädagogischen Arbeitsansätzen für die jeweiligen Arbeitsfelder sowie die Möglichkeiten der Einbindung und Verstetigung von Theater in die Lebens- und Lernwelten von Jugendlichen erörtert.²

In Oldenburg wurde mit den Jugendtheatertagen (JTT) in den letzten Jahren ein eigenes Modell für einen theaterpädagogischen Austausch ins Leben gerufen. Die JTT basieren auf einem Netzwerk, das vier wichtige Oldenburger Institutionen ins Leben gerufen haben, die seit vielen Jahren Theater für Kinder und Jugendliche mit Kindern und Jugendlichen sowie theaterpädagogische Fachtreffen durchführen. Das Junge Staatstheater Oldenburg³, der Verein Jugendkulturarbeit e.V.⁴, die Kulturretage Oldenburg⁵ und die Akademie der evangelisch lutherischen Kirche Oldenburg⁶ haben 2008 mit einem intensiven trans-

institutionellen Austausch begonnen, in den inzwischen viele Schulen aus Oldenburg und aus dem Umland mit einbezogen werden. Die JTT schaffen so ein aktives Netzwerk, das die Stärkung der Theaterarbeit mit Jugendlichen in und um Oldenburg im Fokus hat und das mit einer Öffnung und Neuorientierung des Jungen Staatstheaters Oldenburg hin zu einem kulturellen Zentrum und künstlerischen Ort für die Stadt einhergeht. Das Konzept der jährlich in Oldenburg stattfindenden JTT ermöglicht es, mit den beteiligten Jugendlichen aus außerschulischen Jugendtheatergruppen, Theater AG's und Kursen des Darstellenden Spiels sowie deren Leiter und Leiterinnen in Kontakt zu treten, und sich über Fachtagungen, Workshops sowie ein Tandemmodell auszutauschen.

Die JTT werden unter der Schirmherrschaft des Präventionsrates Oldenburg durchgeführt, sind aber keine Präventionsveranstaltung⁷, vielmehr bewertet der Präventionsrat die unterschiedlichen Bausteine der JTT als grundsätzlich positiv für die beteiligten Jugendlichen, mit ihren sehr unterschiedlichen sozialen und kulturellen Hintergründen.⁸

Das Konzept

Das Konzept der Jugendtheatertage besteht aus drei Säulen:



Theaterclub des Staatstheaters Oldenburg, Fotos: Felix Berner

Jugendtheatertage Oldenburg – Modell einer transinstitutioneller theaterpädagogischer Arbeit

1. Theaterpädagogische Fachtagung

Im Herbst starten die JTT jeweils mit einer Fachtagung. Ein für die theaterpädagogische Arbeit relevantes Thema wird an einem Tag mit Spielleitern und Spielleiterinnen aus Schulen und außerschulischen Zusammenhängen theoretisch, über Fachvorträge und Foren ausgeleuchtet und in Workshops praktisch bearbeitet.⁹ Die Fachtagung gibt Impulse für die eigene theaterpädagogische Arbeit, fördert den Austausch zwischen theaterpädagogischen Fachkräften und baut das regionale theaterpädagogische Netzwerk aus. Nach der Fachtagung startet die Ausschreibungsphase für die Gruppenteilnahme an den weiteren Angeboten der JTT.

2. Das Tandemmodell

Im November/Dezember werden von dem Organisationsteam aus den hauptsächlich von Schulen eingegangenen Bewerbungen (die Gruppen des Theaterclubs des Staatstheaters sowie die Gruppen der stadtteilbezogenen Jugendtheaterarbeit des Vereins Jugendkulturarbeit sind gesetzt) die Gruppen ausgewählt, die an der Gruppenphase der JTT teilnehmen sollen. Dazu werden sämtliche Gruppen besucht, um sich bei Proben einen direkten Eindruck machen zu können. Dabei geht es nicht um ein Showcase der Besten. Die Auswahl der Gruppen richtet sich stattdessen nach spannenden und neuen Konzepten, nach Gruppen, die etwas wagen und Stücken, die ein großes, gemischtes Publikum begeistern können. Nach der Auswahl werden immer zwei Gruppen in einem Tandemmodell zusammengefasst. Diese Gruppen besuchen sich im folgenden halben Jahr bei ihren Proben und tauschen sich über ihre inhaltlichen,

methodischen und organisatorischen Besonderheiten aus. Es wird darauf geachtet, gerade sehr unterschiedlich arbeitende Gruppen miteinander in einen Austausch zu bekommen. Ein gemeinsamer Theaterbesuch im Staatstheater ist zusätzlicher Bestandteil des Tandemmodells.

3. Festivalwoche: Theateraufführungen, Werkstatttag, Spielleiterforum

In der Festivalwoche, die immer eine Woche vor den Sommerferien liegt, treffen sich alle an den JTT beteiligten Gruppen (in diesem Jahr waren es siebzehn), um sich ihre Stücke gegenseitig vorzustellen und sich darüber auszutauschen. An den Aufführungstagen werden zwei Theaterstücke hintereinander gezeigt und in einem Publikumsgespräch nachbesprochen. Es geht vor allem um den Austausch. Die Festivalwoche ist ein Treffpunkt der Anleitenden und Darstellenden, um andere Gruppen zu sehen und kennenzulernen, sich gegenseitig in der künstlerischen Arbeit anzuregen und zur Seite zu stehen. Deshalb ist dieses Jahr der Werkstatttag, der für die beteiligten Jugendlichen morgens Workshops (Theater, Tanz, Musik, Maske, Performance) anbietet, um ein Abendangebot ergänzt worden. Dort stellen sich innerhalb eines Werkstattforums mehrere Gruppen mit kurzen Ausschnitten vor, um untereinander und mit dem Publikum darüber ins Gespräch zu kommen. Ebenso wurde als ein weiteres neues Format das Spielleiterforum eingeführt, auf dem sich die an den JTT beteiligten Spielleiter und Spielleiterinnen über Methoden, Rahmenbedingungen und Qualität von Jugendtheater austauschen, die eigene Arbeit reflektieren und weiter denken.





„Global total – die Welt in meinen Händen“, Stadtteiltheatergruppe Jugendtheater Rollentausch, Fotos: Gerrit Janssen



Jugendtheatertage Oldenburg – Modell einer transinstitutioneller theaterpädagogischer Arbeit



Workshop Theater im öffentlichen Raum, Jugendtheatertage 2011, Fotos: Jörg Kowollik

Fazit

Die Jugendtheatertage haben in den letzten Jahren wichtige künstlerische und inhaltliche Impulse für die Jugendtheaterarbeit in Oldenburg gegeben und ein großes und stark nachgefragtes theaterpädagogisches Netzwerk aufgebaut. Dabei stehen die JTT immer auch als eine Aufforderung für die Einrichtung und Verstärkung von nachhaltigen Strukturen der Theaterarbeit an Schulen und in außerschulischen Arbeitszusammenhängen. So kommt es nicht von ungefähr, dass sowohl das Interesse an der Theaterclubarbeit des Staatstheaters, an den freien Jugendtheatergruppen innerhalb des Netzwerkes Jugendkulturarbeit e.V. und das Interesse an Schultheater-AG's als auch die Zahl der Bewerbungen für die Jugendtheatertage in den letzten Jahren stetig gewachsen ist. Die Vielfalt an unterschiedlichen Jugendtheaterarbeiten steigt. Was sie eint: Sie sind alle von und mit Jugendlichen entwickelt worden; was sie voneinander unterscheidet: Sie sind aus sehr unterschiedlichen Gründen, mit sehr unterschiedlichen Mitteln und unter sehr unterschiedlichen Voraussetzungen entstanden.

Vor diesem Hintergrund gehen wir mit dem Gesamtkonzept der JTT immer auch der Frage nach: Wie soll gutes Theater mit Jugendlichen sein?¹⁰

Die Antworten sind vielfältig: Themen- und Formenvielfalt, unkonventionelle Darstellungskonzepte, gute Unterhaltung und ‚Action‘ sind vielleicht die deutlichsten Kennzeichen, wenn Jugendliche auf der Bühne stehen. Die JTT bieten als transinstitutionelles theaterpädagogisches Netzwerk, das sich über alle eventuellen Konkurrenzgedanken zwischen den unterschiedlichen Institutionen stellt, den Jugendtheaterbegeisterten in Oldenburg und in der Region die Plattform, um auch zukünftig diesen spannenden Fragen nachzugehen und sich künstlerisch, methodisch und inhaltlich auszutauschen.



Jugendtheatertage Oldenburg – Modell einer transinstitutioneller theaterpädagogischer Arbeit



Symposium „Was geht“: Berliner Theaterpädagoginnen im Gespräch, Foto: Martin Welker

Anmerkungen

1 s. z. B.: http://lkjnds.de/index.php?kultur_macht_schule; und Wolfgang Schneider (Hrsg.): *Theater und Schule – Ein Handbuch zur kulturellen Bildung*

2 z. B. führt der Landesverband Theaterpädagogik Niedersachsen (LaT) in Kooperation mit der Landesvereinigung kulturelle Jugendbildung und dem Fachverband Darstellendes Spiel und Schultheater am 3./4. November die Tagung *Zusammenspiel – Theaterpädagogik und Schule in der Bundesakademie Wolfenbüttel* durch (<http://www.bundesakademie.de/th11.htm>).

3 <http://www.staatstheater.de/theaterpaed.html>

4 <http://jugendkulturarbeit.eu>

5 <http://www.kulturetage.de/>

6 <http://www.akademie-oldenburg.de>

7 s. dazu auch: Jörg Kowollik, Christiane Maaß: *Kompetenzen fördern – Stärken sichtbar machen. Präventiver Charakter v. Kultur. Bildung*, in: Kerner, Hans-Jürgen u. Marks, Erich (Hrsg.), *Internetdokumentation des Deutschen Präventionstages. Hannover 2011*, www.praeventionstag.de/Dokumentation.cms/1317

8 „Realisiert werden die Begegnung sehr unterschiedlicher Gruppen und Individuen, das gemeinsame lernen, die Stärkung des/der Einzelnen durch Experimente und Erfolgserlebnisse – ...“ Gerd Koop: *Grußwort im Programmheft der Oldenburger Jugendtheatertage 2011*, http://www.staatstheater.de/fileadmin/user_upload/redakteur/PDF/Jugendtheatertage11-Gesamt.pdf

9 s. zum Beispiel: <http://www.akademie-oldenburg.de/index.php?menuid=179&reporeid=673>

10 s. dazu u. a.: http://www.theaterverbandtirol.at/files/fachbereiche/8/Was_ist_gutes_Jugendtheater.doc

THEORIEN

Theater und Vermittlung. Potentiale und Spannungsfelder einer Beziehung

Ute Pinkert

I Professionalisierung

Entsprechend der Ausrichtung der Tagung „WAS GEHT.“ konzentriere ich mich in den folgenden Überlegungen auf das spezifische Arbeitsfeld der Theaterpädagogik am Theater. Es ist unbestreitbar, dass sich in diesem Feld in den letzten Jahren sehr viel bewegt hat: Am auffälligsten sind hier sicher die neu entstandenen Formate wie z. B. die „Winterakademien“ – und die „Theaterpädagogischen Salons“ am Theater an der Parkaue, der „Houseclub“ am HAU oder die Zuschauerakademien am Maxim Gorki Theater.¹ Bestimmend für die öffentliche Wahrnehmung sind auch die Aufführungen im Rahmen der Jugendklubs an den Theatern, die in den meisten Theatern innerhalb des regulären Spielplans gezeigt werden und wie am „Jungen DT“ mittlerweile eine eigene Sparte ausmachen. Doch auch jenseits von unmittelbar publikumswirksamen Aktivitäten sind Bewegungen im Gange wie die Neugewichtung der Stellenprofile von Theaterpädagog/innen im Spannungsfeld von Dramaturgie und Öffentlichkeitsarbeit oder die Konzeption von Projekten, die außerhalb der Häuser politisch-künstlerische Wirksamkeit entfalten wie z. B. die developmentpolitische Theaterarbeit am Grips Theater oder „X-Schulen“ am HAU.

Ausgehend von dieser Vielfalt der Formate, Methoden und der Rolle, die die theaterpädagogische Arbeit an den Theatern in-

zwischen spielt, wäre meine erste These: Die Theaterpädagogik am Theater ist dabei, sich zu professionalisieren.

Wenn man diesen Begriff ernst nimmt und nach Kriterien für Professionalisierung sucht, stößt man unter anderem auf das berufsstrukturelle bzw. indikationstheoretische Modell nach Oevermann, das in der Professionalisierungsdiskussion innerhalb der Sozialen Arbeit entwickelt wurde.² Wenn eine Diskussion der Vor- und Nachteile einer zunehmenden Professionalisierung der Theaterpädagogik sicher lohnenswert wäre, sprengt sie doch den gegebenen Rahmen. Angesichts der genannten Kriterien soll hier nur festgestellt werden, dass sich das Expertentum innerhalb der Theaterpädagogik am Theater bislang vorwiegend in der Form von Praxiswissen manifestiert. In der theaterpädagogischen Fachdiskussion hat die Reflexion der Bedingungen, der Spezifik und Methodik des spezifischen Praxisfeldes der Theaterpädagogik am Theater hingegen bislang kaum eine Rolle gespielt.³ Die Tagung „WAS GEHT“ versteht sich in diesem Zusammenhang auch als ein Ausgangspunkt, an der Schließung dieser Lücke zwischen Praxiswissen und theoretischer Vergewisserung zu arbeiten.

II Theatervermittlung

Aus der Perspektive der Fachwissenschaft halte ich es für produktiv, wenn wir uns in Bezug auf eine Theoriebildung an unserer Nachbardisziplin, der Kunstpädagogik orientieren, denn dort hat sich in den letzten Jahren unter dem Begriff der Kunstvermittlung ein virulentes Theorie- und Praxisfeld herausgebildet. Wenn man in Bezug auf Carmen Mörsch unter Kunstvermittlung eine Praxis versteht, in der es darum geht, „Dritte einzuladen, um Kunst und ihre Institutionen für Bildungsprozesse zu nutzen: sie zu analysieren und zu befragen, zu dekonstruieren und gegebenenfalls zu verändern.“ (vgl. Mörsch, 9), wird ein Kriterium sichtbar, mit dessen Hilfe sich Kunstvermittlung von anderen Arbeitsfeldern der Kunstpädagogik abgrenzen lässt. Dieses Kriterium wäre der explizite Bezug dieser Praxis auf die Institutionen der Kunst. Angesichts der gegenwärtigen Neuauslotung „der Trennungen zwischen Kunst, Vermittlung und Pädagogik“ (vgl. Prinz-Kiesüye/Schmidt, 46) und damit einhergehenden „Grabenkämpfen“ (ebd.) halte ich es für produktiv, den Vermittlungsbegriff innerhalb der theaterpädagogischen Fachdiskussion von der übergreifenden kulturpolitisch geprägten Programmatik der „Kulturvermittlung“ zu unterscheiden. Das hieße, ihn nicht allgemein als Synonym für die verschiedensten theaterpädagogischen Praxen zu verwenden, sondern für die Bezeichnung der theaterpädagogischen Praxis zu nutzen, die sich innerhalb der



Steps across the borders, Herbstwerkstatt, GRIPS Werke e.V. in Kooperation mit dem GRIPS Theater, 2010, Foto: Jürgen Scheer

Theater und Vermittlung. Potentiale und Spannungsfelder einer Beziehung

Institution Theater entwickelt hat.⁴ In Anlehnung an Carmen Mörsch wäre damit der Bereich der Theaterpädagogik am Theater zu kennzeichnen als eine ‚Praxis, Dritte einzuladen, um die Theaterkunst und die Institution des Theaters für Bildungsprozesse zu nutzen‘ (vgl. Mörsch, 9). In diesem Institutionsbezug würde das Arbeitsfeld der Theatervermittlung von anderen Arbeitsfeldern der Theaterpädagogik unterscheidbar und mit einem eigenen Begriff beschreibbar gemacht.

Die folgenden Überlegungen verstehen sich auch als eine Erprobung der Produktivität dieses Ansatzes. Ihr Ausgangspunkt ist die praktische Erfahrung, dass Theaterpädagogik am Theater von verschiedenen Anspruchskulturen geprägt ist und sich immer an Schnittstellen verorten lässt: an den Schnittstellen *zwischen* Theaterkunst und Zuschaukunst, *zwischen* Theaterbetrieb und Schulbetrieb, *zwischen* Kunstdiskurs und theaterpädagogischem Fachdiskurs. In der Praxis wird tagtäglich von verschiedenen Akteuren im Theater entworfen, was Theatervermittlung sein soll, und was nicht, was sie zu leisten hat und was nicht. Ich möchte diesen Zuschreibungen nachgehen und modellhaft zwei Perspektiven entwerfen. Die eine geht vom Theater aus und fragt, wie Theatervermittlung in verschiedenen Theaterformen konzipiert wird und welche Positionierung und Funktion der Theatervermittlung sich daraus ergibt. Die andere Perspektive fragt nach Vermittlungsdefinitionen innerhalb der Kunst- bzw. Theaterpädagogik und nach den Vermittlungsformen, die damit im Zusammenhang stehen.

III Theater und Vermittlung – von der Perspektive des Theaters aus betrachtet

Eigentlich ist die Theaterkunst, die sich in der Dialektik von Spielen und Zuschauen entfaltet (vgl. Brauneck, 15) im Kern immer Vermittlung. Unter dem Aspekt der Kommunikation betrachtet, ist die theatrale Situation dadurch gekennzeichnet, dass Darsteller auf der Bühne Zeichen produzieren – und zwar zum Zwecke ihrer unmittelbaren Wahrnehmung durch Zuschauer. Die theatrale Kommunikation gelingt, wenn die Zuschauer die produzierten und vermittelten Zeichen im Rahmen der intendierten Bedeutung verstehen und auf sie reagieren. In diesem Sinne erscheint es paradox, eine extra Abteilung für die Vermittlung von Theater im Theater einzurichten. Es ist doch eigentlich ganz einfach: Theater vermittelt sich von selbst, oder es ist kein gutes Theater.

Dass gegenwärtig dieses „Eigentlich“ nicht mehr selbstverständlich vorausgesetzt werden kann, begründet sich in einem komplexen Zusammenhang von kulturpolitischen Paradigmen und strukturellen Wandlungsprozessen der kulturellen Öffentlichkeit. Hier eröffnen sich Forschungsfelder, die an dieser Stelle nur angedeutet werden können. So wäre es sicher lohnenswert zu untersuchen, in welcher Weise die so genannte „neue“ Kulturpolitik der 1970er Jahre auf die Herausbildung der Theatervermittlung in ihrer heutigen Form Einfluss genommen hat. Um gegenwärtige Herausforderungen besser zu verstehen, wäre eine Auseinandersetzung mit den verschiedenen Formen des Strukturwandels der kulturellen Öffentlichkeit notwendig (vgl. u. a. Rüsen). Für entscheidend halte ich jedoch, dass sich die Theatervermittlung mit den Auswirkungen des

sich gegenwärtig auftuenden Spannungsfeldes zwischen traditioneller, wertorientierter Angebotsorientierung auf der einen Seite und dem Trend zur Nachfrageorientierung in der Kulturpolitik auseinandersetzt, denn dieses Spannungsfeld bestimmt ganz entscheidend den strukturellen und inhaltlichen Veränderungs- und Reformprozess, dem die historisch gewachsene Theaterlandschaft Deutschlands gegenwärtig unterworfen ist. Da der Vermittlungsaspekt innerhalb dieser Veränderungsprozesse der Theater zu einem entscheidenden Faktor geworden ist, hat die Theatervermittlung die Chance und Verpflichtung, das eigene Praxisfeld in seiner spezifischen Qualität und Zielsetzung zu entwerfen. Die folgenden Überlegungen, in denen das Praxisfeld der Theatervermittlung zunächst systematisch und modellhaft skizziert wird, verstehen sich als Grundlage für diese anstehende Diskussion.

Ausgangspunkt für die erste Perspektive auf Theatervermittlung ist die Frage: Wie lässt sich das Verhältnis zwischen der Position der Theaterpädagogik am Theater auf der einen Seite und der künstlerischen Produktion auf der anderen betrachten? Um verallgemeinern zu können, gehe ich dafür von zwei abstrahierten Theaterauffassungen aus, die sich in bestimmten Theaterformen ausdrücken.

Die erste Theaterform basiert auf der hochspezialisierten Arbeitsteilung, wie sie sich im deutschen Stadttheater im letzten Jahrhundert herausgebildet hat. Dabei wird die theatrale Kommunikation praktisch in zwei Bestandteile untergliedert: zum einen in die Produktion ästhetischer Zeichen – die Inszenierung als ureigene Aufgabe des künstlerischen Personals, und zum anderen in die Vermittlung der ästhetischen Zeichen an das Publikum in den Aufführungen. Die innere Logik dieser Zweiteilung hat der Soziologe Dirk Baecker folgendermaßen formuliert:

„Kunst kümmert sich um ihre Aufgaben, ihre Probleme. Und Kunst kann gar nicht autonom, und l'art pour l'art genug sein, um sich so radikal wie möglich auf die Suche nach dem zu begeben, was der nächste Schritt im Theater (...) ist. Kunst attraktiv zu machen ist eine Aufgabe für Pädagogen, Kulturarbeiter, auch für Theaterintendanten (...) aber nicht für Regisseure. Es ist eine Aufgabe, die sich an die Leute richtet, die es hinkriegen müssen, unter Erwachsenen ebenso wie unter Jugendlichen ein Interesse für das jeweils Neueste, Radikalste und Interessanteste in der Kunst zu wecken.“ (Baecker, 24)

Im Zentrum dieser Theaterform, die ich avantgardeorientiert nennen möchte, steht die Theaterkunst. Das Theater erscheint hier als Institution, die der stetigen Ausdifferenzierung, der Spezialisierung und Erforschung theaterkünstlerischer Möglichkeiten zu dienen hat. Damit die theatrale Kommunikation in diesem Modell gelingt, müssen sich die Zuschauer in einer den Künstlern vergleichbaren Weise spezialisieren. Vermittlung als solche wird nicht thematisiert oder sie erscheint als Service in Form zusätzlicher Informationsangebote für spezialisierte Zuschauer. Besondere Aufmerksamkeit bekommt die Vermittlung dann, wenn die Gruppe der Zuschauerspezialisten zu klein ist, und eine Diskrepanz zwischen spezialisierten Künstlern und nicht spezialisierten Zuschauern offensichtlich wird. Dann erscheint sie als defizitärer Bereich und wird durch zusätzliche Kräfte unterstützt, durch Marketing, Öffentlichkeitsarbeit und Theaterpädagogik.

Theater und Vermittlung. Potentiale und Spannungsfelder einer Beziehung

Das „Attraktiv-Machen“ der Kunst, wie Baecker es nennt, kann dabei ganz verschiedene Strategien und Formen aufweisen: z. B. nachfrageorientierte „Verpackungen“ von Inszenierungen in Ereignis- bzw. Eventformate oder an Bildungsbedürfnissen ansetzende Angebote wie Workshops und Einführungsgespräche. Vermittlung wird in dieser Theaterform vor allem als Bildung, Heranbildung des Publikums verstanden. Wenn das Publikum die ausdifferenzierte Zeichensprache des Theaters nicht (mehr) versteht, muss es dazu in die Lage versetzt werden – ganz im Sinne einer „Theater-Alphabetisierung“. Diese Bildungsaufgabe wird dabei als eine zur eigentlich künstlerischen Aufgabe des Theaters *hinzukommende* begriffen und entsprechend pädagogisch spezialisierten Menschen, übrigens meist Frauen, übertragen. Als Expertinnen für Bildung befinden sich die Theaterpädagoginnen außerhalb des höher bewerteten künstlerischen Betriebes und sind strukturell isoliert.

Auch wenn die Anerkennung der Theatervermittlung im Zuge der allgemeinen Aufwertung der kulturellen Bildung steigt und die Theater hier immer stärker Verantwortung übernehmen, bleibt – so meine These – die implizite Hierarchie zwischen künstlerischem Bereich und Vermittlungsbereich und damit die strukturelle Isoliertheit der Theatervermittlung bestehen, solange sich an der geltenden Theaterauffassung am Haus nichts verändert. Das Spannungsfeld, mit dem Theatervermittler/innen in einer avantgardeorientierten Theaterform konfrontiert sind, ist dasjenige zwischen künstlerischem Betrieb und pädagogischem Auftrag, und: Sie sind ziemlich allein. In dieser Isoliertheit liegt eine große Gefahr für Überforderung und Verausgabung, zumal die Aufgabenbereiche für die Vermittlung im Zuge der Aufwertung kultureller Bildung immer umfangreicher werden. Auf der anderen Seite bietet die vom künstlerischen Betrieb relativ losgelöste strukturelle Verankerung der Theaterpädagogik große Chancen für eine starke Vernetzung im Außen und die Etablierung eigener, autonomer Formate. Wenn ihnen der Raum gelassen wird, können sich hier quasi ‚ungestört‘ eigenständige und innovative Arbeits- und Präsentationsformen entwickeln.

Bevor ich zur zweiten Theaterform komme, möchte ich auf ein Statement von Armin Petras zurückgreifen, das dieser vor sieben Jahren als Antwort auf die Frage: Muss Theater sein?, verfasst hat. Nach Petras gibt es in der gegenwärtigen Theaterlandschaft grundsätzlich zwei verschiedene Entwicklungen; diejenige der Urbanisierung und diejenige der Tribalisierung. Mit Urbanisierung meint Petras die Prozesse der Ablösung der Theatermacher von regionalen Kontexten und ihre Bewegung zwischen verschiedenen Städten und Kunstformen. Die Entwicklung von theatralen Avantgardeformen, wie sie Dirk Baecker im obigen Zitat beschreibt, sieht Petras vor allem an die Theater gebunden, die dem Prinzip der Urbanisierung folgen: die so genannten Plattformtheater, Festivaltheater und avancierten Stadttheater in den Metropolen. Diese Theaterformen können nach Petras nur in großen Städten überleben. Sie setzen auf ein avantgardistisches bzw. hoch gebildetes Publikum und produzieren experimentelle, oft auch gattungsübergreifende Aufführungen sowie Theaterereignisse von höchstem künstlerischen Niveau.

Nach Petras gibt es jedoch noch eine andere Entwicklung, die derjenigen der Urbanisierung entgegengesetzt ist und sich vor allem dem regionalen Publikum und regionalen Thematiken

verpflichtet fühlt. Petras nutzt hierfür den Begriff der Tribalisierung, der aus der Völkerkunde kommt und den Zerfall von Gemeinwesen in einzelne Stämme bezeichnet.

„Tribalisierung von Theater bedeutet die programmatische, inhaltliche, personelle und funktionale Anbindung von Theaterstrukturen an eine jeweilige Region – egal, ob es sich um ein Gebiet oder eine Stadt handelt. Die jeweilige mentale, kulturhistorische und soziale Situation ist genauestens zu untersuchen und für die Theatermacher, bei Gefahr ihres Unterganges, unbedingt zu beachten.“ (Petras, 41)

Mit dem Begriff der Tribalisierung fordert Petras etwas ein, was an den meisten Kinder- und Jugendtheatern seit längerem schon Selbstverständlichkeit ist. Und jetzt endlich wird diese Theaterform in meine Betrachtungen mit einbezogen – eine Theaterform übrigens, in der die Zuschauerzahlen in den „letzten zwei Jahrzehnten um 50% Prozent gestiegen sind“ (Schoenmakers, 32). Im tribalisierten Theater orientiert sich die Produktion theatraler Zeichen und Ereignisse nicht in erster Linie am aktuellen Kunstdiskurs, sondern an den Wahrnehmungsweisen, ästhetischen Bedürfnissen und Themen der jeweiligen Zielgruppe. In den meisten Fällen wird diese „Nachfrage“ jedoch nicht vorausgesetzt und ‚bedient‘, sondern zu einem Gegenstand umfangreicher Forschungen und Recherchen, die nur im engen Kontakt mit der jeweiligen Zielgruppe gelingen können. Im Vergleich zur zuerst skizzierten Theaterform wird hier die theatrale Kommunikation nicht klar in Produktion und Rezeption getrennt. Im tribalisierten Theater hat man es eher mit Durchmischungen und Kreisläufen zu tun. So können Rechercheprozesse, die in Vor- und Teilaufführungen rückgekoppelt werden, wieder unmittelbar in die Produktion einfließen. Oder/und die Aufführung erscheint eingebettet in einen langen Rechercheprozess und eine Nachbereitung der Aufführung wird wiederum zum Anlass einer neuen Recherche. – Auf diese Weise arbeiten in Berlin beispielsweise das Theater Strahl und das Grips Theater. Das tribalisierte Theater ist vorrangig an seinem spezifischen Publikum und an der Region orientiert. Das Theater erscheint hier eher als ein öffentlicher Ort, an dem aktuelle Themen verhandelt und an dem sich bestimmte, oftmals ganz verschiedene gesellschaftliche Gruppen theatral repräsentiert finden. In dieser engen Anbindung an die Zuschauer bzw. bestimmte Zuschauergruppen ist der Vermittlungsaspekt in allen Phasen des Produktionsprozesses präsent.

Theaterpädagog/innen, die an Häusern arbeiten, die vorrangig dieser Theaterform zuzuordnen wären, sind deshalb viel stärker in den künstlerischen Betrieb eingebunden. Es gibt keine klaren Abgrenzungen und auch keine Hierarchien mehr wie in der avantgardeorientierten Theaterform. Der Vermittlungsbereich wird komplex und uferlos, und Theaterpädagog/innen sind vielfach gefordert: als Expertinnen für Bildungsprozesse, als Sachverständige für bestimmte Zielgruppen und vor allem als Projektentwickler/innen. Ein formaler Ausdruck dafür ist die aktuell häufiger anzutreffende Doppelfunktion von Dramaturgie und Theaterpädagogik, wie z. B. am Theater an der Parkaue, dem HAU und dem DT seit dem letzten Intendantenwechsel.

Ist also ein tribalisiertes Theater, in dem das Spannungsfeld zwischen künstlerischer Produktion und pädagogischem Auftrag aufgelöst ist, das Paradies für Theatervermittler/innen? Sollte

Theater und Vermittlung. Potentiale und Spannungsfelder einer Beziehung

es aus Sicht der Theatervermittlung nur noch Kinder- und Jugendtheater und tribalisierte Stadttheater geben?

Selbstverständlich wäre dies zu kurz gedacht und würde der Ausdifferenzierung unserer kulturellen Landschaft in keiner Weise gerecht. Angesichts der Komplexität der gegenwärtigen Theaterentwicklung ist mein vereinfachtes Modell der zwei Theaterformen auch längst nicht ausreichend.

So haben wir es in der gegenwärtigen Landschaft der Theatervermittlung mit Phänomenen zu tun, die neue Fragen aufwerfen:

- Welche Position und welche Aufgaben haben Theatervermittler/innen an Theatern wie z. B. dem DT, die als avantgardeorientiertes Theater mit dem Jungen DT einen eigenständigen künstlerischen Bereich mit jugendlichen Akteuren etablieren?
- Wie definiert sich der Bereich der Vermittlung innerhalb von avancierten Projekten, die wesentlich von Künstler/innen getragen werden?
- Welches Selbstverständnis von Theatervermittlung bringt welche Wirkungen hervor?
- Welcher Bildungsbegriff bestimmt die Haltung von Theaterpädagog/innen an den Häusern, wie wirkt sich dieser auf die Konzeption und Ausgestaltung von konkreten Vermittlungsformaten aus und wie auf die Akzeptanz im Haus?

Um sich diesen Fragen anzunähern, muss die Perspektive verändert werden. Wie angekündigt, werde ich jetzt modellhaft skizzieren, wie das Verhältnis zwischen Theater und Vermittlung aus der Perspektive der Vermittlung entworfen wird.

Vermittlung und Theater – von der Vermittlung aus betrachtet

Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen sind die Untersuchungen von Carmen Mörsch, die sich 2009 umfassend mit Ansätzen der zeitgenössischen Kunstvermittlung beschäftigt hat. Vergleichbar meinem Anliegen hat Carmen Mörsch das komplexe Feld der institutionell verankerten Kunstvermittlung daraufhin untersucht, wie sich Kunstvermittlung zur Institution (also in ihrem Fall zum Museum) ins Verhältnis setzt. Dabei werden für sie – selbstverständlich in ganz modellhafter Form – vier Diskurse sichtbar. Diese beschreiben keine historische Abfolge und beinhalten keine Wertung, sondern dienen dazu, in zugespitzter Weise Schwerpunktsetzungen und Differenzen innerhalb des heterogenen Feldes der Kunstvermittlung sichtbar zu machen.

1. Der Affirmative Diskurs

Dieser Diskurs schreibt Kunstvermittlung die Funktion zu, die Institution Museum in ihren Aufgaben, die vom International Council of Museums festgelegt worden sind, effektiv nach außen zu kommunizieren. Dabei wird Kunst „als spezialisierte Domäne begriffen, für die sich in erster Linie eine Fachöffentlichkeit zu interessieren hat“ (Mörsch, 9). Die Kunstvermittler/innen verstehen sich in diesem Diskurs als spezialisierte und autorisierte Sprecher/innen der Institution und wenden sich mit ihren Angeboten an „eine ebenso spezialisierte und selbst-



Hier Geblieden! Jugendliche Ohne Grenzen und GRIPS Theater, 2010, Foto: Jürgen Scheer

Theater und Vermittlung. Potentiale und Spannungsfelder einer Beziehung

motiviert, von vornherein interessierte Öffentlichkeit“ (ebd.). Formate sind Vorträge, Expert/innenführungen oder Kataloge. Der affirmative Diskurs, der nach Carmen Mörsch innerhalb der Kunstvermittlung der häufigste und dominanteste ist, spielt in der Theatervermittlung nur eine marginale Rolle. Dies begründet sich in den verschiedenen Traditionen: In der Kunst setzte das sprachliche Vermitteln von Kunst bereits im 18. Jahrhundert ein, als Kunst nicht nur vom Adel, sondern auch vom Bürgertum verstanden werden sollte (vgl. Sturm, 176). Im Theater hat die Deutung und Vermittlung der Inszenierungen *jenseits* der Bühne nie eine so große Rolle gespielt und historisch viel später eingesetzt. Das bekannteste Format des affirmativen Diskurses am Theater ist das Einführungsgespräch zur Inszenierung, das traditionell von der Dramaturgie bestritten wird.

Interessant finde ich in diesem Zusammenhang, die Entwicklung neuer Formate, die in letzter Zeit von der Theatervermittlung ausgehend entwickelt werden und dem affirmativen Diskurs zugeordnet werden können. Ich denke dabei an die Zuschauerakademie am Gorkitheater oder die theaterpädagogischen Salons am Theater an der Parkaue. Hier präsentieren sich die Theater als Zentren einer Wissensproduktion, die den künstlerischen bzw. den vermittlungsorientierten Diskurs des Hauses für ein interessiertes Fachpublikum öffnet.

2. Der Reproduktive Diskurs

In diesem Diskurs „übernimmt Kunstvermittlung die Funktion, das Publikum von morgen heranzubilden und Personen, die nicht von alleine kommen, an die Kunst heranzuführen. Ausstellungshäuser und Museen werden dabei als Institutionen entworfen, die wertvolles Kulturgut öffentlich zugänglich machen, die aber mit hohen symbolischen Schwellen versehen sind.“ (Mörsch, 9f.) Ausgehend von dem Ziel, die Kunst des Museums möglichst einer breiten Öffentlichkeit zugänglich zu machen, richtet sich die Kunstvermittlung besonders an Kinder und Jugendliche, an Multiplikatoren sowie an nicht bildungsprivilegierte Gruppen. Ein wesentliches Ziel der Arbeit ist der Abbau bzw. die Überwindung von vermuteten Schwellenängsten (Mörsch, 10).

Wie in der Kunstvermittlung ist der reproduktive Diskurs auch in der Theatervermittlung der dominante und eine entscheidende Begründung für die Herausbildung des Bereiches überhaupt. So ist die Entwicklung der Theaterpädagogik am Theater in den Anfangsjahren eng mit dem Anliegen verbunden gewesen, Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene als Zuschauer zu gewinnen – ihr Potential bei dieser Zielgruppe besser auszuschöpfen. (vgl. Günter, 15). Theatervermittlung, die dem reproduktiven Diskurs verpflichtet ist, bezieht sich damit selbstverständlich vor allem auf die Nicht-Theaterbesucher. Da man diese am besten über die Schule erreicht, besteht der Hauptteil der Arbeit von Theatervermittlerinnen hier im Auf- und Ausbau von Schulkontakten, in auf Schulklassen bezogenen Führungen und vor allem in den Vor- und Nachbereitungen. Bei der Beschreibung dieses Formats lasse ich die Nürnberger Theaterpädagogin Anja Sparberg zu Wort kommen.

„Das sind Programme zur Vermittlung und Heranführung an Theaterbesuche, die die Schaulust fördern und damit den Schülern die Möglichkeit geben, an einem Teil des kulturellen Lebens der Stadt mit Genuss teilzunehmen. Schaulust fördern heißt in diesem Falle

Schwellenängste abbauen und Schülern sowohl die Unmittelbarkeit des Theaters als auch die durchaus komplexe Sprache der einzelnen Theaterzeichen näher zu bringen.“ (Anja Sparberg, 160)

In der Theaterpädagogik gilt es als unanfechtbar, dass sich diese Schaulustförderung am besten über einen erfahrungsorientierten Ansatz vermitteln lässt. Dazu sind Vorbereitungsworkshops komplex konzipiert: Sie laden die Teilnehmer/innen dazu ein, über die praktische Erprobung von auf die Inszenierung bezogenen Interaktionsspielen, von Rollenskizzen und szenischen Momenten Erfahrungen sowohl mit den Themen als auch mit der Produktions- und Spielweise der Inszenierung zu machen. Die an das Spielen anknüpfende Reflexion soll den Workshopteilnehmenden die Relevanz der jeweiligen Themen deutlich machen und den Blick dafür öffnen, wie diese Themen in der Inszenierung auf *spezifisch theatrale* Weise umgesetzt werden. Über die Jahre hat sich hier ein riesiger Schatz an praktisch, methodischem Wissen gebildet, der drauf wartet, systematisiert und aufgearbeitet zu werden.

Zusammengefasst gehen der affirmative und der reproduktive Diskurs von einem statischen Verhältnis zwischen Institution und Publikum aus: Es steht fest, wer bildet und wer gebildet wird, und meist ist auch klar, worin die Bildungsziele bestehen. Darüber hinaus sind der affirmative und reproduktive Diskurs nicht selbstreflexiv im Sinne, dass sie ihre impliziten Grundannahmen (über das Wie und Wer der Bildung) als solche analysieren. In beiden Diskursen findet auch keine kritische Hinterfragung des Verhältnisses zwischen dem Selbstverständnis der Vermittlungsarbeit und dem Selbstverständnis der Institution Theater statt. Wenn auch der Zusammenhang nicht zwingend ist, besteht eine Affinität beider Diskurse zur avantgardeorientierten Theaterform.

Im Gegensatz dazu gehen die folgenden beiden Diskurse, von einer Flexibilisierung der jeweiligen Bildungsverhältnisse aus. Voraussetzung dafür ist selbstreflexive Betrachtung der eigenen Praxis und ihrer Bedingungen.

3. Der dekonstruktive Diskurs

Dieser Diskurs ist laut Carmen Mörsch eng mit der kritischen Museologie verbunden, „die sich seit den 1960er Jahren entwickelt hat“ (Mörsch, 10). Im Zentrum steht hier die kritische Hinterfragung des Museums als Institution sowie der Kunst. „Ausstellungsorte und Museen werden dabei in erster Linie in ihrer gesellschaftlich zurichtenden und disziplinierenden Funktion als Distinktions-, Exklusions- und Wahrheitsmaschinen begriffen.“ (Ebd.) Die Formate der Kunstvermittlung innerhalb des dekonstruktiven Diskurses können sehr verschieden sein und sich durchaus der traditionellen Formen wie z. B. der Führung bedienen, wesentlich ist jedoch der institutionskritische Zugang. Kunstvermittlung orientiert sich hier an den dekonstruktiven Potentialen der Kunst und entwirft ihre Praxis als eine Kunstvermittlung, die „selbst künstlerische Merkmale aufweist“ (ebd.). Die Vertreter/innen dieses Diskurses sind oftmals Personen, die sowohl über eine qualifizierte künstlerische als auch über eine erziehungs- bzw. (kultur)wissenschaftliche Ausbildung verfügen.

In der Theatervermittlung spielt der kritische Diskurs, der von Carmen Mörsch selbst vertreten und auch deshalb in der Kunstvermittlung stark gemacht wird, bislang keine Rolle. So

Theater und Vermittlung. Potentiale und Spannungsfelder einer Beziehung

hat meines Wissens in der theaterpädagogischen Diskussion bislang keine kritische Auseinandersetzung mit dem Theater als Institution und als Wirklichkeitskonstruktionsmaschine stattgefunden. Ich will damit gar nicht bezweifeln, dass Theatervermittlerinnen als Anwältinnen ihrer Zielgruppen immer wieder wahrnehmen, wie die Bauweise und Struktur ihres Theaters, wie die auf der Bühne gezeigten Wirklichkeiten bestimmte Unterscheidungen und damit Machtverhältnisse reproduzieren. Und selbstverständlich gibt es immer wieder Inszenierungen, die von Theatervermittlerinnen ungern mit Schulklassen vorbereitet werden, nicht weil sie schlecht gemacht wären, sondern weil sie nichts mehr zu tun haben mit der Welt, in der die Schüler/innen leben.

Aber was bislang fehlt, sind Begriffe, Kategorien und auch Beispiele, mit deren Hilfe diese Kritik artikuliert und kommuniziert werden könnte.

4. Der transformative Diskurs

In diesem Diskurs werden Ausstellungsorte und Museen seitens der Kunstvermittlung als „veränderbare Organisationen begriffen, bei denen es weniger darum geht, Gruppen an sie heranzuführen, als dass sie selbst (...) an die sie umgebende Welt – z. B. ihr lokales Umfeld – herangeführt werden müssen.“ (Mörsch, 10). Voraussetzung für ein solches Denken ist die Kritik an einem engen, auf Selbstreferentialität und Spezialistentum setzenden Kunstbegriff. Angesichts der ausdifferenzierten Gesellschaft und den Anforderungen der Wissensgesellschaft wird die Institution Museum als Plattform für unterschiedliche Öffentlichkeiten entworfen. Der transformative Diskurs arbeitet damit „gegen die hierarchische Unterscheidung zwischen kuratorischer Arbeit und Vermittlung“ (Mörsch, 11). Es gibt in diesem Sinne keine Vermittlungsformate mehr, sondern in Zusammenarbeit mit einem Publikum entwickelte Projekte, die autonom vom Ausstellungsprogramm durchgeführt werden oder eigene „Ausstellungen, die durch das Publikum bzw. spezifische gesellschaftliche Akteur/innen gestaltet werden“ (ebd.).

Es ist deutlich erkennbar, dass der transformative Diskurs innerhalb der Theatervermittlung in den letzten Jahren immer stärkeres Gewicht bekommen hat. Wenn hier auch wesentliche Impulse aus der bildenden Kunst und der Kunstvermittlung aufgegriffen wurden, kann man mittlerweile davon ausgehen, dass die prinzipielle Öffnung der Theater für andere, oft marginalisierte kulturelle Gestaltungs- und Ausdrucksformen und für nicht privilegierte gesellschaftliche Gruppen weiter fortgeschritten ist als die Öffnung der Museen.

Theatervermittlung, die dem transformativen Diskurs folgt, arbeitet dabei in unterschiedlicher Gewichtung in zwei Richtungen: zum einen an der Erweiterung des Theaterbegriffes durch Einbeziehung von Impulsen aus anderen Künsten, Aktionsformen und der Kunstpädagogik und zum anderen an der Öffnung des Theaters in sein soziales und politisches Umfeld hinein. Prominente Berliner Beispiele dafür sind die Winterakademie an der Parkaue, verschiedene Projekte des Jungen DT; die politischen Aktionen zum Bleiberecht des Grips Theaters oder das vom HAU durchgeführte Projekt X-Schulen. Strukturell interessant ist, dass in vielen dieser Projekte Theatervermittler/innen oftmals eher konzeptionell als Projektentwickler/innen und Organisator/innen agieren und die unmittelbare

Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen an Künstler/innen übertragen wird.

Die Wiederholung der Beispiele macht deutlich, dass der dekonstruktive und transformative Diskurs mit der oben skizzierten tribalisierten Theaterform korrespondieren. Doch bei allen Gemeinsamkeiten gibt es prinzipielle Unterschiede zwischen einem *Theaterverständnis* und einem *Bildungsverständnis*. Und mir scheint: Die dringendste Anforderung an Theatervermittler/innen, die sich in solchen innovativen Arbeitsformen bewegen, besteht in der kritischen Selbstverständigung über ästhetische, pädagogische und politische Werte und in der auf dieser Grundlage erfolgenden Aushandlung von Kompetenzbereichen.

Denn der transformative Diskurs, der an der Auflösung der Grenzen zwischen Kunst und Vermittlung arbeitet und projektartige Arbeitsformen in einem tribalisierten Theater führen zu neuen Anforderungen an die Professionalität von Theatervermittler/innen. Das Spannungsfeld, das sich hier auftut, ist dynamischer und undurchsichtiger als das traditionelle zwischen Kunst und Pädagogik. Grob verallgemeinert besteht es zwischen an der Kunst orientierter Theatervermittlung auf der einen Seite und Theaterkunst mit nicht professionellen Spieler/innen auf der anderen.

Um in diesem Spannungsfeld bestehen zu können, brauchen Theaterpädagoginnen noch andere Kompetenzen und theoretische Grundlagen als bisher. Ich plädiere dafür, Theatervermittlung in ihrem Bezug zum Theater als selbstreflexive Praxis zu entwerfen (vgl. Ziegenbein, 239) und über die Analyse und Systematisierung des vorhandenen Praxiswissens einen Fachdiskurs zu entwickeln, der eine selbst-bewusste Positionierung des Bereiches innerhalb des Theaters ermöglicht.

Quellen:

- Baecker, Dirk: Die Kunst der Gesellschaft. In: Deutscher Bühnenverband, Kulturwissenschaftliches Institut Essen (Hrsg.): Zukunft durch ästhetische Bildung. Köln 2005.
- Braunack, Manfred: Theoretische Vorbemerkung. In: Manfred Braunack: Theater im 20. Jahrhundert. Programmschriften, Stilperioden, Reformmodelle. Reinbeck bei Hamburg 1982.
- Günter, Bernd: Wie man bei der Jugend ankommt ... oder auch nicht. Theater als Trend. In: Die Deutsche Bühne. 73. Jahrgang, Nr. 1/Januar 2002.
- Mörsch, Carmen: Am Kreuzungspunkt von vier Diskursen: Die documenta 12 Vermittlung zwischen Affirmation, Reproduktion, Dekonstruktion und Transformation. In: Carmen Mörsch und Forschungsteam der documenta 12 Vermittlung (Hrsg.): Kunstvermittlung II. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojektes. Zürich, Berlin 2009.
- Petras, Armin: Das Theater und die Stadt. In: Deutscher Bühnenverband (Hrsg.): Muss Theater sein? Fragen Antworten Anstöße. Köln 2003.
- Prinz-Kiesbüye Myrna-Alice; Schmidt, Yvonne: Theater für alle, aber nicht von allen? Spannungsfelder und Perspektiven der Theatervermittlung. In: Forum Modernes Theater, Heft 1/2010, Band 25.
- Rüsen, Jörn: Strukturwandel der kulturellen Öffentlichkeit. Folgen für die Kulturpolitik. In: Kulturpolitische Gesellschaft (Hg.): publikum. macht. kultur. Kulturpolitik zwischen Angebots- und Nachfrageorientierung. Essen 2006.
- Schoenmakers, Henri: Schule – Kunst – Politik in Europa. In: Eckart Liebau, Jörg Zirfas (Hrsg.): Die Kunst der Schule. Bielefeld 2009.

Zwischen Lebenswelt und Kunstautonomie – Zum Wandel eines Vermittlungsproblems

Sparberg, Anja: Schreiner und Friseurinnen entdecken das Theater. Ein Bericht aus der theaterpädagogischen Praxis am Staatstheater Nürnberg. In: Eckart Liebau, Jörg Zirfas (Hrsg.): Die Kunst der Schule. Bielefeld 2009.

Schreier, Maren; Ziehlke, Brigitte: Good Practice in Tenever. Eine standardisierte Expertn/innenbefragung im Kontext von Sozialer Arbeit und Quartiersmanagement. Bremen 2008.

http://www.hs-bremen.de/mam/hsb/fakultaeten/f3/sozarb/forschung/sozarb-forschungsbericht-teneverstudie_good_practice_nov08-endaussage.pdf [Zugriff: 15.06.2011]

Sturm, Eva: Kunst-Vermittlung ist nicht Kunst-Pädagogik und umgekehrt. In: Johannes Kirschenmann, Rainer Wenrich, Wolfgang

Zacharias (Hrsg.): Kunstpädagogisches Generationengespräch. Zukunft braucht Herkunft. München 2004.

Ziegenbein, Julia: Dem Blick den Blick zu sehen geben. Wie ein Hilfsmittel der Präsentation sich selbst präsentierte. In: Carmen Mörsch und Forschungsteam der documenta 12 Vermittlung (Hrsg.): Kunstvermittlung II. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojektes. Zürich, Berlin 2009.

Anmerkungen

1 Da die erste Tagung „WAS GEHT.“ vom Arbeitskreis der Berliner Theaterpädagoginnen ausgerichtet wurde, scheint es mir legitim, mich in den Praxisbeispielen ausschließlich auf Berliner Beispiele zu beziehen.

2 Kurz gefasst bezieht sich dieses Modell auf die folgenden Merkmale: 1. Expertentum: Professionelle Entscheidungen und berufsspezifische Handlungen setzen wissenschaftlich fundiertes Wissen und eine spezifische Terminologie voraus. (...); 2. Akademische Ausbildung und staatliche Lizenz (...); 3. Exklusives Monopol beruflicher Handlungskompetenz: Eine Profession ist für bestimmte Tätigkeits- und Aufgabengebiete ausschließlich alleine zuständig und setzt eigene fachliche Standards.; 4. Gemeinnützige Funktionen und Aufgaben grundlegender Bedeutung: Die Profession erledigt Aufgaben, die eine zentrale und existenzielle Bedeutsamkeit für die Gesellschaft und die einzelnen Menschen haben.; 5. Selbstkontrolle der Profession (...); 6. Autonome Berufsausübung (Sach- und Fachautorität); (...); 7. Berufsständische Normen bzw. berufliches Ethos (...). (vgl. S. Schreier/Ziehlke 11 f.).

3 Ausnahmen sind die Arbeitsgruppe Theaterpädagogik am Theater im BUT oder die Tagung „Das Popcornverbot“, die 2007 an der Bundesakademie Wolfenbüttel veranstaltet wurde.

4 Damit verfolge ich einen anderen Ansatz als Myrna-Alice Prinz-Kiesbüye und Yvonne Schmidt, die sich aktuell ebenfalls in Bezug auf Carmen Mörsch mit Theatervermittlung auseinandergesetzt haben.



Steriler Ungehorsam, Banda Agita, GRIPS Jugendclub, 2010, Foto: Jürgen Scheer

Zwischen Lebenswelt und Kunstautonomie Zum Wandel eines Vermittlungsproblems

Albrecht Göschel

Einige Anmerkungen zur Theaterpädagogik aus Anlass einer Tagung an der Universität der Künste, Berlin, vom 21. Februar 2011

Einem Außenstehenden, der weder zur Profession der Theaterpädagogen noch zu der der Theaterwissenschaftler oder Pädagogen gehört, fällt es einerseits nicht ganz leicht, sich vorzustellen, was denn Theaterpädagogen tun, andererseits leuchtet die Berechtigung solcher Bemühungen unmittelbar ein. Ganz offensichtlich gehört Theaterspielen, der spielerische Rollen- oder Identitätswechsel, der jedoch kein wirklicher, sondern immer nur ein „gespielter“ bleibt, tatsächlich zu den anthropologischen Grundbedingungen des Menschen als eines „offenen“, in seiner Identität nicht naturhaft bestimmten Wesens. Es wundert daher auch nicht, dass sich um diese anthropologische Dimension des Theaterspiels eine beachtliche Literatur entwickelt hat (z. B. Schechner 1990; Turner 1995), die z. T. auch auf soziologische Befunde (z. B. Goffmann 1982) zurückgreift. Die Annäherung

an Theaterpädagogik wird jedoch nicht mit diesem anthropologischen, sondern eher mit einem soziologischen, historisch spezifischen Ansatz versucht.

Überraschend ist aber doch, dass eine so junge Disziplin wie die Theaterpädagogik, die es als ausgewiesenes Studienfach und Berufsbild mit eigenen Ausbildungsgängen, spezialisierten Examen und Titeln seit kaum 20 Jahren gibt, über eine üppige Literatur, eigene Zeitschriften, Konferenzen und Tagungen verfügt. Es zeigt sich hier die Tendenz von Spezialisierung, Professionalisierung und Ausdifferenzierung, die insgesamt die so genannte Moderne prägen. In einem ersten Teil sollen diese Mechanismen knapp am Gegenstand von „Kunst“ gezeigt werden, um damit auch die Problematik kunstpädagogischer Ansätze anzudeuten. In einem zweiten Teil werden historisch spezifische Verwendungsweisen von Kunst skizziert, die ihrerseits Ansätze der Theaterpädagogik erklären können.

Zwischen Lebenswelt und Kunstautonomie – Zum Wandel eines Vermittlungsproblems

Kunstautonomie und Theaterpädagogik

Seit der Emanzipation der Kunst vom religiösen Ritus, in Europa also mit der Renaissance, entwickelt sich Kunst zu einem so genannten „autonomen System“. Kunst wird selbstreferentiell, d. h. sie folgt da, wo sie den Anspruch, Kunst zu sein, artikuliert, eigenen, nur für die Kunst geltenden Regeln, auch wenn diese Regeln keine einer Regelästhetik sein müssen. Sehr vereinfacht könnte man sagen, Kunst geschieht da, wo sich eine Kunstäußerung auf andere Kunstäußerungen bezieht, wo also, um die Begriffe von Luhmann (1995) zu verwenden, das Beobachten, das in einer Abbildung oder Wiedergabe vorliegen kann, wiederum Gegenstand von Beobachtung wird, wo also eine „Beobachtung zweiter Ordnung“ einsetzt.

Kunst ahmt also nicht nach, ist nach aktuellem Verständnis nicht mimetisch, nicht abbildend, sondern originär produzierend, allerdings immer im Bezug auf das Kunstsystem, also in Bezug auf andere originäre Produkte. Auch diese werden aber nicht nachgeahmt. Das wäre epigonal, kopierend, nicht innovativ und damit nicht Kunst. Jedes Kunstwerk, das diesen Anspruch erhebt, deckt vielmehr das auf, beobachtet also das, was bisher nicht aufgedeckt, nicht beobachtet wurde (Welsch 1990). Aber was das jeweils ist, lehrt nicht eine reale Welt außerhalb der Kunst, sondern die bestehende Kunst. Kunst bezieht sich also systematisch selbstreferentiell auf Kunst. Jede Innovation in der Kunst zerstört allerdings nicht die bislang erfolgte Beobachtung, lässt sie nicht überflüssig oder fehlerhaft erscheinen, wie das in technischer Produktion der Fall sein mag, sondern bewahrt sie gleichsam „in der Negation“ auf. Zeitgenössische Kunst, „alte“ aber im Grunde nicht minder, lassen sich nur verstehen, wenn man weiß, wenn man sieht und hört, was jeweils das ist, von dem sich das Aktuelle bewahrend und negierend distanzieren.

Kunst vollzieht in ihrer Ausdifferenzierung damit ähnliche Vorgänge, wie sie auch für andere soziale Teilsysteme, für Wissenschaft, Rechtsprechung, Wirtschaft, Religion, in gewissem Sinne sogar für Sport gelten. Möglicherweise nur mit dem Unterschied, dass das Bewahren in der Negation bei Kunst am deutlichsten ausgeprägt ist. Dieser Begriff von Selbstreferentialität besagt auch, dass es kein „Kunstwerk an sich“ gibt, keinen Gegenstandsbereich, dem immer und unweigerlich die Qualität des Kunstwerks zukäme. Und dennoch ist es nicht beliebige Willkür, Macht der Apparate oder einflussreicher Medien und Agenten, die bestimmen könnten, was denn Kunst ist. Was Kunst ist, ist die Frage, die jedes Kunstwerk stellt, wenn es denn als ein solches auftreten will. Die Frage, „Was ist Kunst?“ in relevanter, überzeugender, neuer Weise so zu stellen, dass sich andere Werke auf diese Fragestellung beziehen, macht ein Objekt zum Kunstwerk, ohne dass diese Frage analytisch, also sprachlich oder außerkünstlerisch beantwortet werden könnte (Danto 1991).

In dieser Ausdifferenzierung liegt allerdings ein gravierendes Problem, das in besonderem Maße für Kunstpädagogik relevant wird. Selbstreferentialität kann zum Funktionsverlust für die Umwelt des ausdifferenzierten Systems führen. Unbefangene, „naive“ Rezipienten könnten sich mit der simplen Frage „Und was soll das alles?“ von Kunst abwenden. Und das tut vermut-

lich die überwältigende Mehrheit der Bevölkerung, auch wenn einige – beileibe nicht alle – Museen voll, Konzerte und Theateraufführungen – manchmal – ausverkauft sind.

Das System Kunst reagiert auf diese Herausforderung dadurch, dass, ohne Selbstreferentialität aufzugeben, lebensweltliche Elemente als Material in das Kunstwerk aufgenommen werden. In der Malerei ist das besonders gut zu erkennen, gilt aber für andere Kunstgattungen nicht minder. So wurde schon die Emanzipation der Kunst aus religiösem Kontext, also der Schritt in die Kunstautonomie begleitet von einer Ablösung der Goldgrundmalerei durch Landschafts- und Architekturelemente, die als Hintergrund zum eigentlichen Bildgegenstand einen Bezug zur Alltagserfahrung der Betrachter herstellten. Auch diese Hintergründe werden zwar anfangs noch sakralisiert, also Landschaft z. B. als gleichsam göttliche Überblickslandschaft dargestellt, also von einem Beobachtungspunkt aus gesehen, der keinem realen Betrachter zugänglich ist. Dennoch aber zeigten diese Landschaften Dinge des realen Lebens, wie es den Rezipienten vertraut war. In der Materialität finden also lebensweltliche Bezüge statt, ohne dass Kunstautonomie oder Selbstreferentialität von Kunst aufgegeben würde. Im so genannten „ready made“ z. B. bei Marcel Duchamp wird diese Veralltäglicung auf die Spitze getrieben. Jetzt kann alles Material sein, aber nicht jedes Material ist deshalb auch schon Kunst. Im „ready made“ wird mit der naiven Illusion, mit der Alltagsweltlichkeit des Materials würde eine Einbindung der Kunst in Lebenswelt und damit ihre Verständlichkeit oder Zugänglichkeit hergestellt, endgültig gebrochen. Je alltagsweltlicher das Material, umso unzugänglicher das Kunstwerk, wenn es denn diesen Anspruch erhebt: Kunst als die „Verklärung des Gewöhnlichen“ (Danto 1990).

Konsequenter Weise beschäftigt daher diese Frage der Materialität die Theaterpädagogik sehr nachdrücklich (Pinkert 2005). Aber das Material macht nicht das Kunstwerk. Selbstverständlich findet sich diese ständig weiter getriebene Veralltäglicung, diese lebensweltliche Einbindung des künstlerischen Materials auch im Theater. Der Alltag oder eben das, was man Lebenswelt nennen könnte, ist vollkommen Materialquelle von Kunst, ohne dass damit das Kunstwerk seine Autonomie verlöre. Im Gegenteil wird die Frage „Was ist Kunst?“, die die Moderne in jedem Werk stellt, dann die einzig relevante, wenn tatsächlich alles Material sein kann, ein bestimmtes Material als nicht von vornherein als kunstwürdig gilt, anderes ausgeschlossen wird. In diesem Moment, und der liegt in der zeitgenössischen Kunst vor, löst sich Kunst durch Material aus der Alltagswelt gerade nicht in dieser auf, sondern erreicht im Gegenteil ihre perfekte Autonomie. Die Geschichte des Theaters oder, eng mit ihm verbunden, der Literatur, könnte das auch für diese Gattungen zeigen. Der Schritt aus dem religiösen Mysterienspiel gelingt z. B. durch eine Art „politisches Theater“, in dem die Konflikte und Kämpfe der Fürsten als Material dienen, man denke an das elisabethanische Theater eines Shakespeare oder Marlow. Die Aufklärung benutzt das bürgerliche Leben als Material, z. B. bei Lessing; und zeitgenössisches Theater versucht die drohende Hermetik der Selbstreferenz z. B. durch Wahl nicht-theatralischer Spielorte oder einer betont alltäglichen Sprache bis zu exzessiver Fäkalsprache zu brechen, aber nicht das macht Theaterkunst, es ist nur Mittel zum Zweck, nur Material.

Zwischen Lebenswelt und Kunstautonomie – Zum Wandel eines Vermittlungsproblems

Es kann für das Theater genauso wenig allgemein gesagt werden, was es denn zur Kunst mache, aber ohne Zweifel gehört der erkennbare Unterschied zwischen Gespielten und Spielern zu den Grundbedingungen. Die Schauspielerin, die eine Verliebte spielt, ist nicht verliebt, und wir wissen und sehen das. Sie spielt nur, sie tut nur so als ob, das aber perfekt, wenn's gut geht. Wenn das zutrifft, ist allem Betroffenheitstheater, wie es in Aufführungen von Jugendlichen, von besonders benachteiligten Gruppen, z. B. von Migranten häufig zu sehen ist und gelobt wird, Kunstqualität abzusprechen. Kunst entsteht – vielleicht – wenn ein guter – Schauspieler einen türkischen Jugendlichen gut spielt, aber nicht, wenn ein schlecht spielender türkischer Jugendlicher „sich selbst“ spielt. Aber es kann natürlich auch sein, dass er gut spielt, d. h. dass er seine eigenen Erfahrungen nur als Material nutzt, um damit gut zu spielen.

Selbstverständlich sind im Sinne von Theaterpädagogik auch professionelle Produktionen denkbar, die mit kindlicher Lebenswelt als Material arbeiten, und damit Kunst werden können. Aber kleine Mädchen, die Prinzessin spielen, weil sie tatsächlich selbst gern eine wären, sind bestenfalls süß oder rührend, trainieren vielleicht sogar Selbstbewusstsein, haben aber nichts mit Kunst zu tun. Vielleicht bedienen sie aber auch nur kindlichen Narzissmus.

Die Frage wäre also, ob Theaterpädagogik auf einen Kunstanspruch ganz verzichten könnte und sollte. Das wäre dann denkbar, wenn ein Erlebnis oder situatives Ereignis besonderer Erfahrung, z. B. des Spiels oder des kollektiven Spiels gemeint ist, das sich gar nicht an ein Publikum wendet, sondern nur den unmittelbar Beteiligten gilt. Die Intention könnte im Extremfall auf eine Art therapeutischer Erfahrung zielen, aber die ist dann wirklich nur für die „Patienten“ der Therapie von Bedeutung, für alle anderen entweder irrelevant oder sogar peinlich und im schlimmsten Fall lächerlich, denn nichts ist so lächerlich, wie misslingende Kunstversuche einer Selbstoffenbarung oder Selbstfindung. Therapien oder öffentliche Skandalisierungen von Problemlagen sind ihrerseits nur Material, eventuell Kunstansätze aber an sich keine Kunst. Sie mögen nützlich sein, aber das ist Kunst nun einmal nicht.

Abschließend klären lassen sich diese Fragen hier nicht. Es soll nur dem Eindruck entgegengetreten werden, dass dann, wenn alles Alltagsweltliche Kunstmaterial sein kann, es bereits Kunst ist oder Kunst in Alltagsweltlichkeit aufgelöst wird.

Ein zweiter Zugang zur Theaterpädagogik kann über Verwendungsweisen von Kunst durch die Rezipienten gefunden werden. Diese sind dann aber eher die Theaterpädagogen, die entsprechende pädagogische Programme entwickeln, weniger die Zielgruppen der Kinder und Jugendlichen.

Sowohl in der pädagogischen als auch in der soziologischen Literatur werden immer wieder bestimmte Typen der Kunstverwendung, von Kunst- bzw. Kulturbegriffen entwickelt, die kulturelle und pädagogische Konzepte erklären können. Eine solche Unterscheidung von vier Typen stammt z. B. von dem Pädagogen Eduard Spranger (1966/1914), dessen Systematik auch auf die Beschreibung vier deutscher Kriegs- und Nachkriegsgenerationen angewendet (Göschel 1991) und in dieser Form von der Theaterpädagogik analytisch genutzt worden ist

(Pinkert 2005). Spranger unterscheidet den „wertorientierten, den analytisch-wissenschaftlichen, den Innerlichkeits- und den ästhetischen Typ“. Die 1930er-, 1940er-, 1950er- und 1960er-Jahre-Generation – jeweils nach ihren Geburtsjahrzehnten – lassen sich in dieser Typologie relativ gut erfassen. In der Pädagogik, seit ca. 20 Jahren auch in der Theaterpädagogik, haben sie sich nachdrücklich ausgewirkt. Im ersten Typ, der 1930er-Generation, geht es um moralische, allgemein menschliche Werte, die Bildung von Charakter an großen, klassischen Beispielen von Kunst und Literatur. Deren Vermittlung steht damit im Zentrum jeder Kulturpädagogik. Es überrascht nicht, dass prominente Autoren der Theateranthropologie oder Regisseure wie Peter Brook, die sich am überzeitlich Menschlichen orientieren, dieser Generation angehören¹. Der zweite Typ, die 1940er-Generation, besser bekannt als „68er“, zielt statt dessen auf analytisch-wissenschaftliche Durchdringung der Bedingungen, unter denen Kunst historisch und aktuell produziert wird. In ihrem Sinne sind Kunstwerke tendenziell Dokumente historischer Trends und Entwicklungen. Brecht hat hierfür Grundlagen gelegt, die von Theaterleuten der 1940er-Generation, z. B. von Peter Stein zumindest zeitweise aufgegriffen wurden. In der Theaterpädagogik dieses Typs bilden Versuche einer Aufklärung, sei es über Klassenlagen, Ausbeutungs- oder Unterdrückungs- und Herrschaftsbeziehungen, den Schwerpunkt. Die Generation der 1950er-Jahre tendiert dagegen zu einem Innerlichkeits- oder Heilermodell. In ihr finden sich die entscheidenden Schritte zu einer Theaterpädagogik der therapeutischen Selbsterfahrung. Die vierte Generation, die 1960er schließlich, entfaltet eine Kultur des Designs, der Ästhetisierung des Selbst, des ästhetischen Blicks auf Umwelt und Gesellschaft. Es mag an dieser Orientierung liegen, dass sie sich im Vergleich zumindest mit ihren beiden Vorläufern in der Theaterpädagogik nicht sehr nachdrücklich ausgewirkt zu haben scheint.

Eine deutliche Affinität weist diese Typologie zur Systematik von Andreas Reckwitz (2006) auf, der in einer großen Untersuchung zum Wandel von Subjektkulturen drei „Typen“ unterscheidet und zu drei Phasen von Moderne in Beziehung setzt: eine bürgerliche Moderne (1890 bis 1920) mit einem moralisch-souveränen Allgemeinsubjekt, eine organisierte Moderne (1920 bis 1970) mit ihrem nach-bürgerlichen Angestelltensubjekt und eine seit 1970 wirksame Postmoderne mit einem konsumtorischen Kreativsubjekt. Es würde an dieser Stelle zu weit führen, einerseits die Distinktionen zwischen den Typen, zum anderen die Gegentypen innerhalb jeder Phase, die Reckwitz entwickelt, näher auszuführen. Der große Gewinn seiner Analyse liegt aber darin, dass er die inneren Widersprüche jeden Typs, die dann zu einer neuen Formation führen, herausarbeitet, im Gegensatz z. B. zu Spranger, bei dem die Typen überhistorisch und quasi monolithisch formuliert werden. Reckwitz gelingt es damit, eine Dynamik aus der Typologie selbst zu entwickeln, die in den anderen genannten Studien aus nicht weiter begründeten Rahmenbedingungen, wie ökonomischer oder technologischer Entwicklung abgeleitet werden muss, obwohl diese auch bei Reckwitz eine Rolle spielen.

Die pädagogischen oder theaterpädagogischen Konzepte der Reckwitzschen Systematik decken sich dagegen weitgehend mit den Folgerungen aus den vorher genannten Untersuchungen: Moralische oder Charaktererziehung in der bürgerlichen

Zwischen Lebenswelt und Kunstautonomie – Zum Wandel eines Vermittlungsproblems

Moderne, die in den 1950er Jahren, also der Zeit, in der die 1930er-Generation aktiv wird, als Nachkriegsreaktion noch einmal auflebt; analytisch-wissenschaftliche Information in den 1960er und 1970er Jahren, getragen von der 1940er-Generation, in der sich der wissenschaftlich geschulte, akademische Angestellte von Großorganisationen durchsetzt; ein Subjektcode der innerlichen, autonomen, aber ökonomisch gleichfalls abhängig lebenden Persönlichkeitsentfaltung in den 1970er Jahren, getragen von der 1950er-Generation, der Generation der Heiler und der Selbsterfahrung; und schließlich die Durchsetzung des aktuellen kreativ-konsumtorischen Subjektcodes der Selbstästhetisierung seit den 1980er Jahren, also seit Durchsetzung der Postmoderne. Ihr gilt Kulturpädagogik als Kreativitätstraining zur Behauptung auf dem umkämpften Arbeitsmarkt der neuen kreativen Klasse (Florida 2002).

Keines der skizzierten Konzepte ist in der Lage zu Voraussagen über kommende Typen oder Subjektcodes, und im Sinne strenger wissenschaftlicher Analyse wären solche Prognosen auch nicht zulässig. Dennoch lassen sich zentrale Herausforderungen beschreiben, der sich jede Kulturpädagogik aktuell und für die nächste Zukunft zu stellen hat: Bildung zur Auswahlfähigkeit aus einem nicht mehr überschaubaren Angebot an kulturellen Waren der Kulturindustrie aber auch an sozialen Beziehungen, und zur Verbindlichkeit gegenüber dem einmal Ausgewählten, seien es kulturelle Aktivitäten, seien es soziale Beziehungen.

Sieht man von jedem Kunstanspruch ab und hat allein einen Erziehungs- oder Bildungsauftrag im Auge, kann Theaterpädagogik, gerade die, die mit eigenem Spiel von Jugendlichen arbeitet, diesen Herausforderungen exzellent begegnen. Allein die Entscheidung, sich körperlich an einen anderen Ort zu einer bestimmten Aktivität zu bemühen, bezeugt Verbindlichkeit und Entschiedenheit für diese Aktivität, im Gegensatz z. B. zum Herumschalten zwischen Fernsehkanälen oder einem unverbindlichen Surfen im Internet vor heimischem TV oder PC. Und am Spielort müssen Zeiten und Rollen eingehalten werden, soll

die Produktion gelingen. Das hat nichts mit „preußischer Disziplin“, sondern nur etwas mit – kooperativer – Verbindlichkeit zu tun, ohne die auch der „kreativen Klasse“ keine zufriedenstellenden Biographien gelingen. Und mit der Verbindlichkeit kann das Bewusstsein dafür geweckt werden, dass das Konsumtorische allein nicht ausreicht, um Qualität ermesen oder gar produzieren zu können, sondern dass das Kreative, die Qualität einer Leistung, nur aus verbindlichem Einsatz für eine Sache resultieren kann. Theaterpädagogik kann also, wenn sie gelingt, Ereignisse für alle Teilnehmer entstehen lassen, denen als solchen eine Bildungsfunktion zukommt, ohne dass damit ein Kunstanspruch verbunden sein muss. Allerdings ist am Beispiel des Jazz entwickelt worden, dass solchen Ereignissen jenseits eines Werkbegriffs unter bestimmten Bedingungen – hohe technische Qualität der Produzenten, ironische Grundierung des Ereignisses – Kunstcharakter zukommen kann (Steinert 2003). Aber diese Bedingungen sind bei theaterpädagogischen Ereignissen vermutlich eher selten.

Sieht man also von Kunstanspruch ab, kann Theater(Pädagogik), jenseits jeder moralischen Charakterbildung, jeder Aufklärung, Betroffenheit oder narzisstischen Stilisierung, Fähigkeiten vermitteln und zu entwickeln helfen, ohne die sich ein modernes Subjekt in Zukunft schwerlich wird behaupten können. Dem Sport, dem man ähnliches nachsagen könnte, ist Theater durch Komplexität des Ereignisses, das es produziert, überlegen. Aber selbst dann, wenn der Theaterpädagogik ein solche „Bildung“ gelänge, wären ihre Produktionen nicht Kunst, die sich ungeachtet dessen aber auch nicht in Lebenswelt auflöst. Theater als Kunst würde unabhängig davon weiter bestehen – oder auch nicht.

Anmerkung

1 *Selbstverständlich sind weder die anfangs genannten Autoren zur Theateranthropologie noch Peter Brook Deutsche, aber die skizzierten Typologien scheinen international in der westlichen Welt von Bedeutung zu sein.*

Literatur

- Danto, Arthur (1991): Die Verklärung des Gewöhnlichen. Eine Philosophie der Kunst, Frankfurt/M.
- Florida, Richard (2002): The Rise of the Creative Class. And How It's Transforming Work, Leisure, Community and Everyday Life, New York.
- Göschel, Albrecht (1991): Die Ungleichzeitigkeit in der Kultur. Wandel des Kulturbegriffs in vier Generationen, Stuttgart usw.
- Goffmann, Erving (1982): Das Individuum im öffentlichen Austausch. Mikrostudien zur öffentlichen Ordnung, Frankfurt/M.
- Luhmann, Niklas (1995): Die Kunst der Gesellschaft, Frankfurt/M.
- Pinkert, Ute (2005): Transformationen des Alltags. Theaterprojekte der Berliner Lehrstückspraxis und Live Art bei Forced Entertainment, Berlin.
- Schechner, Richard (1990): Theateranthropologie. Spiel und Ritual im Kulturvergleich, Reinbek bei Hmbg.
- Spranger, Eduard (1966/1914): Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit, Tübingen.
- Steinert, Heinz (2003): Die Entdeckung der Kulturindustrie oder: Warum Professor Adorno Jazz-Musik nicht ausstehen konnte, Münster.
- Turner, Victor (1995): Vom Ritual zum Theater. Der Ernst des menschlichen Spiels, Frankfurt/M.
- Welsch, Wolfgang (1990): Ästhetisches Denken, Stuttgart.

Freiräume der Enge Künstlerische Findungsprozesse der Theaterpädagogik

Dorothea Hilliger

2010 • 336 Seiten • EUR 29,80

ISBN 978-3-86863-019-0

Mit 52 Farbfotos.

Format: 16,7 x 22,5 cm



Das Drama der Wahrnehmung

Jens Roselt

Wahrnehmung als Ereignis

„Worum geht es eigentlich in dem Stück?“, fragt ein Gymnasiast seine Mitschüler im Foyer des Schauspielhauses Hannover vor einer Aufführung von Nicolas Stemanns Hamlet-Inszenierung. Es klingelt gerade zum ersten Mal. Die Türen zum Parkett werden geöffnet und während sich der Zuschauerstrom gemächlich in den Saal begibt, nimmt der Schüler den Weckruf zum Anlass, sich kurzfristig für das nun anstehende Theaterereignis zu wappnen. Zur selben Zeit steht sein Lehrer vor dem Haupteingang des Theaters und blickt auf eine Uhr. Während oben im Foyer Sektgläser in einem Zug geleert werden, zieht der Lehrer unten ein letztes Mal an seiner Zigarette. Der Körper des Pädagogen nimmt sich, was er braucht. Schließlich wird ein Klassiker gegeben. Doch von Vorfreude kann nicht die Rede sein. Der Lehrer ist genervt. Sein Kopf ist rot. Wieder blickt er auf die Uhr. Zwei fehlen noch. Immer dieselben.

„Keine Ahnung, worum es in Hamlet geht“, bekommt der Gymnasiast im Foyer derweil von einem Mitschüler zur Antwort, „Frau Soundso hat heute in der großen Pause eine Kurzeinführung gegeben, aber die war nur freiwillig.“ Bei diesem Geständnis bleibt unerwähnt, dass die Schüler sich ganz freiwillig sehr wohl auf den heutigen Theaterbesuch vorbereitet haben. Bei der seit Tagen auf facebook geführten Debatte ging es allerdings weniger um den Inhalt von Shakespeares Stück als mehr um die Frage, was die anderen denn anziehen würden. Schließlich galt es, die eigene Garderobe festzulegen, ohne am Abend over- oder underdressed zu erscheinen. Inzwischen haben sich die Aufgänge und das Foyer geleert. Aber der Lehrer steht unten immer noch alleine wie ein Fels im Haupteingang und blickt in die Ferne. Schweiß weicht die Karten in seiner Hand langsam auf. Es sind immer dieselben.

„Ich weiß, worum es in Hamlet geht“, outet sich ein anderer Gymnasiast beim Eintritt in den Saal und beginnt Rudimente der Handlung von Romeo und Julia nachzuerzählen. Dabei gibt er sich Mühe, beiläufig zu klingen, um nicht für allzu strebsam gehalten zu werden. Als es schließlich zum zweiten Mal klingelt, taucht auch Frau Soundso auf. Sie hat den Theaterbesuch eingefädelt und es ist ihr wichtig, vorher mit den Schülern noch einmal kurz gesprochen zu haben. Dabei geht es auch ihr weniger um den Inhalt des Stückes als mehr um die Tatsache, dass gleich eine Szene zu sehen sein wird, in der Hamlets Eltern und ihr Hofstaat sich ausziehen, weshalb die Schauspieler nackt auf der Bühne stehen werden. Frau Soundso sagt, das sei ein Regieeinfall und sie weiß genau, was der soll. Denn sie hat die Inszenierung nicht nur mehrmals gesehen und dabei allmählich schätzen gelernt, sondern auch an einem Nachgespräch mit dem Inszenierungsteam teilgenommen. Bei dieser Gelegenheit ließen die Schauspieler verlautbaren, dass ihnen ihre eigene Nacktheit auf der Bühne diesmal nicht unangenehm sei, weil sie hinter der Bedeutung ständen. Während sich ihr wartender Kollege am Haupteingang ziemlich blöd vorkommt, pappelt Frau Soundso die Schüler nun mit der Erkenntnis, dass die Insze-

nierung Hamlet als Erziehungsdrama interpretiert und die nackten Eltern dabei für die pseudoliberalen Verständnispädagogen der Alt-68er-Generation ständen. Ihr Tonfall verrät, dass sie diesen Satz heute schon häufig gesagt hat. In jedem Fall macht die Nacktheit also Sinn.

Gottseidank, denkt derweil ihr wartender Kollege unten, als er die zwei Nachzügler sieht, die – es ist immer dasselbe – so tun, als sei nichts gewesen. Sie sind fröhlich und pünktlich. Doch pflichtschuldigst weicht ihr Lächeln ernster Mimik als sie das Theater betreten. „Nehmt die Kopfhörer ab“, ruft der Lehrer ihnen noch hinterher und hofft doch nur, dass ihre Musik nicht zu laut sein wird. Es klingelt zum dritten Mal. Hamlet kann beginnen.

Wahrscheinlich kann jeder, der schon einmal mit einer Schülergruppe im Theater war, nachvollziehen, was hier geschieht. Man kann den Eindruck haben, dass jeder Theaterbesuch eine aufregende Sache ist, noch bevor der erste Satz auf der Bühne gesprochen wurde. Schnell mag man diese Beobachtungen für unbedeutende Nebeneffekte halten, die mit Hamlet nichts zu tun haben. Doch wenn der Theaterbesuch einen Sinn machen soll, muss man vor allem fragen, wodurch sich die Lektüre eines Dramas von der Wahrnehmung einer Inszenierung dieses Dramas in einer Aufführung unterscheidet.¹ Wenn es keine Differenz gibt oder man diese bestenfalls für sekundär oder irrelevant hält, kann man sich den Stress im Foyer und die anschließenden Anstrengungen im Saal sparen.

Unter dem Publikum scheint sich allerdings hartnäckig die Auffassung zu halten, dass ein Theaterbesuch vor allem von einer qualifizierten literarischen Vorbereitung abhängig ist. Nicht die Leistung der Schauspieler, sondern die gewissenhafte Präparierung der Zuschauer soll über den ästhetischen Genuss entscheiden. Dass die Kenntnis des Dramas eine Mindestvoraussetzung ist, gilt nicht nur in Lehrerkreisen als ausgemacht. Selbst dem Schüler, der kurz vor Vorstellungsbeginn noch wissen will, worum es eigentlich geht, ist sie in Mark und Bein übergegangen. Doch wieso muss er vorher wissen, worum es geht? Darf man denn nicht damit rechnen, dass einem die Inszenierung zeigen wird, worum es ihr geht? Weshalb geht man sonst in Hamlet? Muss man vor der Aufführung schon verstanden haben, was man in der Aufführung erst zu sehen bekommt? Wäre die Wahrnehmung einer Aufführung dann nicht lediglich ein Abhaken von Erwartungen, ein Wiedererkennen des Bekannten, das notwendig zur Enttäuschung führt, wenn eine Inszenierung unerwartet, anders, neu oder fremd anmutet?

Im Folgenden wird die These vertreten, dass das Spannungsverhältnis von Erleben und Erfahren sowie von Verstehen und Interpretieren ein zentraler Aspekt der Wahrnehmung ästhetischer Prozesse im Theater ist. Theater findet seinen Zweck demnach nicht nur darin, die Zuschauer zu befriedigen, indem ihren Erwartungen entsprochen wird, sondern auch darin, sie Krisensituationen auszusetzen, die sie und ihre Erwartungen infrage stellen. Um solche Wahrnehmungskrisen der Zuschauer für die Auseinandersetzung mit Aufführungen fruchtbar zu machen, sollen zunächst vier Thesen zum Zuschauer und zum

Das Drama der Wahrnehmung

Zuschauen im Theater aufgestellt werden. Hieraus werden schließlich drei konkrete Übungen abgeleitet, die eine produktive Auseinandersetzung mit der eigenen Zuschauerfahrung möglich machen sollen.²

1. These: Nicht ohne uns

Zuschauer sind integraler Bestandteil von Aufführungen. Erst in ihrer Wahrnehmung und durch ihre Erfahrungen kommt die Aufführung zu ihrem Recht. Dabei sind die Zuschauer nicht nur passive Rezipienten, die im Parkett zur Kenntnis nehmen, was die Bühne ihnen zu sagen hat. Vielmehr sind Zuschauer zu einer Form von Aktivität aufgerufen, die nicht nur intellektuell vonstatten geht, sondern jeden Einzelnen auch körperlich betrifft. Die Basis dieser Teilhabe und die vielleicht größte Leistung, die ein Zuschauer erbringt, ist seine körperliche Anwesenheit. In dieser Hinsicht kann eine Theateraufführung ihrem Publikum einiges zumuten. Zuschauer sollen zwei Stunden mucksmäuschenstill im Dunkeln sitzen, in eine Richtung gucken und alle physischen Vitalfunktionen wie Igel in Winterschlaf setzen bis auf das Gehirn und zwei privilegierte Sinne, nämlich Auge und Ohr, die über einen langen Zeitraum zu höchster Aktivität und gesteigerter Präzisionsarbeit aufgerufen werden, während die Luft im Saal immer dicker wird.

Theaterzuschauer machen so im Laufe einer Aufführung eine Transformation durch, d. h. sie kommen anders aus dem Theater als sie reingegangen sind. Das wird besonders deutlich, wenn man eine der wichtigsten Ressourcen betrachtet, die einem heute im Alltag und den Medien abverlangt wird: die Aufmerksamkeit. Man sieht heute im Theater in der Regel Inszenierungen, die darauf angelegt sind, dass ihre Zuschauer sie von der ersten bis zur letzten Sekunde hochkonzentriert und gleichbleibend aufmerksam verfolgen. Doch diese gleichbleibende Konzentration kann man über einen längeren Zeitraum gar nicht aufbringen, vielmehr hat auch Aufmerksamkeit eine Konjunkturkurve. Theater findet meistens abends statt. Man kommt abgehetzt mit 1000 Dingen im Kopf ins Theater und sitzt zum ersten Mal seit 12 Stunden still und leise in einem dunklen Raum. Auch wenn man sich anstrengen will und sich selbst diszipliniert, werden nach 15 Minuten die Augenlider schwer und mancher weiß nicht, wie er die kommenden zwei Stunden aushalten soll. Die These besagt nun, dass dieses Schauspiel der Aufmerksamkeit Teil der Aufführung ist, und nicht bloß ein sekundärer Nebeneffekt.



Houseclub, Hebbel am Ufer, 4 Fotos: Erik-Jan Ouwerkerk

2. These: Sinn und Sinnlichkeit

Die Wahrnehmung einer Aufführung kann deshalb nicht auf die Ermittlung von Bedeutungen, Interpretationen, Aussagen oder Regieabsichten reduziert werden. Die Konzentration auf diese intellektuelle und auf das Verstehen gerichtete Dimension führt zur Verdrängung all jener ambivalenten Zuschauerhaltungen, von denen die Faszination für das Theater geprägt sein kann: Aufregung, Unterhaltung, Langeweile, Spannung, Aggression, Erotik oder Aspekte wie Gefühle, Assoziationen und Biografisches.

3. These: Fremde Szenen

Es mag zwar falsche Interpretationen geben, aber keine falschen Erfahrungen. Man kann nach dem Besuch einer Aufführung zwar feststellen, man habe nichts verstanden, aber man kann nicht behaupten, man habe nichts gesehen, gehört oder erfahren. Selbst Zuschauer, die hartnäckig beteuern, eine Aufführung nicht gemocht oder nicht „richtig“ gesehen zu haben, sind ad hoc in der Lage, Augenblicke zu erinnern, die ihnen auffielen, ohne einen Sinn ergeben zu haben, oder schlichtweg fremd waren. Sich dieser Fremdheit nicht zu verschließen, ohne sie durch Erklärungen und Urteile zu befriedigen, kann Zuschauer auszeichnen. Diese Form des Nicht-Verstehens ist ein wichtiger Aspekt nicht nur der Zuschauerfahrung, sondern auch der Analyse von Aufführungen. Analysieren heißt auch, die Lücken, Unklarheiten oder Fragwürdigkeiten einer Aufführung zu ermitteln und zu untersuchen. Wer alles verstanden hat, braucht über nichts mehr nachzudenken.

4. These: Vom Ich zum Wir

Rezeption im Theater ist nicht nur ein Phänomen der individuellen Wahrnehmung, sondern auch eines von kollektiver Erfahrung. Als soziales Ereignis stiften Aufführungen eigenwillige Formen der Gemeinschaft. Im Laufe einer Aufführung kann ein Publikum dynamische Veränderungen durchlaufen, in denen jeder Einzelne über sich hinauswachsen kann. Ein Beispiel dafür ist das Lachen, das sowohl ein individueller Vorgang als auch ein kollektiver Prozess ist. Beim Lachen im Theater macht man mitunter eine Erfahrung, die gleichzeitig mit einem gemacht wird. Ein kollektiver Lachimpuls wird aufgenommen und verstärkt, ohne dass man sagen kann, wer dafür eigentlich verantwortlich ist.

Diese Thesen zum Zuschauen im Theater können weitreichende Konsequenzen für die Vor- und Nachbereitung eines Aufführungsbesuchs haben. Denn geht man davon aus, dass Zuschauer konstitutiver Teil von Aufführungen sind, indem sie diese durch ihre Anwesenheit mit hervorbringen und so das Wechselspiel von Bühne und Publikum erst möglich machen, wird die klassische Frageperspektive für die Analyse umgedreht:

Nicht: „Was hat mir die Aufführung gebracht?“ Sondern: „Was hatte ich der Aufführung zu geben?“

Nicht: „Was habe ich von der Aufführung verstanden (oder nicht)?“ Sondern: „Was hat die Aufführung von mir verstanden (oder nicht)?“

Nicht: „Was habe ich von der Aufführung erwartet?“ Sondern: „Was hat die Aufführung von mir erwartet?“

Anhand von drei Übungen soll abschließend skizziert werden, wie man die Verschiebung der Analyseperspektive im Aufführungsgespräch mit Zuschauerinnen und Zuschauern stimulieren kann.

Der ideale Zuschauer

Im Vorfeld eines Aufführungsbesuchs kann die Übung „Der ideale Zuschauer“ die Zuschauer für die Dimensionen ihrer eigenen Rezeption sensibel machen. Der Arbeitsauftrag lautet, je drei Eigenschaften oder Fähigkeiten zu nennen, die einen idealen Theaterzuschauer auszeichnen mögen. Es geht ausdrücklich nicht um die Beschreibung des eigenen Zuschauerhaltens, sondern um die Konstruktion einer Idealvorstellung, die gleichwohl zu ermitteln hilft, welche impliziten Selbstansprüche die Wahrnehmung von Theater bestimmen können. Die Teilnehmer können ihre Nominierungen erläutern; die Ergebnisse werden in einer Strichliste zusammengefasst. So kann bei der gemeinsamen Auswertung der Ergebnisse ermittelt werden, ob es bestimmte Eigenschaften gibt, die besonders häufig genannt werden und ob durch die Häufigkeit der Nennungen ein bestimmter Typ Zuschauer präferiert wird. Bei einer Durchführung dieser Übung in jüngster Zeit wurden beispielsweise folgende Eigenschaften überdurchschnittlich oft genannt: Aufmerksamkeit, Konzentration, Neugier und Offenheit. Im Auswertungsgespräch wäre insbesondere zu thematisieren, in welcher Beziehung diese Eigenschaften zur Alltagserfahrung der Befragten stehen. Denn die im Beispiel genannten Eigenschaften verweisen nicht nur auf eine ästhetische Praxis, sondern auch auf ein ethisches Ideal,

das kein Spezifikum des Theaters ist. Aufmerksamkeit, Konzentration, Neugier und Offenheit sind auch im Schulunterricht, im Straßenverkehr oder bei einem Vorstellungsgespräch zentrale Eigenschaften. Soll das bedeuten, dass der ideale Zuschauer im Theater sitzt wie ein Schüler in der Abiturprüfung? Das würde zumindest erklären, warum nicht alle Schüler gerne ins Theater gehen. Wodurch unterscheidet sich das Theater vom Alltag, wenn wir in beiden Fällen als hochgerüstete Wahrnehmungsapparate gefragt sind, denen nichts entgehen darf, die zu allem bereit sind und auf alles eine Antwort wissen. Der ideale Zuschauer könnte sich so auch als Horrorvision erweisen. Demgegenüber kann die eigene durchaus nicht ideale Zuschauerfahrung kenntlich machen, dass Zuschauer keine gut programmierten Rezeptionsmaschinen sein müssen, sondern sie mit all ihren Unzulänglichkeiten, Ecken und Kanten im Theater sitzen können, wo diese Eigenschaften mitunter lustvoll oder störend erfahren werden.

Der virtuelle Zwischenruf

Zwischenrufe gehören zum Theater ebenso wie der stete Versuch, diese zu unterbinden oder zu tabuisieren. Die Zwischenrufe der Zuschauer erweisen sich so als ein eigentümliches Phänomen des Theaters. Obwohl tradierte Verhaltensnormen des Zuschauens Zwischenrufe eher unterbinden, sind sie gleichwohl ein Mittel einzelner Zuschauer, sich dem ästhetischen Regime einer Inszenierung gegenüber widerständig zu zeigen, indem der ablehnende oder auch der zustimmende Ruf die eigene, individuelle Position stimmlich markiert.



Das Drama der Wahrnehmung



Bei der Übung „Der virtuelle Zwischenruf“ geht es nicht darum, den Zuschauerinnen und Zuschauern beizubringen, dass sie beim nächsten Theaterbesuch dazwischenrufen sollen, sondern nach dem Besuch einer Aufführung danach zu fragen, in welcher Szene oder angesichts welcher Figur man sich einen Zwischenruf vorstellen könnte, immer davon ausgehend, dass Zwischenrufe kurz und prägnant sind, anonym bleiben, nicht intelligent sein müssen und häufig ironisch, frivol, polemisch oder satirisch erscheinen. Eine Erfahrung mit dieser Übung ist, dass sich die einzelnen Szenen, für die Zuschauerinnen und Zuschauer einen Zwischenruf in Anschlag bringen, häufig ähneln. Nicht selten sind es bestimmte Figuren bzw. Schauspieler, die besonders viele oder besonders böartige Zwischenrufe provozieren.

Außerdem werden häufig Szenen mit Zwischenrufen bedacht, in denen sich die Zuschauer entweder von der Inszenierung vergessen wähnten („Schneller!“) oder Szenen, in denen sie sich von der Inszenierung in einer Art und Weise affiziert sahen, die sie nicht für angebracht hielten, so etwa wenn ironische Kommentare angesichts von Gefühlsausbrüchen auf der Bühne gemacht werden, wie der Zwischenruf, mit dem ein männlicher Zuschauer Ibsens Nora zurechtweisen wollte: „Heul doch!“

Der Audioguide

In Museen sind Audioguides inzwischen feste Bestandteile des Besucherservices. Man drückt vor einem Gemälde eine angegebene Nummer und erhält diskret eine Erklärung des betrachteten Bildes, die auch kunsthistorisches Hintergrundwissen enthält. Wie wäre es, wenn es so etwas auch im Theater gäbe. Zuschauer können bei Bedarf diskret eine Nummer eingeben und erhalten live eine Erklärung bzw. hören einen vorgefertigten Text, der ihnen genau erklärt, was hier Regieeinfall war, was im Text stand und was der Regisseur damit wollte. Vielleicht kann auch erwähnt werden, dass die betreffende Szene der Schauspielerin bei den Proben große Schwierigkeiten bereitet hat. Auch damit können Szenen bzw. Probleme ermittelt werden, die eine nachhaltige Auseinandersetzung erfordern. Gibt es Aufführungen, bei denen gar nicht oder permanent gedrückt wird? Hat man eine Aufzeichnung zur Verfügung, kann man diese Übung auch als

Rollenspiel spielen, indem Schüler die Aufgabe übernehmen, bestimmte Szenen ad hoc zu kommentieren bzw. zu erläutern.

Zuschaukunst

Man spricht von Schauspielstilen und Regiehandschriften – doch wenn es, wie Bertolt Brecht sagt, eine Zuschaukunst gibt, dann müsste es auch Stile des Zuschauens geben. Die Kreativität dieses Prozesses besteht darin, dass Zuschauer im Theater nicht lediglich tradierte Rezeptionsregister ziehen, sondern lernen, sich auf ungewohnte oder unerwartete Situationen einzustellen und notwendige Verhaltensweisen selbst zu generieren. Dieser reflektierte Umgang mit der eigenen Erfahrung wird notwendig in einem kulturellen Umfeld, das verstärkt auf Event, Erlebnis und Attraktion setzt, neben dem flotten Konsum von Ereignissen aber keine Modelle zur Auseinandersetzung anbietet. Die Konfrontation mit dem zeitgenössischen Theater, so schwierig es mitunter erscheinen mag, versteht sich somit auch als ein Beitrag für eine Kultur des Zuschauens, die in einem zunehmend medialisierten Alltag neben der Quantität von Bildern auch die Qualität des Blickes sucht. Das Ur-Ereignis Theater ist nicht nur eine Bühnenkunst, sondern auch eine Zuschaukunst.

Anmerkungen

1 *Die systematische Unterscheidung von Aufführung und Inszenierung habe ich dargelegt in: Jens Roselt: Die Kunst des Ereignisses, in: karlsruher pädagogische beiträge, kpb 75/2010 Theaterrezeption, S. 47–64. Diesem Aufsatz ist auch die einleitende Erzählung entnommen.*

2 *Eine erläuternde Version diese Ausführungen findet sich in: Jens Roselt: Stile des Zuschauens, in: Marion Bönnighausen und Gabriela Paule (Hg.): Wege ins Theater: Spielen, Zuschauen, Urteilen, Münster 2011, S. 65–80.*



DISKUSSIONEN

Tischgespräche – Diskussionen

Ulrike Hentschel/Bärbel Jogschies

Drei Arbeitsgruppen mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung ermöglichten den Teilnehmern eine vertiefende Auseinandersetzung mit Fragen der Theaterpädagogik an Theatern. In jeder Runde schufen zu Beginn zwei „Impulsgeber/innen“ in Form von Kurzvorträgen bzw. Thesen eine Ausgangsbasis für die nachfolgende Diskussion. So weit als möglich wurden die Initialbeiträge der Vortragenden hier wiedergegeben, eine Zusammenfassung der anschließenden Fragestellungen und Diskussionen erfolgte auf der Basis von Mitschnitten und Protokollen.

Tisch 1: Wer bildet wen und wozu?

Impulse: Ulrike Hentschel (Professorin für Theaterpädagogik, UdK Berlin)

Bärbel Jogschies (Leiterin der Theaterpädagogik, Schauspiel Hannover)

Moderation: Uta Plate

Wer bildet wen und wozu?

Ulrike Hentschel

Das, was als Bildungsauftrag des Theaters gelten kann, wird sehr unterschiedlich interpretiert. Die Bandbreite reicht im Allgemeinen von der Vermittlung eines bestimmten Kanons an ein interessiertes Bildungsbürgertum bis zur Vermittlung von sozialen Kompetenzen an Kinder und Jugendliche aus so genannten bildungsfernen Schichten, die theaterpädagogische Angebote wahrnehmen. Beide Varianten gehen allerdings von einem reduzierten Bildungsverständnis aus. Im ersten Fall handelt es sich um die Vermittlung von Inhalten, also das, was man ‚materiale Bildung‘ nennen kann. Ein bestimmter Stoff, von dem man der Überzeugung ist, dass es bewahrenswert ist, wird an die nächste Generation weitergegeben. Das Theater, wahlweise auch die dramatische Literatur wird als Bildungsgut verstanden, die Kenntnis des Kanons ist Ausweis des Gebildetseins und verbunden mit einem bestimmten Status.

Bei aller Kritik an dieser Haltung erfüllt die Vermittlung von Wissen über Theater jedoch gleichzeitig eine wichtige Funktion. Angesichts eines schwindenden Verständnisses für die Zeichen von Kunst/Theater ist die Fähigkeit theatrale Ereignisse ‚lesen‘ zu können unabdingbare Voraussetzung dafür, an solchen Ereignissen überhaupt teilhaben zu können. Insofern liegt hier auch eine wichtige Aufgabe von Theaterpädagog/innen, die aber eher im Vorfeld von „Bildung“ anzusiedeln ist. Man könnte sie auch als die Aufgabe der „theatralen Alphabetisierung“ beschreiben, die in der theaterpädagogischen Praxis häufig zielgruppen- und handlungsorientiert geschieht, wobei zeitgenössische künstlerische Formate selbstverständlich eingeschlossen sind. Der Verzicht auf diese Vermittlungstätigkeit – im Namen einer vermeintlich fortschrittlichen Kritik überholter bildungsbürgerlicher Werte – vergrößert lediglich den Abstand zwischen denen, die bereits

über ein so genanntes kulturelles Kapital verfügen und denjenigen, die das nicht tun.

Die zweite Interpretation des Bildungsauftrags, die Vermittlung von sozialen Kompetenzen durch Theaterspielen ist einem Bildungsbegriff verpflichtet, den man als „formale Bildung“ bezeichnet. An dieses Verständnis knüpft sich häufig auch die Legitimation von Theaterarbeit mit Kindern, Jugendlichen und allen anderen Zielgruppen. Angesichts knapper Ressourcen ist es opportun geworden, den Bildungsgegenstand „Theater“ als entscheidenden Faktor zur Erlangung wünschenswerter Kompetenzen wie Team- und Kommunikationsfähigkeit, Flexibilität usw. zu begründen. Theaterpädagogische Praxis wird in diesem Verständnis auf das rein Methodische reduziert, das zur Erreichung dieser Ziele eingesetzt werden kann. Kritische Fragen nach der mit solchen Methoden verbundenen ‚Körperpolitik‘ (Foucault), also nach neuen Verfahren der Disziplinierung des Körpers im Hinblick auf neue Leitbilder wie Flexibilität, Teamfähigkeit und Selbstmanagement unterbleiben. Ein solches Verständnis von theaterpädagogischer Arbeit lässt sich dann auch eher als Erziehung *durch* Theater (oder durch theatrale Methoden) bezeichnen.

Im Unterschied zur Wissensvermittlung über Theater oder zur Erziehung durch Theater, die jeweils einen Akteur voraussetzen, der einer Anzahl von Zuschauenden oder Workshopteilnehmenden etwas (einen Stoff, soziale Kompetenzen) vermittelt, möchte ich hier als Orientierung für den Bildungsauftrag des Theaters einen selbstreflexiven Bildungsbegriff vorschlagen, wie er auch in der reflexiven Verwendung des Begriffs „sich bilden“ zum Ausdruck kommt. Die Ausgangsfrage „Wer bildet wen und wozu?“, kann deshalb – bezogen auf die ersten beiden W-Fragen – dahingehend beantwortet werden, dass in Bildungsprozessen die ersten beiden W’s identisch sind: ich bilde mich, er, sie sich, wir uns usw.

Dazu gehört allerdings jemand oder etwas (ein Gegenstand), der diesen Prozess anstößt, auslöst, der bestimmte Erfahrungen ermöglicht. Selbstbildung findet also immer in der Auseinandersetzung mit dem Anderen, mit Welt statt. Ein linearer und hierarchisch strukturierter oder gar unmittelbarer Vermittlungsprozess kann nicht unterstellt werden. Es handelt sich nicht um die Übertragung von bereits vorher Gewusstem von einem Wissenden auf einen Unwissenden, wie sie Jacques Rancière

Tisch 1: Wer bildet wen und wozu?

in seiner Schrift „Der unwissende Lehrmeister“ beschreibt und als einen „Prozess der Verdummung“ charakterisiert.¹ Vielmehr geht es um die einerseits selbst gesteuerte und zum anderen gemeinsame Suchbewegung, die in der Auseinandersetzung mit einem Bildungsgegenstand stattfindet.

Theaterpädagog/innen arbeiten im Feld von ästhetischer Bildung, in der die Kunstpraxis zum Gegenstand von Bildungsprozessen wird und in dem die spezifischen Bedingungen und Erfahrungen des produktiven und wahrnehmenden Umgangs mit der Kunst des Theaters im Mittelpunkt stehen. Ihr Anliegen ist es, ästhetische Erfahrungen zu ermöglichen und damit Prozesse ästhetischer Bildung anzustoßen, die mit diesen Erfahrungen einhergehen können.

Diese Prozesse sind jedoch nicht unbedingt plan- oder steuerbar. Ästhetischen Erfahrungen bleiben subjektiv und die damit einhergehenden bildenden Wirkungen sind *Möglichkeiten*, die die produktive und rezeptive Auseinandersetzung mit der Kunst des Theaters beinhaltet. Sie lassen sich nicht vorab – also curricular im Sinne eines Lern- oder Bildungsziels – als Momente einer gesellschaftlich wünschenswerten Qualifikation bestimmen. Das „Wozu“, die Intentionen von ästhetischer Bildung kann nicht normativ festgesetzt werden. Es kann deshalb für Theaterpädagogen und Theaterpädagoginnen allenfalls darum gehen, Bedingungen zu schaffen, unter denen ästhetisch bildende Prozesse möglich werden. Ihr tatsächliches Zustandekommen entzieht sich jeder gezielten pädagogischen Einflussnahme, so wie auch die Mehrzahl derjenigen Faktoren, die für das mögliche Scheitern dieser Bildungsprozesse verantwortlich sind.

Die Kunstpädagogin Eva Sturm umschreibt diesen Vorgang – mit Bezug auf Gilles Deleuze – folgendermaßen: „Bildung ist weit entfernt von einem souveränen Subjekt, sie findet statt, stößt zu, bildet um. Jemand ist in Bildung und hat dieses Geschehen nicht im Griff.“²

Zu den konkreten Verfahren einer produktionsorientierten theaterpädagogischen Arbeit gehört eine sorgfältige Recherche des Materials, das verwendet werden soll, die kollektive und aufgabenorientierte Arbeit in der Recherche- und Produktionsphase und ein hohes Gestaltungsbewusstsein, was die Verwendung theatraler Zeichen, ihre Montage und Rahmung innerhalb einer Gesamtdramaturgie angeht.

Wichtig erscheint mir vor diesem Hintergrund in allen Formaten theaterpädagogischer Arbeit, dass das Theater als ein symbolisches System neben anderen erfahrbar wird und dass die künstlerischen Verfahren dieses Systems, mit denen es sich in Beziehung setzt – zum Nicht-Theater, zum gesellschaftlichen Kontext, in dem es stattfindet – sorgfältig erkundet werden. Hier liegt nach meiner Ansicht auch eine politisch bildende Funktion dieser Arbeit, jenseits von pädagogisch aufklärerischer Absicht oder von der Vermittlung einer Botschaft. Sie stellt – mit den Worten des französischen Kunsttheoretikers und Philosophen Jacques Rancière – die etablierte Ordnung einer „Aufteilung des Sinnlichen“ in Frage, vermag diese Aufteilung zu deregulieren und ihr mögliche Neuverteilungen entgegenzusetzen. Zu denken ist hier etwa an das Deregulieren der Aufteilungen von offenen und geschlossenen Räumen, wie es in Projekten theatraler Zwischennutzung, z. B. im ehemaligen Palast der Republik, im Rahmen des Projekts ‚Hotel Neustadt‘ in Halle

(Thalia Theater Halle 2004) oder bei der „Hauptschule der Freiheit“ (Kammerspiele München 2009) geschehen ist, oder an das Oszillieren von öffentlichem und privatem Raum, von Alltagsinszenierung und theatraler Inszenierung, wie es für die Produktionen charakteristisch ist, die den institutionellen Rahmen des Theaters verlassen und private Räume bespielen (X-Wohnungen, HAU 2004 ff.).

Wenn es um die „Aufteilung des Sinnlichen“ geht, dann immer auch um die Frage, wer hat Zugang zur Bildung, wer spricht, wer definiert, was als Kunst gilt und was nicht, wer kommt in dieser Kultur vor?

An diesen Beispielen zeigt sich auch, dass der Bildungsauftrag des Theaters keine Einbahnstraße ist. Theater bzw. die Produzenten von Theater bilden sich, und zwar durch die Auseinandersetzung mit dem kulturellen Kontext, in dem sie arbeiten. Sie bekommen hier Impulse, die neue Formate im Theater und in der theaterpädagogischen Arbeit anregen können.

12 Provokationen zur Diskussion

Bärbel Jogschies

- 1) Theater bildet die Nation.
- 2) Theaterpädagogik bildet Bildungsferne.
- 3) Theaterpädagogik bildet Theater.
- 4) Theaterpädagogik bildet Gesellschaft.
- 5) Theaterpädagogik sich nichts ein.
- 6) Theaterpädagogik bildet das Publikum.
- 7) Theaterpädagogik bildet sich was ein.
- 8) Theaterpädagogik bildet nachhaltiger als Theater.
- 9) Theaterpädagogik bildet eine Alternative zum Theater.
- 10) Theaterpädagogik bildet horizontal – Theater vertikal.
- 11) Theater bildet Städte.
- 12) Bildung heißt Bindung.

Diskussion: Bildungsauftrag des Theaters

Besteht überhaupt ein Bildungsauftrag des Theaters? Wie definiert er sich? Und wer erteilt ihn? Diese Fragen bildeten den Kern der anschließenden Diskussion. Tatsächlich ist der Bildungsauftrag beispielsweise in Hannover im Vertrag des Theaters mit der Stadt festgeschrieben. Fraglich sei allerdings, ob eine Verankerung von Abitur-Stücken im Spielplan ausreicht, um dem Bildungsauftrag gerecht zu werden.

Hentschel wies darauf hin, dass zwar ein Bildungsauftrag bestehe, seine konkrete Ausgestaltung allerdings unbestimmt sei. Darin liege allerdings auch die Chance, dass Theaterpädagog/innen aktiv diesen Bildungsauftrag entsprechend ihren Vorstellungen ausgestalten können. Darüber hinaus lasse sich das, was unter Bildung zu verstehen sei, nicht überhistorisch festlegen, sondern müsse immer wieder in einer konkreten kulturellen Situation überprüft werden.

Offene Fragen

Im Anschluss an die Gesprächsrunden wurden Stichpunkte notiert, die sich für zukünftige Diskussionen anbieten:

- Definition der Qualitätskriterien für die Theaterpädagogik
- Wie treibt man den Erfahrungsaustausch mit dem Publikum voran? Wie bezieht man Publikumserfahrung mit ein?

Tisch 1: Wer bildet wen und wozu?



- Wie kann man für sich den Bildungsbegriff definieren?
- Wer bestimmt, was Bildung ist?
- Warum gibt es in letzter Zeit so viele biografische Stücke?
- Theater als Ort der Selbstverständigung?
- Gibt es ein Selbstbildungsinteresse der Theater? Was versteht man darunter, und wozu kann es dienen? Welche Formen und Formate resultieren daraus?
- Was genau ist eine Differenzenerfahrung?
- Was ist die Rolle des Theaterpädagogen/der Theaterpädagogin?
- Ist Bildung immer Kanon? Oder gibt es Bildung auch als Treiber, Entwickler, Kultur ...?

- Wie verhält sich der deutsche Begriff „Bildung“ in Bezug zu „education“ (Erziehung)?
- Ist Bildung ein „dynamischer“ Begriff?

Anmerkungen

1 Jacques Ranciere: *Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation.* Wien 2007.

2 Eva Sturm: *Von Kunst aus. Kunstvermittlung mit Gilles Deleuze.* Wien/Berlin 2011, S. 238.



Tisch 2 Theaterpädagogik als Grenzüberschreitung

Claudia Hummel/MiramTscholl

Impulse: Miriam Tscholl (Leitung Die Bürgerbühne/Theaterpädagogik am Staatsschauspiel Dresden)

Claudia Hummel (Kunstvermittlerin, Institut für Kunst im Kontext, UdK Berlin)

Moderation: Birgit Lengers

Acht Fragen an die Theaterpädagogik

Claudia Hummel

- **Grenzüberschreitung 1: Formate**
Inszenierung (Spielplanposition, Repertoire), Jugendclub, Projekt – Worin unterscheiden sie sich?
- **Grenzüberschreitung 2: Ästhetiken**
Unterschiedliche Spielformen, Kunst- und Theaterbegriffe – Welche Ästhetik für welche Zielgruppe?
- **Grenzüberschreitung 3: Publikum**
Herrscht Partizipationspflicht oder wann darf der Zuschauer einfach mal nur zuschauen?
- **Grenzüberschreitung 4: Autor/innenschaft**
Wer beansprucht die Autor/innenschaft? Wie verhalten sich Prozess, Produkt und Partizipation zueinander im Kontext der Inszenierung von/mit nicht professionellen Darstellern?
- **Grenzüberschreitung 5: Theater und Stadtraum**
Das Publikum reinholen oder mit dem Theater rausgehen?
- **Grenzüberschreitung 6: Verantwortungsübernahme oder Hybris**
Woher nimmt das Theater den Auftrag und das Selbstbewusstsein, sich in die Gesellschaft einzumischen?
- **Grenzüberschreitung 7: Institution**
Welche Arbeitsweise gilt darin wie viel?
- **Grenzüberschreitung 8: Educational turn**
Wer nutzt wen im Prestigespiel um die Bildung?

Pilotprojekt Bürgerbühne Dresden (Miriam Tscholl)

Die Produktionsformate der Bürgerbühne Dresden teilen sich in Inszenierungen und Clubs. Unterschiedliche Strukturierung und Arbeitsweise führen hier auch zu einem unterschiedlichen Vokabular: Die Inszenierungen haben dabei den Status professioneller Produktionen und werden von Dramaturgie und Marketing als zeitgenössisches Theater nach außen kommuniziert (und oft auch rezipiert). Mit Bürger/innen verschiedener sozialer Hintergründe und Altersstufen werden 5–6 Inszenierungen pro Spielzeit erarbeitet, die je nach Erfolg 8–20 Mal pro Spielzeit gezeigt werden. Als Teil des Repertoires erreichen sie eine relativ große Öffentlichkeit. Der Begriff „Theaterpädagogik“ taucht in diesem Zusammenhang nicht auf, gleichwohl müssen sich die Regieführenden auch auf diesen Bereich verstehen.

Anders verhält es sich bei den Clubs der Bürgerbühne: Hier wird nicht von Regie, sondern von einer Spielleitung gespro-

chen, welche auch Theaterpädagog/innen mit einschließt. Die Clubs wählen in jeder Spielzeit ein neues Adjektiv als Motto: So gibt es Clubs für anders begabte, starke, verschwenderische, verwandte, etc. Bürger/innen. Die Clubs stehen – ohne Casting – allen Interessierten offen, die dem jeweiligen Adjektiv „entsprechen“, es gibt hier größere Möglichkeiten sich einzubringen als bei den Inszenierungen: Tendenziell kann also eher von kollektiver Autorschaft gesprochen werden. Auch die Produktionen der Clubs gelangen zur öffentlichen Aufführung, sie haben am Haus jedoch nicht den Stellenwert der Inszenierungen.

Bedingt durch die unterschiedliche interne Bewertung stehen den unterschiedlichen Sparten auch unterschiedliche finanzielle Mittel zur Verfügung: Die Inszenierungen erhalten mehr Gelder – gerade deshalb steht aber auch das Produkt im Vordergrund. „Der Erfolg eines Projekts bemisst sich am ästhetischen Produkt und nicht am Prozess der Laien“, so Tscholl.

Die Bürgerbühne beinhaltet verschiedene Modelle der Durchdringung von Theater und Bevölkerung, unter anderem das monatliche Bürgerdinner: Insgesamt zehn Teilnehmer/innen aus zwei unterschiedlichen sozialen Gruppen stellen sich dem Dialog miteinander und mit den Zuschauern. In der lokalen Presse würden die Produktionen der Bürgerbühne zwar rezipiert, so Tscholl, doch konstatierte sie eine gewisse Unbeholfenheit hinsichtlich des Vokabulars.

Diskussion: Theaterpädagogik vs. Kunst

Theaterpädagogik wurde in der Runde als eine Form der Vermittlung bezeichnet und insofern von Kunst abgegrenzt, da dieser eben kein Vermittlungsaspekt eigne. Dies sei laut Tscholl auch der Grund, warum sich an der Bürgerbühne die Theaterpädagogik in den (Jugend)Clubs, den Workshops und TUSCH wiederfinde, während die Inszenierungsarbeit mit Jugendlichen und erwachsenen Bürger/innen zur Kunst gerechnet wird – in dem daraus resultierenden Fokus auf das Produkt sahen einige Anwesende jedoch eine Geringschätzung der Spieler/innen und ihrer Biografien.

Der Begriff „Pädagogik“ wurde durchgehend als negativ konnotiert empfunden, eine Teilnehmerin verwies auf den assoziativen Beigeschmack der „Entmündigung“. Eine konkrete Abwertung konstatierte Tscholl auf finanzieller Ebene: Regiearbeit – also Kunst – würde besser bezahlt als die theaterpädagogische Arbeit. Offen blieb die Frage, ob der Begriff „Theaterpädagogik“ mit neuen Inhalten gefüllt oder lieber durch einen weniger negativ konnotierten ersetzt werden solle.

Auch in dieser Arbeitsgruppe wurden potentielle Alleinstellungsmerkmale der Theaterpädagogik diskutiert. Eine eindeutige Stärke machte Hummel in der Verantwortung für lokale Themen aus. In diesem Sinne betonte Tscholl auch die Kontinuität der Arbeit: Die meisten Theaterpädagog/innen bleiben mehrere Jahre lang an einem Haus, lernen somit das Theater und die Stadt kennen. Regisseure hingegen würden

Tisch 3 – Theaterpädagogik zwischen Effizienz, Evaluation und Anspruch

oft nur für einzelne Produktionen geholt. Umgekehrt gesehen sei die Arbeit der Theaterpädagog/innen dennoch freier: Sie sei situationsbezogen und „muss nicht repertoire-fähig sein,“ so Tscholl.

Offene Fragen

Am Ende des Gesprächs wurden während einer Gesprächszusammenfassung offene Fragenkomplexe angesprochen:

- Was kommt nach dem Expert/innen-Theater á la Rimini Protokoll? Gibt es auch Räume für Nicht-Expert/innen zu erschließen, in denen diese Theater machen können?
- Wie geht Kunstvermittlung mit der Tatsache um, dass „Bildung“ momentan ein immer wichtiger werdendes Thema in der Kunst ist („educational turn“)?
- Wie beschreibt die Presse beispielsweise Bürgerbühne-Inszenierungen, und anhand welcher Kriterien?



Tisch 3 Theaterpädagogik zwischen Effizienz, Evaluation und Anspruch

Arnold Bischinger/Klaus Schumacher

Impulse: Arnold Bischinger (Leiter des Geschäftsbereichs Kulturvermittlung/Kulturelle Bildung Berlin)

Klaus Schumacher (Künstlerischer Leiter Junges Schauspielhaus Hamburg)

Moderation: Philipp Harpain

Bischinger und Schumacher verzichteten auf das Vortragen initiativer Redebeiträge und wandten sich unmittelbar der Diskussion zu, ausgehend von den Fragen: Welche Ziele definieren die Theaterpädagog/innen für sich und ihre Arbeit? Woran misst sich der Erfolg der eigenen Arbeit? Gibt es allgemeingültige Qualitätskriterien?

Dabei kristallisierte sich schnell ein essentielles Problem heraus: Wie macht man den Wert von Kunst nach außen transparent – und warum ist das überhaupt nötig? Schumacher verteidigte diesbezüglich die Autonomie der Kunst und sträubte sich gegen jede Evaluation von außen. Bischinger hingegen beharrte auf der Notwendigkeit der Evaluierung – die Finanzierung der Projekte werde durch Behörden bewilligt, Voraussetzung für deren Zustimmung seien Zahlen und messbaren Qualitäten.

Strukturbildende Faktoren

Einleitend umriss Harpain zunächst die Entwicklung an großen Theatern: Hier sei zu beobachten, dass sich die theaterpädagogische Arbeit hin zu der eines Managers verschiebt. Auf die Frage nach den strukturbildenden Faktoren nannte Schumacher die Person als „Ausgangspunkt aller künstlerischen Arbeit“: „Die Frage ist: Steht der Theaterpädagoge als Künstler hinter dem geplanten Ausdruck der Idee? Wenn diese Frage mit ja beantwortet ist, dann kann man im zweiten Schritt die Finanzierung dafür suchen.“ Bischinger bewertete den Prozess genau anders herum: Strukturbildende Faktoren generierten sich in erster Linie

über Anträge. „Diese müssen gut gestellt werden, möchte man sein Projekt verwirklichen: Es geht also um eine notwendige Verschränkung von künstlerischem und finanziellem Ansatz.“ Oftmals würden finanzielle Mittel nur freigegeben, wenn die Erreichung von marginalisierten Gruppen nachgewiesen wird – das sei nur auf Grundlage von Zahlen möglich.

Zu Recht wies Harpain darauf hin, dass bei einer solchen Betrachtungsweise die Nachhaltigkeit der Projekte nicht mit einbezogen wird. Als „absurd“ bezeichnete er auch die daraus resultierende Notwendigkeit, die Herkunft von Jugendlichen für statistische Zwecke abzufragen. „Ist das noch Theaterpädagogik?“ Offenbar ja, so Birgit Lengers vom Jungen Deutschen Theater: Das Schreiben von Quartalsberichten, das Controlling gehöre längst dazu. Schumacher sah in diesen Tätigkeiten allerdings ganz klar Hindernisse für die Kreativität und plädierte für eine „kriminelle Energie“ im künstlerischen Bereich: „Liegt nicht gerade die Faszination an der Kunst in der Verrücktheit, dem Anderssein?“

Evaluation wovon und für wen?

Fraglich sei ohnehin, so Schumacher weiter, für wen und wie denn theaterpädagogische Projekte überhaupt ausgewertet werden könnten. Bischinger stellte daraufhin die Frage nach dem „Was“: Es sei zu definieren, welcher Aspekt denn überhaupt gemessen werden könne. Möglich sei einerseits die Evaluation der Wirkung – dieser Prozess sei aber aufwendig und man stehe noch am Anfang. Die Qualität wiederum könne nur evaluiert werden, wenn Ziele vorgegeben seien – und das passiere viel zu selten. Bischinger betonte, dass die Ziele von den Institutionen selbst vorgegeben werden – überprüft würden sie dann von der Senatskanzlei für kulturelle Bildung: „Wir fragen: Stimmt die Qualität der Steuerung und der Routenplanung mit diesen

Tisch 3 – Theaterpädagogik zwischen Effizienz, Evaluation und Anspruch



Fotos: Martin Welker

Zielen überein? Wie sieht die Teilnehmerstruktur aus, wird ein Feedback eingeholt? Wie ist die Theaterpädagogik vernetzt, welche Kooperationen bestehen? Welche Konzepte verfolgt die Theaterpädagogik und wie stehen diese zur Programmplanung des Hauses? Wie gestaltet sich der Einsatz von Arbeitsmitteln, über welche Ressourcen verfügt die Theaterpädagogik? Was für ein Marketing wird betrieben und wie wird das Personal qualifiziert?“ So entstehe ein Bild von außen, welches wiederum einer Weichenstellung in der Politik diene.

Während Bischinger die Arbeit „objektiver“ Gutachter als Mittel zur qualitativen Veränderung an den Theatern wertete, sah sich Schuhmacher provoziert: „Die Politiker verstecken sich hinter ihnen. (...) Kreativität wird so zur Sekretärssache.“ Er erwähnte das Projekt *Rhythm is it!* als Beispiel für ein erfolgreiches Multiplikatorenprojekt: „So etwas bewirkt viel mehr als jede Evaluation, auch bei den Stiftungen.“

Reizwort „Evaluation“

Bischinger plädierte für die Einführung des Begriffes „Reflexion“: „Die Evaluation von außen muss von innen gespiegelt

werden.“ Der Zwiespalt zwischen innen und außen konkretisierte sich zu einem zentralen Aspekt der Diskussion: Eine Evaluation ist zwar nötig, um die Qualität der Arbeit zu verbessern – gleichzeitig darf aber nichts nach außen dringen, weil sonst Gelder verloren gehen könnten. Evaluation wird so zu einer Bedrohung. Die Frage sei also, wie man diesen Prozess so weit als möglich selbst steuern könne. Anne-Kathrin Ostrop von der Komischen Oper Berlin plädierte dafür, dass die einzelnen Institutionen sich die evaluierende Stelle selbst aussuchen sollten – im Sinne des Coachings. Schuhmacher verglich die Situation mit einem Besuch beim Therapeuten: „Meinen Therapeuten kann ich mir aussuchen, und er unterliegt einer Schweigepflicht. Das alles gilt beim Coaching durch das Büro für kulturelle Bildung nicht.“

Abschließend wurde nochmals die Differenz zwischen Anspruch und Wirklichkeit an den Theatern festgehalten: Gerade in Bezug auf die Antragslyrik stünde man stets zwischen dem Anspruch der Innovation und dem der Nachhaltigkeit, so Harpain, oder auch zwischen den eigenen Ansprüchen und denen des Hauses. Dieser Zwiespalt wurde auch als mögliche thematische Ausgangsbasis für eine der zukünftigen Tagungen vorgeschlagen.

Alltagskultur auf der Bühne

Digitale Medien werden mehr und mehr Teil einer Theaterarbeit, die sich an gegenwärtigen Lebenswelten orientiert.

»Fokus Schultheater« bietet dazu wissenschaftliche Beiträge und aufschlussreiche Praxisartikel.



Mit DVD:
Drei Vorstellungsmitschnitte vom 26. Schultheater der Länder

Bundesverband Theater in Schulen e.V. (Hrsg.)
Theater.Neue Medien
Fokus Schultheater 10

120 Seiten, mit zahlreichen s/w-Abbildungen und DVD
Softcover | DIN A4
ISBN 978-3-89684-189-6
ISSN 1864-8053
Euro 14,- (D)

Weiterhin lieferbar:

Spielraum.Stadtraum – Fokus Schultheater 09
ISBN 978-3-89684-188-9
Euro 14,- (D) | mit DVD

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

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

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

Abonnement unter ISSN 1864-8053

Aus der Praxis – Für die Praxis

Aktuell • Innovativ • Qualitätsorientiert

Die **GISA** – Ihr Partner für Fortbildung und Entwicklung in Kindertageseinrichtungen, Jugendhilfeeinrichtungen und Jugendämtern



**Offene Seminare • Supervision • Coaching • values@work •
Qualitätsmanagement • Konzeptionsentwicklung •
Mobile Fortbildung für Ihr Wachstum vor Ort**

Wir sind Mitglied in der Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung der evangelischen Kirche Kurhessen-Waldeck und der Bundesarbeitsgemeinschaft Fort- und Weiterbildung der Diakonie. Die GISA – eine feste Größe in Hessens Bildungslandschaft. Die GISA trägt seit dem 16.06.2005 das Qualitätssiegel für Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung. (LQW: www.artset-lqw.de)

Sprechen Sie uns an:

Tel. 06421 94842-22, E-Mail: info@gisa-marburg.de

Einen Einblick in unser Leistungsspektrum finden Sie auf: www.gisa-marburg.de

Trainieren

Beraten

Entwickeln

Bewegen



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 • Postfach 200611 • 35018 Marburg • www.gisa-marburg.de

Alzar la voz/Die Stimme erheben! Theaterarbeit mit Jugendlichen in Lima, Peru

Michael Beron

„Qué es lo que quieren aquí, carajo!“ (etwa: Was wollt ihr hier, verdammte Scheiße) – das war ihr erster Satz auf dem Theater. Vanesa (24) lacht bei der Erinnerung. Sie war zwölf, ein kleines rundliches Mädchen mit hüftlangem Haar, als sie das erste Mal zu einer Probe der *Pies Descalzos* (Bloße Füße) ging. Nie zuvor hatte sie laut geflucht, versichert sie mir. Kein Schimpfwort konnte sie sagen ohne schamrot anzulaufen. Eigentlich kam sie als Zuschauerin, sprang dann aber für einen fehlenden Jungen ein. Da stand sie plötzlich, sollte einen Gangster spielen und Gruppenleiter Fernando ruft ihr zu: Nochmal, lauter! „Qué es lo que quieren aquí, carajo!“ Mit dieser Rolle, sagt sie, „verlor ich die Angst oder irgendetwas, das in mir eingeschlossen war“.

Mehr als zehn Jahre sind seitdem vergangen. Heute studiert Vanesa an der renommierten Schauspielschule von Lima. Zugleich ist sie immer noch Teil der Gruppe und leitet mittlerweile selbst Theaterkurse in einer Schule ihres Viertels. Das Haus, das sie mit ihrer Tochter, den Eltern und vier Geschwistern bewohnt, ist in halbfertigem Zustand. Wir sitzen in einem nach hinten offenen Zimmer. Unverputztes Mauerwerk führt weiter zu einer Küche. Dazwischen stehen einfache Holzkonstruktionen, die Eingänge mit Plastikplane verhängt. Im deutschen Gast wird die Assoziation einer Zeltstadt geweckt – Vanesa aber scheint zufrieden. Die Situation sei viel besser als noch in ihrer Kindheit. Dennoch ist sie sich der anhaltenden Probleme bewusst. Weiterhin leben hier Menschen ohne Strom, Wasser oder Müllentsorgung. Während sie das sagt, geht ihr Blick aus dem Fenster hinaus auf die nahe gelegenen, mit kleinen schachtelartigen Häusern voll gebauten Hügel. Dort wohnen die Armen. „Pueblo joven“ (junge Siedlung) heißen die informellen Siedlungen am Stadtrand, die sich seit Mitte des letzten Jahrhunderts, im Zuge von Industrialisierung, bitterer Armut in der Provinz und damit verbundenen Migrationsbewegungen gebildet haben. Wir befinden uns im Cono Sur, dem südlichen der explosionsartig gewachsenen Randgebiet der Riesenstadt Lima, die mit gegenwärtig 12 Mill. Einwohnern ein Drittel der gesamten Landesbevölkerung stellt. Fernando Flores, Schauspieler, Regisseur und selbst Einwohner des Viertels, rief hier 1990

die Theatergruppe *Pies Descalzos* ins Leben. Kindern und Jugendlichen eine „künstlerische Erfahrung“ zu vermitteln, hat er zu seiner Mission gemacht. Nicht bloße Unterhaltung oder Beschäftigungstherapie ist hier das Theater, sondern ein Raum für die individuelle wie soziale Entwicklung der Menschen.

**„Dein Vater war arm? Dann wirst auch du arm sein. Und ärmer noch als er!“
(Tiffany, 17)**

José Gálvez entstand in den 1940er Jahren als Arbeitersiedlung für eine Zementfabrik – eine Ansammlung vereinzelter Baracken in der Wüste, 30 km südlich von Lima. Heute überzieht ein schier grenzenloses, staubig-braunes Häusermeer die Landschaft. Jhonny (18) lebt auf dem Hügel San Camilo. Zwischen seinem Barrio und der Jugendgang von Principe Asturias, das sich auf der gegenüberliegenden Seite der Hauptstraße erhebt, herrscht eine alte Rivalität, erzählt er. Niemand weiß wieso, aber immer wieder und bevorzugt nachts kommt es zu Kämpfen. Auch Tote hat es schon gegeben. Jhonny ist besorgt, weil es aussieht, als würde sein Neffe gerade da hineingeraten. „Seine Mutter ist nie zuhause. Sie interessiert sich nicht für ihn“. Wie in anderen Ländern Lateinamerikas ist in Peru die Zeit der politischen Bürgerkriege vorbei. Gleichzeitig jedoch sind andere, diffuse Formen sozialer Gewalt stark angewachsen. „Pandillaje“, das Phänomen der Bandenbildung, ist Ausdruck der äußerst schwierigen Bedingungen, unter denen Kinder und Jugendliche hier oft aufwachsen. „Beinahe mein gesamtes Leben“, sagt Jhonny, sei von wirtschaftlichen Sorgen und dem Druck, möglichst früh eigenes Geld zu verdienen, bestimmt gewesen. Viele müssten nebenbei arbeiten, um weiter in die Schule zu gehen. Die Eltern seien oft selbst frustriert von der Schufertei und von der Situation überfordert. Alkoholsucht und häusliche Gewalt sind die Folgen. Ohne Rückhalt in der Familie oder eine Zukunft in der Gesellschaft, die sie marginalisiert, wechseln viele Kinder, wie Jhonny es ausdrückt, „auf die andere Seite“.

**„Ich war allein. Bis ich das Theater gefunden, mich getraut habe [...]. Das war ein neuer Weg, ich habe Freunde dort gefunden, eine Familie.“
(Marseilles, 20)**

Die Rahmenbedingungen erklären, warum die soziale Dimension der Gruppe so wichtig ist und von vielen Jugendlichen noch vor dem ‚eigentlichen‘ Theater genannt wird, wenn man nach ihrem schönsten Theatererlebnis fragt. Marseilles etwa, die als Kind unter Vernachlässigung, Erniedrigung und Schlägen litt, erzählt nicht von einem gelungenen Auftritt, sondern von der Fahrt dorthin. Lächelnd erinnert sie sich, wie alle gemeinsam im Bus saßen, sangen, Gebäck und Limonade teilten. Auch Gruppenleiter Fernando spricht vom Teilen und vom Zuhören, davon, dass sich die Gruppe regelmäßig in seiner Wohnung trifft und bis vor wenigen Jahren seinen Hinterhof als Probenraum nutzte. Es braucht eine Weile, bis ich begreife, wie zentral dieser Aspekt in Wahrheit ist. Das Theater fängt hier nicht bei Körper- und Stimmübungen oder beim Schauspielen auf der Bühne an, sondern ist zuallererst ein geschützter Raum – ein „fröhlicher und heilsamer Ort“ (Luis, 27). Hier finden Kinder und Jugendliche zusammen, lernen Vertrauen, übernehmen Verantwortung und verfolgen – „alle gemeinsam, uns gegenseitig unterstützend“ (Jhonny) – eine gemeinsame Sache. Abhängig von der eigenen Geschichte wählt jeder und jede seine eigenen Worten dafür: Worte wie Freundschaft, Familie, Zuflucht. Das Theater steht damit gewissermaßen in direkter Konkurrenz zur Jugendgang. „Wenn ich das Theater nicht gefunden hätte, ich weiß nicht was aus mir geworden wäre ...“ (Vanesa).

„Durch das Theater habe ich meine Angst überwunden.“ (Pablo, 17)

Ein Moment, von dem nahezu jeder der Jugendlichen spricht, ist die Überschreitung persönlicher Grenzen, verbunden mit der Überwindung eines diffusen inneren Gefühls von Hemmung oder Scham. „Anfangs hat es mir viel abverlangt“, sagt Tiffany. Schließlich wurden die Proben manchmal einfach auf der Straße vor Fernandos Haus abgehalten, wo jeder zusehen konnte. Für Luis war das Schminken anfangs ein Problem, denn „ein Mann, der sich schminkt – das geht nicht“! Später spielte er eine Kuss-Szene mit einem als Frau verkleideten Mann. Die Freunde waren auch dabei, sagt er, „aber das lässt dich als Schauspieler reifen. Je mehr du wagst, desto weniger fürchtest du. Denn es



Fotos: M. Beron

ist ein Spiel“. Indem man sich den Blicken der Anderen aussetzt, lernt man Selbstvertrauen, lernt die Stimme zu erheben. Das hilft auch in der Schule, erklären mir einige. Zugleich geht es darüber weit hinaus. „Stärkung der Persönlichkeit und emotionale Entwicklung“ sind die erklärten Ziele, die Fernando mit seiner Theaterarbeit verfolgt und die er einem bloß inhaltlichen Erwerb von Wissen, für den die Schule steht, entgegen oder besser: an die Seite stellt. „Auf der Bühne erspielt, erarbeitet man sich seine Freiheit“ (Fernando). Mögen Schimpfworte an sich nicht pädagogisch wertvoll

sein – dies ist der Hintergrund, vor dem Vanesas ‚Carajo!‘ seine enorme Bedeutung gewinnt. In dem spanischen Wort ‚actuar‘ steckt sowohl das ‚Schauspielen‘ als auch das ‚Handeln‘. Das ist ein Hinweis, wie Selbsterfahrung, künstlerisches Experimentieren, die Arbeit an sich selbst im Theater dazu beitragen, Spielfreiheit und in letzter Instanz Handlungsfähigkeit zu entwickeln.

„Das Theater hat etwas Aufrüttelndes, das viele Leute motiviert, viele Jugendliche.“ (Alex)

Wenn die Lehrerin nach Plänen für die Zukunft fragt, antworten Pablos Klassenkameraden: „Ich will Taschendieb werden“, oder: „Ich werd‘ Müllsammler, mit so einem kleinen Wagen ohne Räder“. Das sei zwar ein Spaß, aber wirkliche Ideen hätten sie auch nicht, meint er. Hand in Hand mit der wirtschaftlichen Armut im Viertel geht eine Armut an Perspektiven und Entfaltungsmöglichkeiten. Weil sie es als bloße Spielerei, Zeitverschwendung oder Schlimmeres sehen, sind viele Eltern dagegen, dass ihre Kinder zum Theater kommen. „Mein Vater meint: Ich hab von klein auf geschuftet, also musst du auch arbeiten“, erzählt Jhonny. Und im Leben von Alex gab es tatsächlich den Punkt, wo er die Gruppe verließ – er war 16 Jahre alt – um im Kühlhaus eines Fischmarktes zu arbeiten und mit dem Geld seine Familie zu unterstützen: „die schlimmste Arbeit meines Lebens! [...] Es begann um drei Uhr morgens [...], es war kalt, das Wasser durchnässte einem die Kleider, die Chefin schrie und beleidigte uns [...] man kam todmüde nach Hause“. Nur eine zufällige Begegnung mit Fernando habe ihn zum Theater zurück gebracht, dem er bis heute treu geblieben ist. Fernando sieht das Theater als Freiraum, der es den Jugendlichen erlaubt, gegen Perspektivlosigkeit und gefühlte Chancenlosigkeit anzuräumen und den Teufelskreis aus Armut, früher Berufstätigkeit und niedrigem Bildungsstand zu durchbrechen: „Nicht primär ein Beruf also, sondern eine Motivation, ein Ausgangspunkt!“. Jhonny entdeckte in diesem Raum die Musik für sich. Heute bereitet er sich mit der Violine auf eine Bewerbung an Limas Musikkonservatorium vor. Alex hat sich gegen seinen Vater durchgesetzt und das Theater zum Beruf gemacht. Neben Vanesa, Fiorela und neuerdings Kevin studiert er an der staatlichen Schauspielschule im Stadtzentrum, mit der Perspektive, später einmal die Arbeit im Viertel mit zu unterstützen.

„Denn hier kann ich ‚ich selbst‘ sein.“ (Fiorela, 19)

Anerkennung ist zentral für die Theaterarbeit in José Gálvez, und zwar in doppeltem Sinne: Zunächst stellt der Applaus, die Anerkennung für das Meistern einer Rolle für viele Jugendliche ein wichtiges Moment dar. Noch weit darüber hinaus geht aber die Erfahrung, sich einem Publikum gegenüber zu öffnen und bestehen zu

können. Tiffany etwa erzählt, dass sie früher ihre katastrophalen Familienverhältnisse komplett auszublenden versuchte, wenn sie in die Schule ging. Nach außen durfte nichts dringen. Dann spielte sie im Theater die Rolle eines ängstlichen Mädchens mit einer Hexe als Mutter – „ein Mädchen, das dauernd weinte“ – und fand darin die Möglichkeit, ihre versteckten Gefühle herauszulassen. „Das war eine Erleichterung! Viele Male habe ich die Rolle gespielt. Und ich musste mich dafür nicht einmal vorbereiten ...“. Im Schulleben werden oft Dinge verheimlicht, sagt auch Francisco Condori, Lehrer an einer der betroffenen Schulen und pädagogischer Leiter der NGO Asode, die Fernandos Theaterarbeit unterstützt. Viele Jugendliche kämen mit versteckten Problemen, darunter familiäre Gewalt, Gewalt in der Gemeinde, Frustrationen, Wünsche nach Dingen, die sie wahrscheinlich niemals bekommen. „Wie eine elektrische Ladung“ führe das schließlich zu irgendeiner Form von Rebellion. Per se ist das gut, meint der Mann, der selbst eine wilde Jugend hatte, dann politischer Aktivist wurde und heute für Veränderungen im Bildungssystem streitet. Denn Pädagogik – verstanden als Kanalisierung von Energie – habe die Aufgabe, mit Kunst und Kultur die Entwicklung des Einzelnen so zu fördern, dass Konflikte nicht zerstörerisch nach außen oder innen wirken, sondern zu Entfaltung und Handlungskraft führen. Ganz ähnlich erzählt Betsabeth (21), wie gut es ihr tat, wenn sie im Theater einmal mit aller Kraft schreien durfte. Das Paradox des Schauspielens, zugleich jemand Anderes und man selber zu sein, gewinnt hier eine gleichermaßen pädagogische wie heilsame Bedeutung. Für Tiffany ändert sich mit der Rolle die gesamte Situation: Nach wie vor schrie und schlug die Mutter, „aber ich hatte keine Angst mehr“. Das Theater schafft einen Raum des Ausdrucks für die „Wunde“ (Fernando). Verdrängtes oder Tabuisiertes kann ausgelebt werden und gelangt über das Zeigen klarer zu Bewusstsein. Der Jugendliche entwickelt die innere Stärke, sich in seiner Verletzlichkeit, seinen Bedürfnissen und Wünschen einem Publikum gegenüber zu behaupten. Auch dieses Moment des Wahrgenommen-Werdens meint Anerkennung im Theater.

„Den Anderen zu verstehen geben, wie wir uns fühlen oder wie wir die Welt wollen ...“ (Fiorela)

Nicht zuletzt ist das Theater eine Form der Verständigung – gerade, wenn es mehr Probleme als Antworten in den Raum stellt. Und wäre nicht auch Pädagogik im Idealfall mehr als die nach innen gerichtete Formung von Individuen? – Ein sozialer Prozess der Aushandlung von Werten, Visionen, Identität vielleicht? „Du kannst viel reden als Jugendlicher. Aber oft hast du das Gefühl, du wirst nicht gehört“, meint Fiorela, die neben Schauspiel auch soziale Arbeit studiert. In der Kunst sieht sie Möglichkeiten sich

auszudrücken und zugleich Dinge zu bewegen. Fluchen, Weinen, Schreien – so verschafft das Theater denen Gehör, die sonst keines bekommen. Die von Fernando geschriebenen Stücke behandeln darüber hinaus Themen wie die Abweichung von traditionellen Rollenmustern (am Beispiel eines homosexuellen Jungen), kulturelle Identität (im Aufgreifen andiner Mythen), den Konflikt zwischen Selbstverwirklichung und ökonomischer Verantwortung (am Beispiel von Kinderarbeit). Sicherlich sind die Jugendlichen von diesen Fragen besonders stark betroffen. Indem man sie aufführt und zur Diskussion stellt, wird jedoch klar: Es geht alle an! Gerade in Gegenden wie dieser, zwei Stunden holpriger Busfahrt vom Stadtzentrum entfernt, wo es an öffentlichen Räumen mangelt – „die werden in den besseren Gegenden gebaut, wo es Geld gibt [...]. So ist es halt, oder?“ (Vanesa) – gerade hier ist die Kraft des Theaters, Menschen zusammenzubringen, umso wichtiger. „Ich fühle mich wie in mein Haus eingeschlossen“, sagte eine Frau auf der erst kürzlich von Francisco wiederbelebten Nachbarschaftsversammlung und formuliert so eine Unsicherheit und Verinselung, die auch die Erwachsenen immer stärker wahrnehmen. Umso wertvoller ist das Theater als ein Raum der Konfrontation und Kommunikation: wo auch im Großen Anliegen und Probleme artikuliert, ausagiert werden, wo gemeinschaftliches Denken und Handeln



entsteht. Beispielsweise plant Fernando ein Projekt, das Quecha-sprachige Kinder in den Mittelpunkt stellt, um so die Schönheit der vom Vergessen bedrohten Sprache vieler Leute aus der Gegend gegen die Scham und den Verdacht von Rückständigkeit zu behaupten. Außerdem wird es ein ‚Theater der Erinnerung‘ geben, das mit Erfahrungen der älteren Generationen aus der extrem tabuisierten Zeit des Bürgerkrieges arbeitet. Dass die Jugendlichen im Theater auch eine soziale Verantwortung erkennen, zeigt sich, wenn Betsa und Vanesa schon jetzt Schulthea-

tergruppen leiten. Es zeigt sich in dem wachen Geist, mit dem viele ihre Gegenwart beobachten oder wenn Fiorela meint: „(Fernando) möchte einen Samen, einen Anfang setzen, mit dem wir dann weitermachen“.

Hinweis

Pies Descalzos. Zentrum für Kunst und Kultur.
Kontakt: fernando-flores-cuba@hotmail.es

ASODE. Acción Solidaria para el Desarrollo.
Kontakt: francisco_cm@yahoo.es

Reichlich bewegt

Das Projekt „Szenische Schreib- und Gestaltungswerkstätten ‚Armut und Reichtum‘“ im Bielefelder theaterpädagogischen Zentrum Forum für Kreativität und Kommunikation e. V.

Norbert Diekhake/Manfred Horn

In der Region Ostwestfalen-Lippe wird an einem künstlerischen Vernetzungsangebot gearbeitet, das Verbindungen zwischen verschiedenen Einrichtungen der Hilfen für behinderte Menschen und psychisch erkrankten und wohnungslosen Personen schaffen soll.

Die Ungleichverteilung von Armut und Reichtum nimmt weltweit zu. Das Forum für Kreativität und Kommunikation startete im vergangenen Jahr zu diesem Thema ein Projekt mit ungewöhnlichen Zielgruppen. In dem Angebot „Szenische Schreibwerkstatt und Theaterworkshops vor Ort“ sollten Menschen ermutigt werden, ihre soziale und psychische Situation zu verbessern, zu gestalten und sich künstlerisch auszudrücken. Die Ausgangsfrage: Die Gesichter der Armut sind vielfältig. Gefährdet eine Kluft zwischen Arm und Reich den gesellschaftlichen Zusammenhalt? Armut verbleibt schamhaft im privaten Rückzug. Wenn Ungleichheit zunimmt verlieren alle. Welche Mythen gibt es über die Armen und Reichen?

In den fünftägigen drei Projektwochen beschäftigten sich die Teilnehmer/innen mit dem Schreiben von kreativen Texten und deren theatraler Umsetzung. Projekthalte waren eigene geschriebene Texte und die Möglichkeit, zum ersten Mal Texte für eine Öffentlichkeit zu produzieren. In mehreren Projekten schrieben wohnungslose, von Armut betroffene und suchtkranke Menschen, Menschen mit Behinderung/Beeinträchtigung und Psychiatrieerfahrung Texte zum Thema „Armut und Reichtum“. So wurden Erfahrungen, Vorstellungen und Hoffnungen in Worte, Prosatexte, Szenen, Dialoge und Geschichten gefasst, um diese anschließend spielerisch umzusetzen. Die Ergebnisse dieser Arbeit wurden in Form einer Abschlusspräsentation auf die Bühne gebracht.

Es nahmen 3 Institutionen teil:

- Sozialdienst Bethel, von Bodelschwingsche Stiftungen Bethel
- Die Klinke e. V., gemeindenaher Hilfen für Menschen mit psychischen Erkrankungen aus dem Kreis Herford

- Sport und Kultur Eckardtsheim, v. Bodelschwingsche Stiftungen Bethel

Die Projektkonzeption und Leitung oblag den Theaterpädagog/innen des Forums für Kreativität und Kommunikation, Martin Neumann, Diemut Döninghaus und Christel Brüning. Als Autorinnen waren zu Gast die Bielefelder Schriftstellerin und Krimiautorin Mechthild Bormann, Bielefeld und die Theaterautorin Ulrike Winkelmann aus Berlin.

Die Abschlusspräsentation bestand in einer öffentlichen szenischen Lesung und einer Performance.

Workshops in Bethel, Haus Nazareth und im GAB-Kulturpunkt, Juni und November 2010

Seit einigen Jahren geht die Schere zwischen Arm und Reich in Deutschland immer weiter auseinander. Angelika zählt ohne Zweifel zu den Armen, doch das ist für die 23-Jährige graue Theorie. Sie lebt seit einem Jahr auf der Straße. Viel Geld zum Leben braucht sie



nicht. Das, was nötig ist, bekommt sie in der Bielefelder Innenstadt zusammen. Dort bittet sie Passanten um eine kleine Spende für ihren Lebensunterhalt. Direkter gesagt: Sie schnorrt. Und ihr geht es gut damit. Die Frau mit den bunten, kurzen Haaren nimmt sich die Freiheit zu schauen, „wohin sie das Leben trägt“. Eine ungewöhnliche Lebensgeschichte, oftmals verbunden mit schmerzlichen Brüchen, ein aus der Norm fallender Lebensstil, psychische Probleme in Gegenwart oder Vergangenheit: Die Erfahrungen damit eint die Teilnehmenden im Workshop. Gleich zu Beginn zeigte sich die Vielfalt der erlebten Geschichten: Barbara berichtet davon, wie sie in Frankreich für einen Reichen zwei Jahre lang eine Villa hütete und heute als Streetworkerin in Bielefeld arbeitet. Sabine erzählt, wie ihr Leben völlig zusammenbrach, sie anschließend jahrelang mit Psychopharmaka behandelt wurde und es ihr damit noch viel schlechter ging. Zwischenzeitlich flog sie aus ihrer Wohnung, wurde

obdachlos. Heute lebt sie in einem Wohnprojekt. Die zwischen Depression, Tragik aber auch Aufbruch und Selbstbewusstsein pendelnden Lebensgeschichten, die die Teilnehmenden zu Beginn des Seminars erzählen, sie sind ein sehr persönlicher und greifbarer Ausgangspunkt für die Schreibwerkstatt.

Martin Neumann, Schauspieler, Coach und Theaterpädagoge des Forum für Kreativität und Kommunikation, leitet diese erste Teil-Schreibwerkstatt. Er respektiert die Lebenswege und folgt ihren Erzählweisen, ohne sie zu werten. Der Theaterpädagoge in ihm entdeckt zugleich einen „riesigen Fundus an Geschichten und kreativem Material“. Mit Mechthild Bormann hat er sich eine Krimiautorin ins Boot geholt. Schreibend mit dabei in dem großen, ruhigen Raum im Herzen Bethels ist auch Petra Hamelau-Stoll. Sie arbeitete lange Jahre in der Psychiatrie, inzwischen berät sie Frauen in einer Beratungsstelle der von Bodelschwingschen Stiftungen Bethel in der Innenstadt. Sie kennt

viele der Kund/inn/en der Kavalleriestraße, im Szenejargon kurz „Kava“ genannt, die an dem Projekt teilnehmen. In dem Haus bietet der Sozialdienst, der von Bodelschwingschen Stiftungen, Hilfen unter anderem für wohnungslose Menschen.

Die kleine Abschlusspräsentation der ersten Projektphase findet teilöffentlich statt, die Teilnehmenden haben dazu Freunde eingeladen. Der Rahmen bleibt in diesem Teilprojekt familiär, die Anspannung jedoch bleibt. Als dann eine Auswahl der geschriebenen Texte gelesen ist und die Zuhörer ehrlich begeistert applaudieren, sind alle stolz und erleichtert. Sieben Geschichten erleben an diesem Nachmittag ihre Uraufführung. Sie erzählen mitten aus dem Leben auf der Straße, berichten etwa von freundlichen alten Herren, die ihre ausgelesene Bild-Zeitung hergeben, damit die Wohnungslosen auch wissen, was los ist in der Welt.

Eine andere Geschichte berichtet vom Golem, einem unförmigen Etwas, einer Legende, die

vor allem im jüdischen Kulturkreis gepflegt wird, von einer Traumwelt, in die die Flucht möglich ist, dem „Wahnsinn, der nun ihr einziger Freund geblieben war“. Für einige Teilnehmer/innen war diese erste Präsentation ein regelrechtes Coming-Out, ein Beweis der eigenen literarischen Fähigkeiten, der schwarz auf weiß und schließlich mit der Stimme erbracht wurde.

Diese ersten drei Workshoptage bildeten den Auftakt. In den folgenden Monaten bis zur 3-tägigen Probenphase zur theatralen Umsetzung der Texte und bis zur Abschlusspräsentation im November traf man sich mit den Teilnehmer/innen weitere Male in Kleingruppen, um an den Texten zu feilen.

Im zweiten Part des Teil-Projektes mit wohnungslosen Menschen galt es, aus den erarbeiteten Prosastücken spielbare Theaterstücke zu machen. Zu den Autoren kamen drei weitere Teilnehmer, die nicht schreiben, sondern spielen wollten. Zunächst diskutierte die Gruppe gemeinsam, welche Texte auf die Bühne sollten. Dabei war wichtig, dass jeder Teilnehmer mit einem Stück vertreten sein würde. Zunächst entwickelten die Teilnehmer/innen in Einzelarbeit mit den Autoren aus den Prosatexten spielbare Szenen. Dann begann die Theaterarbeit. Sie gaben ihren Figuren Gesten, Mimik, Kostüme und Sprache, Vorstellungen von Bühnenbildern entstanden. In dieser Phase war es für die Seminarleitung oberstes Gebot dafür zu sorgen, dass die jeweiligen Autoren ihre Vorstellungen verwirklichen konnten, denn jetzt brachten natürlich auch die Schauspieler und die andern Autoren ihre Bildphantasien mit ein.

Die Akteure verloren über Stimmarbeit und dem spielerischen Umgang mit der Bühne ihre Auftrittsängste. Die Sorge, den Anforderungen nicht gewachsen zu sein, verlor sich. Auch hier spielte das Miteinander der Gruppe eine große Rolle. Die Art wie die Teilnehmer/innen die Pausen nutzten, um sich gegenseitig Lob und Mut zuzusprechen, war bemerkenswert.

Workshop in der Tagesstätte der Klinka in Herford, Mitte August 2010

Wenige Wochen später, im August 2010, machte die Schreibwerkstatt zum Thema „Arm und Reich“ Station in der Tagesstätte der Klinka in Herford. Zu Gast als weitere Referentin: Ulrike Winkelmann, Schauspielerin und Theaterautorin aus Berlin. Auch in der Klinka, die psychisch kranken Menschen in Herford offene Strukturen, Beratung und Begleitung bietet, zeigten die 13 Teilnehmer/innen der Schreib- und Gestaltungswerkstatt, was sie in der Woche erarbeitet hatten. Viele der Teilnehmenden, chronisch psychisch erkrankte Menschen, die während des Workshops von Mitarbeitern der Klinka unterstützt wurden, waren sich zu Beginn der Woche unsicher, ob sie eine eigene Geschichte schreiben können. Gesammelt wird zu Beginn, was den Teilnehmern zum Thema Armut und

Reichtum einfällt. Schnell wird klar: Arm sein will keiner. Reichtum bedeutet für viele aber nicht der große Luxus, sondern ein erfülltes Leben mit Freunden, Freiheit und gesicherten Lebensbedingungen. Materiellen Reichtum schreiben die Teilnehmenden klein. Ein schlichter DVD-Player kann da schon großes Glück bedeuten. Das Leben derjenigen, die viel Geld haben, karikieren die Teilnehmenden.

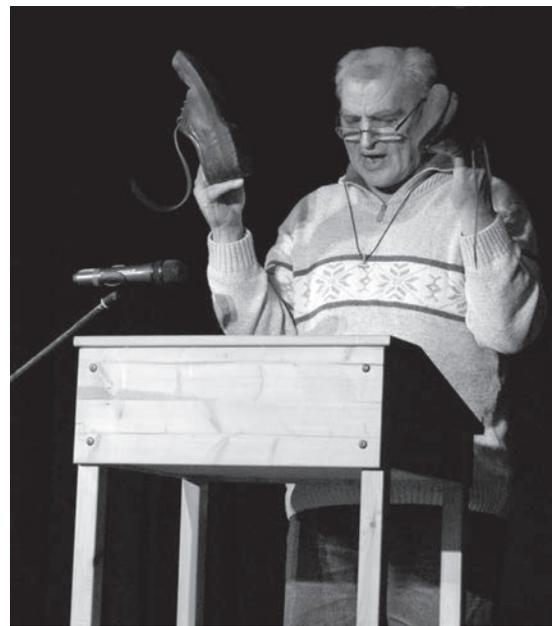
Aus den gesammelten Gedanken entwickeln die Teilnehmenden jeweils eigene Geschichten, die sie dann aufschreiben. Diese werden in Dialoge und Monologe umgesetzt. Mit Regieanweisungen versehen, entstehen daraus Szenen. Einen Tag lang proben die Teilnehmenden die ausgewählten Texte/Szenen, besorgen sich Kostüme und Requisiten. Am Ende der Woche zeigen sie ein 40-minütiges Bühnenprogramm.

Workshop in Sport- und Kultur Eckardtshiem, Haus Thekoa und Werkstatt am Bullerbach, September 2010

Die Motivation, eher im Verborgenen lebenden Menschen eine Fläche nach draußen zu geben, treibt auch die beiden Theaterpädagoginnen und Mitarbeiterinnen des Forums für Kreativität und Kommunikation e. V., Christel Brüning und Diemut Döninghaus an, als sie ihre Schreib- und Gestaltungswerkstatt in Eckardtshiem leiten.

13 Menschen mit unterschiedlichen physischen und psychischen teilweise sehr gravierenden Behinderungen kommen zusammen, um ihre Gedanken zum Thema Armut und Reichtum in Szene zu setzen. In der ersten Phase wird Stoff gesammelt, in Erinnerungen gekramt, werden Assoziationen zu dem Thema gesammelt, Gegenstände betrachtet, die die Fantasie anregen. Dann beginnt das Schreiben. Manche Teilnehmer brauchen Unterstützung beim Schreiben, aber Gedanken und Geschichten fließen bei allen, stecken an und entwickeln sich weiter. In der nächsten Phase beginnt die theatrale Umsetzung der geschriebenen Texte. Auch dabei entwickeln die Teilnehmer/innen in Kleingruppen Ideen, die vor allen präsentiert werden. Im weiteren Probenprozess wird geschärft, verworfen, verändert und bühnenreif geprobt. Ein kreativer Prozess und eine Atmosphäre entsteht, bei dem alle beteiligt sind und sich gegenseitig unterstützen.

Der 62-jährige Horst ist Workshop-Teilnehmer. Er wohnt seit 33 Jahren in Eckardtshiem. Frührentner ist er inzwischen, weiß sich aber sehr wohl zu beschäftigen. „Ich bin arm, aber auch reich“, sagt er. „Liebe, Nettigkeit, andere Menschen unterstützen“, das sei Reichtum, den er habe. „Ich brauche nicht viele Dinge im Leben, um Liebe geben zu können“. Wie in Herford steht zum Abschluss der Woche eine öffentliche Präsentation auf dem Programm. Die findet in der Werkstatt am Bullerbach statt, in der epilepsiekrankte, suchtkranke, geistig- und



Fotos: Manfred Horn



körperlich behinderte Menschen arbeiten. Der lichtdurchflutete Saal füllt sich zur Mittagszeit, rund 50 Menschen sind gespannt auf die Prä-

Magazin

sensation. Horst steht auf der Bühne, singt mit. „Wenn ich einmal reich wär ...“, frei nach dem Musical Anatevka. Dort hat auch Reiner seinen großen Auftritt als russischer Tänzer. Der Mann mit den lustigen Augen fiel den Projektleiterinnen schon zu Beginn der Schreibwerkstatt auf. Denn die Teilnehmer schrieben nicht nur, sie bewegten sich und andere auch. Und da zeigte sich: Reiner ist ein Tänzer.

Beim Mittagessen sitzen die Spieler zusammen. Sie sprechen über Armut und Reichtum. Das Thema fesselt sie auch über die Schreibwerkstatt hinaus. Torsten beginnt bei sich selbst, berichtet, dass er von der Grundsicherung lebe. Als körperbehinderter Rollstuhlfahrer ist er auf dem Arbeitsmarkt nur schwer zu vermitteln. „Ich fühle mich eher unfrei denn arm“, sagt er, und kritisiert die Kontrolle der Sozialbehörden. Armut führe zu Unfreiheit. „Ein voller Kühlschrank, das reicht nicht. Menschen mit wenig Geld würden auch gerne mehr ins Theater und Kino gehen oder mal in den Urlaub fahren“, berichtet er. Reich sei er trotzdem, behauptet er, er könne sich die Sachen aussuchen, die er macht. „Ich schaue in die Welt und sehe, was es da gibt“. So sei er auch an die Schreibwerkstatt in Eckardtshaus gekommen. Reichtum sei für ihn auch, selbst zu entscheiden, was und für wen er arbeite. „Arm ist derjenige, der unflexibel ist und ideenlos“, bestimmt Perry, reich hingegen der, den eine „positive Verrücktheit“ auszeichne. Dies bedeute, sich auf neue Dinge einzulassen, und hier und da der Welt auch mit „Lust auf den Senkel zu gehen“. Torsten wird grundsätzlich und politisch: „Ein bedingungsloses Grundeinkommen für alle ist der richtige Weg“, sagt er, das würde den Menschen die Möglichkeit geben, zu schauen, was sie eigentlich möchten. „Du hast nur ein Leben. Also musst du das finden, das dir Freude bereitet“.

„Diese Arbeit ist ein Kaleidoskop von schöpferischen Möglichkeiten. Die ansteckende Spielfreude, die Freude, etwas darzustellen und die große Herausforderung an mich, dieses in kleinen Schritten wiederholbar zu machen und diese Schritte solange zu probieren, bis sie in Wissen umgewandelt sind; jeder Teilnehmer/in weiß, was auf der Bühne passiert.“

**Christel Brüning, Theaterpädagogin
But, Coach ISP**

„Es ist eine Herausforderung, sich auf die Gedankengänge jedes einzelnen Teilnehmers einzulassen und ihnen zu folgen. Doch zu sehen, wie jeder und jede im gemeinsamen kreativen Prozess über sich hinaus wächst, berührt mich und gibt mir Gewissheit, dass ich diese Arbeit liebe und weiter machen werde.“

**Diemut Döninghaus, Tanzpädagogin,
Theaterpädagogin BuT**



Claudio Hofmann
**ACHTSAMKEIT
ALS LEBENSKUNST**
128 Übungen für den Alltag
246 S.; ISBN 978-3-926176-302-2

GESTALT THERAPIE
Forum für Gestaltperspektiven
Hg. Dt. Vereinigung für Gestalttherapie, DVG
ISSN 0933-4238 · 2 Hefte jährlich; 90-120 S.
Einzelheft EUR 12,- / CHF 19,20
Abo/Jahr EUR 20,- / CHF 34,50

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



**Zeitschrift für
Gestaltpädagogik**
Spielräume – Arbeitszeit
Wald trifft Gestalt – 40 Stunden plus

Weitere Infos zum Buchprogramm, zu Zeitschriften und Service:
www.ehp-koeln.com
EHP - Verlag Andreas Kohlhage · www.ehp.biz
Tel. 02202-981236 · PF 200222 · 51432 Bergisch Gladbach

„Überraschend war, dass Reichtum bei den wohnungslosen und psychisch erkrankten Menschen nicht so sehr den materiellen Reichtum meint, sondern eher bestimmt ist durch die Lebensthemen Gesundheit, Freunde, Familie. Und dennoch galt der humorvolle Satz von Herrn K: aus Herford. Ich bin lieber reich als arm! Faszinierend: die strahlenden Gesichter, der lebendige Auftritt auf der Bühne und die selbstbewusste Haltung in den Gesprächen mit dem Publikum nach der Abschlusssaufführung.“

**Martin Neumann, Theaterpädagoge
BuT, Schauspieler, Coach DGFC/ISP**

Gemeinsame Abschlusspräsentation der drei Projekte

Nicht die Grenzen wurden in den Mittelpunkt des Projektes gestellt, sondern die Möglichkeiten, das machte die Abschlusssaufführung vor vollem Haus im Kulturpunkt-Saal der Gesellschaft für Arbeits- und Berufsförderung deutlich. „Die Erfahrungen der Workshops haben uns reich belohnt“, so die Teamer einhellig bei der Ankündigung ihrer jeweiligen Projektbeiträge. Für sie gehe es darum, Men-

schen, die am Rand der Gesellschaft stehen, zu beteiligen, ihnen Räume und Möglichkeiten zu eröffnen, ihre Themen und Sichtweisen nach draußen zu bringen.

Alle drei Workshop-Gruppen aus Bethel, Herford und Eckardtshaus zeigten jeweils gut eine halbe Stunde lang ihr für diesen Abend ausgewähltes Programm. So standen insgesamt 40 Akteure auf der Bühne. Die Zuschauer waren begeistert von den Menschen, die mit ihren Gedanken und ihrer Kreativität auf die Bühne gingen. Ein Projekt, das Kopf und Herzen öffnete, ging damit zu Ende. Für das Forum-Team, die Workshopleitenden und die zahlreichen Helfenden aus den Einrichtungen ging eine erlebnisreiche und anstrengende Zeit zu Ende, die letztlich viel bewegt hat. Sie hat Armut ein Gesicht gegeben, und dieses zeigte sich alles andere als arm. Das Projekt ist vom Fonds Soziokultur e. V., der das Projekt gefördert hat, für den „Innovationspreis Soziokultur“ nominiert.

Medienpädagogik im Theateralltag

Marc Reisner

Wir leben in einer medial geprägten Zeit. Dem können sich auch die Theater nicht verwehren. Dieser Artikel soll sich nicht mit der Frage beschäftigen, inwiefern sich die Theater um die Vermittlung von Medienkompetenzen kümmern. Es geht vielmehr darum, wie viel Medienkompetenz schon vermittelt wird – beabsichtigt oder nicht. Denn ein professioneller Theaterbetrieb verfolgt zunächst andere Ziele. Wichtig sind für die großen Häuser vor allem die Parameter Zuschauerzahlen und Kritikerlob. Manchmal zählt auch die bloße Besprechung der Produktion innerhalb von Fachkreisen. Die Vermittlung von Medienkompetenzen steht eher im Hintergrund. Kinder- und Jugendtheater mögen hier die löbliche Ausnahme sein.

Mediendidaktik

Man kann spaßeshalber mal nicht danach fragen, was Zuschauer über Medien im Theater lernen, sondern die Theatermacher selbst. Die Aufgabe erscheint zunächst simpel: Man hat eine Inszenierung und will einen Inhalt medial vermitteln. Meist sprechen für den Einsatz eines Bildmediums auf der Bühne dieselben Gründe, die man auch von dessen Verwendung in der Schule kennt. Eine Schulklasse fährt beispielsweise nicht zu den Pazifik-Atollen Mururoa und Fangataufa, um einem französischen Atombombentest beizuwohnen, denn das wäre zu weit, zu teuer und zu gefährlich. Ein Film davon tut es auch. Will man diesen auf der Bühne zeigen, sind TV-Apparate meist zu klein. Also greift man auf Videoprojektoren zurück. Und hier stellen sich einige einfache Fragen: Wo kommt der Videobeamer hin? Wie hell ist er? Auf was kann ich projizieren? In der Medienpädagogik gibt es eine Disziplin, die sich genau mit solchen Fragen beschäftigt: die Mediendidaktik. Sie will wissen, wie man Medien in Lehr- und Lernprozessen einsetzt. Natürlich geht es hierbei nicht nur um die technischen Aspekte, sondern auch um die Vermittlung von Inhalten – für einen Theaterschaffenden gar keine so üble Sache. Aber oft scheitert man schon an den technischen Widrigkeiten: Der Videobeamer ist nicht lichtstark genug, so dass man die Bühnenbeleuchtung soweit herunterdrehen muss, dass man die Schauspieler nicht mehr sieht. Oder: Es war gar keine Projektion im Konzept vorgesehen, und nun hat man keine Projektionsfläche und muss auf das ganze Bühnenbild projizieren. Noch zwei weitere Beispiele: Die Projektionsfläche ist zehn Meter breit und einen Meter hoch, was nicht gerade einem standardmäßigen Videobild entspricht. Die Projektionsfläche ist schwarz, damit der Bühnenraum nicht zerrissen wird. Diese Beispiele sind keine Ausnahmen, sondern eher die Regel, wenn es um den Umgang mit

Projektionen auf der Bühne geht. Man muss kein ausgeprägtes Fachwissen über Mediendidaktik haben, aber Bühnenbildner sollten sich mit den technischen Grundlagen einer Videoproduktion vertraut machen, und Regisseure und Dramaturgen mit den inhaltlichen Möglichkeiten. Denn es kommt nicht selten vor, dass ein gesamtes Videokonzept gekippt wird, weil der Regisseur bemerkt, dass er damit gar nicht erzählen kann, was er eigentlich erzählen will. Das kann natürlich auch für andere Elemente des Bühnengeschehens gelten. Man sollte aber daran denken, dass Medieneinspielungen auf der Bühne manchmal auf Grund der technischen Gegebenheiten so aussehen wie sie aussehen und nicht aufgrund eines übergeordneten Plans. Manchmal wird zum Beispiel einfach nur auf die linke Bühnenhälfte projiziert, weil rechts eine Säule im Weg ist.

Was bin ich?

Theater wird nach wie vor in einem hierarchischen System hergestellt. Der Regisseur ist der Chef, der Bühnenbildner hilft mal mehr und mal weniger bei der Regiearbeit mit, und der Dramaturg steuert viele Informationen bei, welche der Regisseur zum Verständnis des Textes braucht oder für völlig unnützlich hält. Jedenfalls kommen drei Spieler ins Spiel, deren Verhältnis zueinander nicht klar definiert ist. Gleiches gilt für ihren Status untereinander. Das ist in sofern von Bedeutung, da alle drei etwas mit einer Videozuspielung auf der Bühne zu tun haben. Im ungünstigsten Fall geht jeder davon aus, dass der andere sich darum kümmert. Dies ist aber nicht die wirklich denkbar ungünstigste Variante. Diese kommt in der Praxis nämlich leider oft vor und sieht so aus: Der Regisseur hat seinem Bühnenbildner die Verantwortung für die gesamte Videoproduktion übertragen. Dieser gibt zunächst einmal das Übliche in Auftrag: vorbeiziehende Wolken, ein wenig Feuerproduktion und natürlich auch Regen. Dann kommen noch ein paar Interviews dazu, dabei spielt es keine Rolle, ob diese mit den Schauspielern in ihren Rollen oder irgendwelchen Passanten geführt wurden. Spätestens jetzt sollten die Alarmglocken läuten, denn obwohl es sich nach wie vor um eine Videoprojektion auf der Bühne handelt, wurde inhaltlich das System gewechselt: Vom Bühnenbildelement zum dramaturgischen. Oft wird das nicht registriert, und je nach Regieteam fühlt sich der Regisseur auf die Füße getreten, oder es wird gar nicht bemerkt. Von daher ist in diesem Fall niemand beleidigt, ob die ganze Produktion dann aber wie aus einem Guss daherkommt, darf bezweifelt werden. Manchmal geht es aber auch gut. Will man also einen medialen Inhalt auf der Bühne vermitteln, muss man sich zunächst

einmal Gedanken darüber machen, welche Aufgabe dieser Inhalt hat, denn eine Projektionsfläche und ein Videobeamer können für alles mögliche Verwendung finden.

Von Filmen, die keine sind

Weiß man erst einmal, was vermittelt werden soll, müsste eigentlich jetzt die „Wie“-Frage beantwortet werden. Die wird aber oft komplett ausgeblendet. Jeder mediale Inhalt muss ja irgendwie aufbereitet werden. Mit irgendwie ist aber nicht gemeint, dass man sich im nächsten Elektrodiskounter für 500 Euro eine Videokamera kauft und dann auf den roten Knopf drückt. Auch das passiert nach wie vor relativ häufig. Darum passen auch viele Videoproduktionen nicht so recht ins Gesamtbild der Inszenierung. Dietrich Diederichsen prangerte schon 2004 an, dass man unverhohlen eine Fernseh-Ästhetik in RTL 2-Optik einsetze, wo eigentlich die Qualität eines Kinofilms gefragt sei. An solchen ästhetischen „Medienverstümmelungen“ hat sich bis heute nicht viel geändert. Mittlerweile reden zwar alle von HD, aber was heißt das letztendlich? Mehr Auflösung! Und weiter? Mehr Auflösung heißt nicht, dass man weiß, wie man ein Bild einrichtet oder wie man eine Szene einleuchtet. Und mehr Auflösung heißt schon gar nicht bessere Bildqualität. Irgendwie muss sich ja erklären, dass manche Kameras eine Minute Film in ein paar Megabyte unterbringen und andere zig Gigabyte dafür brauchen. HD kann nämlich auch schlecht aussehen, und oft tut es das auch. Wenn man also einen Medieninhalt sinnvoll vermitteln will, dann muss man zunächst wissen, was die Kamera überhaupt kann. Man muss alle technischen Aspekte kennen. Wenn man nicht weiß, wie viel Licht man überhaupt braucht, damit die Kamera gute Bilder macht, hat man auch keinen Einfluss darauf, wie veräuscht die Bilder sind. Man spricht in diesem Fall von einer technischen Medienkompetenz oder auch der Medienkunde. Oft wird unterschätzt, dass die meisten Zuschauer den Umgang mit Filmen aus dem Fernsehen gewohnt sind, bzw. auch einfach die Standards kennen, die im Kino üblich sind. Es gibt wohl kein Medium, über das mehr geschrieben wurde als das Kino, dessen Prinzipien der Vermittlung und der Bildsprache mehr erforscht wurde. Und dennoch findet man im Theater ständig Inszenierungen, in denen einfach der rote Knopf auf der 500 Euro-Kamera gedrückt wurde. Die Zuschauer entlarven sofort den dilettantischen Einsatz von Bewegtbildern auf der Bühne, da dieser nicht ihren Wahrnehmungsgewohnheiten entspricht. Sie fühlen, wie die Dinge aussehen müssen, weil sie sie tagtäglich im Fernsehen oder im Kino sehen. Die „Wie“-Frage ist also

Magazin

eine ganz wichtige Frage, denn sie trägt zum Gesamteindruck einer Inszenierung bei. Hat man ein pompöses Bühnenbild, kann ein verwackeltes Homevideo die Inszenierung zerstören. Man versucht sich zwar gerne mit den Worten „Trash“ und „Werkstattcharakter“ über Wasser zu halten, aber so blöd sind die Zuschauer leider nicht. Wenn alle Elemente einer Inszenierung, salopp gesagt, wie geleckert sind, dann passt da ein Trashfilmchen nicht so wirklich rein. Wenn eine Videoprojektion also nicht nur sinnloses Beiwerk sein soll, dann müssen deren Produzenten auch ihre Hausaufgaben machen. Ansonsten wird es nicht möglich sein, den Inhalt so zu vermitteln, wie man das gerne möchte. Medienproduktionen haben nun mal eine viel höhere technische/ästhetische Zugangsvoraussetzung wie das Theaterspiel. Diesen Aspekten muss man auch gerecht werden, wenn man das Medium nicht persiflieren will.

Dramaturgie und Medienkritik

Neben der Frage, wie man Bildmedien für Theaterinszenierungen produziert bzw. einsetzt, öffnet sich aber ein weiteres Themenfeld: Was kann man im Theater über die Medienwelt lernen? Eigentlich allerhand. Da unser Leben von Medien geprägt ist bzw. durch Medien mitgestaltet wird, werden neue Medien immer wieder in modernen Stücken erwähnt, seien es beispielsweise Nachrichtensendungen oder Kommunikation via Handy und Internet. Will man das Alltägliche zeigen, gehören Medien einfach dazu. Das ist meist weder besonders lehrreich noch originell. In dem Schauspiel „Norway today“ von Igor Bauersima beispielsweise verabreden sich zwei Teenager via Internet zum Selbstmord. Nicht nur das, sie zeichnen ihre Abschiedsbotschaften mit einer Videokamera auf. Das Stück beschäftigt sich aber weder mit dem Internet noch mit Videobotschaften. Es beschäftigt sich mit zwei Teenagern, die am Abgrund stehen. Und das ist auch gut so, denn in diesem Fall geht es um zwei Menschen und deren Emotionen. Diese zwei Menschen benutzen die Kommunikationsmittel, die ihrem Alter und ihrem Umfeld entsprechen. In anderen Zeiten wäre es vielleicht eine Zeitungsannonce gewesen, die sie zusammengeführt hätte. Interessant ist an „Norway today“ vor allem, dass es gerade wegen der Internetsache und den Videobotschaften bei seiner Premiere im Jahr 2000 als besonders zeitgemäß empfunden wurde. Medien können auf der Bühne also auch einfach nur den Zeitgeist widerspiegeln. Darüber hinaus gibt es ja keine genaue Anleitung, wie ein Regisseur ein Stück zu inszenieren hat. Manche Autoren schreiben zwar Regieanweisungen in ihre Stücke hinein, die meisten Regisseure ignorieren diese. Es obliegt ihrer Phantasie, wie sie den Text auf die Bühne bringen und demnach auch, welche theatralen oder medialen Mittel sie dafür verwenden. So hat z. B. Marlon Metzten 2001

„Gestochen scharfe Polaroids“ am Mannheimer Nationaltheater in einer Bluebox inszeniert. Die Schauspieler agierten in einem blauen Raum und über ihnen konnte man sie auf einer Leinwand durch virtuelle Welten laufen sehen. 35 Jahre nach der Uraufführung von „Wunschkonzert“ zeigte Katie Mitchell 2008 den Selbstmord einer vereinsamten Frau als Film auf der Bühne. Die Zuschauer konnten jeden Aspekt der Filmherstellung mitverfolgen. Angefangen vom ständigen Wechsel der Kamerapositionen über die Erzeugung aller Geräusche durch entsprechende Utensilien bis hin zum Kammerorchester, das hinter einer Glaswand live den Soundtrack spielte. Auf einer Leinwand konnten dann die Zuschauer einen fertigen Film sehen, aber auf der Bühne parallel dessen Herstellung beobachten. Von daher hat das Theater natürlich die Möglichkeit, den technischen Apparat hinter Medienproduktionen aufzudecken oder zur Schau zu stellen. Die Grenzen sind oft fließend. Schlägt man nun aber wieder die Brücke zur Medienpädagogik, so ist es ein erklärtes Ziel, dem Rezipienten überhaupt klarzumachen, dass es diesen technischen Apparat gibt. Jedes Bild hat einen Autor, und dieser greift aktiv in die Gestaltung des Bildes ein. Dies geschieht alleine schon durch die Auswahl des Bildausschnittes und des Moments, in dem er auf den Auslöser drückt. Lässt man mal die Intention des Regisseurs beiseite und vergisst das künstlerische Konzept hinter einer solchen Medienschau auf der Bühne, bleibt immer noch die meist unbeabsichtigte medienpädagogische Erkenntnis über die Herstellung und Wirkung eines Mediums. In einigen seltenen Fällen werden die Medien selbst zum Inhalt. Dabei ist es oft gar nicht nötig, bewegte Bilder auf die Bühne zu bringen. „Creeps“ von Lutz Hübner geht der Frage nach, wozu junge Mädchen bereit sind, wenn sie eine Karriere beim Fernsehen machen wollen. Schnell wird klar, dass nur eine der Kandidatinnen tatsächlich den Job bekommen kann. Das Prinzip ist ja mittlerweile jedem durch zahllose TV-Formate bekannt. In „Creeps“ wird aber auch gefragt, was diese Situation aus den Menschen macht. Es werden genau die Aspekte aufgezeigt, die bei „DSDS“ oder „GNTM“ bewusst ausgeblendet werden. Man kann im Theater demnach sehr viel über die modernen Medien lernen. Vor allem die Dinge, die gerne unter den Teppich gekehrt werden. Medien stehen nie für sich alleine, sondern funktionieren immer in einem gesellschaftlichen Kontext. In „Das Maß der Dinge“ versucht eine Studentin den langweiligsten Mann, den sie finden kann, komplett umzugestalten. Das fängt mit einer neuen Jacke an und endet mit einer Schönheitsoperation und der Abschaffung seiner Freunde. Auch hier wird nicht auf aktuelle Medien verwiesen. Aber die Darstellung von Menschen in der Werbung und Fotomodell als Traumberuf geben eine eindeutige Richtung vor. Wie sieht eine Gesellschaft aus, in der Fotomodell tatsächlich ein Traumberuf ist? Vor

allem, welche Relevanz hat ein solcher Beruf für eine Gesellschaft? All das sind Fragen, die man nach dem Theaterbesuch aus dem Theater herausragen und beispielsweise in der Schule aufgreifen kann. Das Theater kann also nicht nur Themen liefern, es kann auch anklagen.

Ausblick

Im Theater begegnet man immer wieder Projektionen, die neue Medien in das Bühnengeschehen integrieren. Das Verhältnis zu diesen Medien ist aufgrund der historischen Beziehungen für viele Theaterschaffende noch ein schwieriges. Andere gehen damit unbeschwert um. So unbeschwert, dass man oft gar nicht weiß, ob tatsächlich eine Idee hinter dem Medieneinsatz steckt, oder ob er einfach nur als hip empfunden wird. Jede Auseinandersetzung mit zeitgemäßen Medien, wie dem Fernsehen oder dem Internet ist automatisch auch eine medienpädagogische, denn die Medienpädagogik deckt alle Bereiche unserer Medienwelt ab. Hier wird nicht nur unsere Medienwelt beleuchtet, sondern hier werden auch ganz einfache Dinge untersucht, wie beispielsweise die Bedienung eines Fotoapparats und die Frage nach den Prinzipien der Bildgestaltung. Wäre es da nicht wünschenswert, wenn sich Medienpädagogen und Theaterleute einmal zusammensetzen? Wenn die Künstler ihr Konzept auf den Tisch legen und die Pädagogen Tipps geben, wie man tatsächlich auch das erreicht, was man sich selbst als Ziel gesteckt hat? Die Medienpädagogik ist als Wissenschaft noch eine sehr junge. Aber sie bezieht sich auf viele Dinge, die schon länger erforscht wurden, wie zum Beispiel die Filmtheorien. Von daher gibt es einen sehr reichen Erfahrungsschatz an dem, wie Medien hergestellt werden, funktionieren und ihre Inhalte kommunizieren. Wäre das nicht eine lohnenswerte Alternative zu der 500 Euro-Kamera und dem unmotivierten Drücken auf den kleinen roten Knopf?

Fremdsprachenunterricht mit Hilfe von Dramamethoden

Michael Manhart

Im Fremdsprachenunterricht ist man als Lehrer immer wieder auf der Suche nach anderen Zugängen, mit denen möglichst viele Kanäle angesprochen werden können. Wer will nicht auf verschiedensten Ebenen die Zielsprache vermitteln, nebenbei die sozialen Netze in der Klasse positiv beeinflussen und dazu noch ganz sachliche Autoritätsstrukturen etablieren? Selbstverständlich kann man das auch mit herkömmlicher Methodik erreichen, es macht aber doch deutlich mehr Spaß, wenn man auf den Werkzeugkasten der Dramamethodik zurückgreifen kann. Es ist nicht immer notwendig, als Ziel eine Theateraufführung in der Fremdsprache zu inszenieren. In vielen Fällen ist der Weg dorthin viel lohnender. Das Wundervolle an dieser Methodik ist, dass der positive Effekt und Zauber, der im Theater den Zuschauer einfängt, bei der Unterrichtsarbeit den Schülern zu Gute kommt.

Methodische Spiele, die sich gut für den Fremdsprachenunterricht eignen

Hier finden sie einige Aktivitäten, die Ihren Sprachunterricht bereichern könnten, aufgeteilt in die Bereiche: Aufwärmen, Wortschatz- oder Grammatiktraining.

Aufwärmen

Changing Objects: Jeder Schüler hat einen Gegenstand in seiner Hand. Wir bewegen uns quer durch den Raum und stellen uns bei jemand anderem vor ("Hello, my name is Peter and this is my watch."). Danach gibt man den Gegenstand weiter und erhält von seinem Gegenüber auch einen Gegenstand. Man geht weiter und trifft auf eine andere Person. Bei der Vorstellung gibt man dann den Gegenstand, den man zuvor erhalten hat, weiter ("Hello, my name is Peter and this is Clara's ear-ring"). Am Ende stellen wir uns im Kreis auf und präsentieren den Gegenstand, den wir erhalten haben. In vielen Fällen „wechseln“ die Gegenstände den Eigentümer, wobei bei der Abschlussrunde dann wieder alles zurückfinden muss.

Wortschatz- oder Grammatiktraining

Grab a chair: Im Raum stehen die Stühle im Kreis (einer weniger als Schüler). Wir bewegen uns im Raum und der Lehrer ruft Vokabel aus einer Kategorie (Dinge im Haushalt, Farben, Zahlen, Kleidung, Musikinstrumente, ...) in den Raum. Sobald ein Wort gerufen wird, dass nicht in die Kategorie passt, versuchen sich die Schüler einzusetzen, wer keinen Stuhl erwischt, scheidet aus.

Spontaneous theatre: Zwei Freiwillige stehen im Raum. Es wird eine Situation vorgeben (Bushaltestelle, Wartezimmer, beim Arzt, ...) und die zwei Freiwilligen haben eine halbe Minute Zeit, die Situation in der Zielsprache darzustellen. Danach kommen andere Freiwillige zum Zug.

Activity einmal anders: Wir bilden zwei Gruppen. Ein Spieler bekommt ein Wort vom Lehrer, das er darstellen muss. Wenn jemand glaubt, das Wort zu erkennen, läuft er zum Lehrer und flüstert es ins Ohr. Wenn es falsch ist, muss er zurück, wenn es richtig ist, darf dieser Spieler das nächste Wort darstellen.

Stand-up roles: Hierfür sitzen wir im Kreis. Jeder Schüler bekommt eine Rolle zugewiesen, wobei selbst ein Pferd oder eine Hecke eine Rolle sein kann. Beim folgenden Erzählen einer Geschichte müssen die Schüler immer dann aufstehen, wenn ihre ‚Rolle‘ genannt wird. Das fördert die Konzentration und das Hörverstehen. Als Variante können noch passende Bewegungen durchgeführt werden.

Memory: Das Spiel wird wie Memory gespielt und kann für verschiedenste Sprachmuster benutzt werden. Eine gerade Anzahl an Spielern

Fortbildung Theaterpädagoge/in

- vom Bundesverband Theaterpädagogik (BuT) anerkannt -



05./06. Mai 2012
bis
04.-06. April 2014

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 „Das Arbeitsfeld des Klinikclowns“

An drei Wochenenden bieten wir
Ihnen einen Einblick in die Arbeitswelt
des Klinikclowns:

- Basisarbeit Clown 28./29.01.2012
- Clownstechniken 11./12.02.2012
- Der Klinikclown 10./11.03.2012

Aufbauende Fortbildung Clownerie

6 Wochenenden
1 fünfzügiger Seminarblock

Fundiertes Clownstraining,
das Sie fit macht für die
Bühne oder für andere
Arbeitsfelder.

Grundkenntnisse im
Clowneriebereich nötig

Einstieg 27./28.10.2012
Abschluss 11./12.05.2013

Leitung der Fortbildungen:
Andreas Hartmann
Hilde Cromhecke



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



www.btkhamm.de

Magazin

bleibt in der Klasse, ein Spieler geht hinaus. Die Spieler im Raum einigen sich paarweise auf eine passende Kombination (z. B. „small – tall“ wenn man Gegensätze bearbeiten möchte, „go – went“ bei den irregular verbs). Der Spieler wird in den Raum geholt und versucht die Paare zu finden. Es kann auch als Wettkampf gespielt werden, indem man nicht nur einen Spieler hinaus-schickt, sondern mehrere. Dabei ist zu beachten, dass diese Variante nur bei größeren Gruppen funktioniert.

Shakespeare's insult sheet: Eine Aktivität, die gut geeignet ist, um die Sprache von Shakespeare einzuführen oder auch um Aggressionen humorvoll abzubauen. Wir bewegen uns durch den Raum, auf ein Signal gehen wir zu dem uns am nächsten stehenden Mitschüler. Jeder sucht sich ein Wort aus jeder Spalte aus, setzt ein „You“ oder „Thou“ davor und beschimpft sein Gegenüber. Danach geht man wieder weiter. Die verschiedenen Ausdrucksmöglichkeiten in der Sprache werden durch diese Aktivität in einem sicheren Umfeld erprobt.

Shakespeare's insult sheet

(vollständige Liste unter: http://www.pangloss.com/seidel/shake_rule.html)

Combine one word from each of the three columns below, prefaced with "Thou":

Column 1	Column 2	Column 3
artless	base-court	apple-john
bawdy	bat-fowling	baggage
beslubbering	beef-witted	barnacle
bootless	beetle-headed	bladder
churlish	boil-brained	boar-pig
cockered	clapper-clawed	bugbear

Landeskunde

Time travelling: Diese Übung erfordert, dass der Lehrer in eine Rolle schlüpft. Wir sitzen im Kreis. Der Lehrer betritt die Klasse – in der Rolle – und beginnt zu erzählen (in der Zielsprache). Dafür eignen sich besonders historische Figuren, oder Situationen (z. B. Hochzeit von Kate und William, Martin Luther King Jr., ...). Die Schüler können mit der Person kommunizieren, und so herausfinden, um wen oder um welche Situation es sich handelt. An einem vom Lehrer gewählten Punkt in der Übung begibt sich der Lehrer wieder aus der Rolle heraus und versucht dann eine Gedankenskizze über die Person/Situation anzufertigen, die zeigt, was die Schüler alles darüber herausgefunden haben.

Aussprache

This is a ping: Wir sitzen im Kreis. Der Lehrer gibt einen Gegenstand nach rechts weiter und sagt: „This is a ping.“ Der Empfänger antwortet: „A what?“ „A ping!“ „Ah, a ping!“. Danach gibt der erste Empfänger den Gegenstand mit denselben Phrasen an seinen rechten Nachbarn weiter. Die Frage „A what?“ geht bis zurück zum Lehrer, der dann die Antwort wiederum auf die

Reise schickt. Bei diesem Spiel muss jeder sehr oft das Wort „ping“ sagen – ein Explosivlaut zu Beginn und ein „ng“ am Ende, welche beide Schwierigkeiten für Kinder darstellen, die Englisch als Fremdsprache lernen. Wenn das in eine Richtung gut funktioniert, kann man zwei Gegenstände losschicken, einen nach rechts und einen nach links. „Ping“ und „Pong“ wären zwei mögliche Worte. Natürlich kann man auch jedes andere Wort damit üben, wobei Wert darauf gelegt werden soll, dass dieses Wort einige „schwierige“ Laute enthalten soll.

Aus der Praxis

In Großbritannien ist „Drama“ im Curriculum verankert. In Österreich leider nicht. Wir haben zwar die Möglichkeit „Darstellendes Spiel“ als Freifach anzubieten, das ist jedoch nicht an jeder Schule möglich. Eine Variante dennoch Dramamethoden in den regulären Unterricht zu übernehmen, ist Projektarbeit, bei der man auch externe Experten zu Hilfe in die Klasse holen kann, die mit der Klasse ein Theaterstück erarbeiten und das zur Aufführung bringen. Natürlich kann man auch die Methodik im regulären Unterricht einsetzen, ohne dabei das Ziel zu verfolgen, eine Aufführung zu inszenieren.

An einer Salzburger Volksschule (Grundschule) wurde das Projekt „Allein im Wald“ im Frühjahr 2011 durchgeführt. Da diese zweite Klasse einen sprachlichen Schwerpunkt ‚Französisch‘ hat, lag es nahe einige Teile des Stückes auf Französisch zu gestalten. Der Zeitrahmen für die Erarbeitung war sehr eng gesteckt (5 Wochen) und am Ende dieser intensiven Arbeitsphase wurde das Stück den Eltern präsentiert. Bei diesem Stück handelte es sich um ein Minimusical, bei dem kleine Teile des Textes (eine Rolle war französisch besetzt, und verstand dadurch natürlich nur französisch) und ein Lied auf Französisch gebracht wurden. Als Einführung in das Stück habe ich die Methode „Stand-up roles“ benutzt, und dabei gleich die Rollen auf die Schüler verteilt. Dieses erste Hö-

ren des Stückes weckte die Motivation, welche bis zur Aufführung geblieben ist.

An einer Salzburger Hauptschule (Sekundarstufe) habe ich sehr gerne die Methode des Time-travellings genutzt. Zusätzlich zum oben Beschriebenen stellte ich mich dazu erst mit der Gruppe im Kreis auf und begab mich durch ein Ritual in die Vergangenheit/Zukunft mit unserer imaginären Zeitmaschine.

In der Lehrerfortbildung kam neben „Shakespeare's Insult Sheet“ auch noch das Aussprachenspiel „This is a pong“ sehr gut an. Es ist in der Tat nicht einfach, Aussprache zu trainieren, ohne dabei in einen Drill zu verfallen. Bei diesem Spiel, machen wir zwar nichts anderes als einen Drill, da das Wort unzählige Male wiederholt wird (oder der phonetische Klang), es ist aber viel lustbetonter im Vergleich zu anderen Möglichkeiten.

Insgesamt bietet die Dramamethodik – sprich die Aufwärmspiele, die Übungen die man für diverse Zwecke im Sprachunterricht, aber auch in jedem anderen Fachgegenstand verfolgt – einen ausgezeichneten Werkzeugkasten um das mit lustbetonten Methoden zu erreichen.

Literatur

- Ackroyd, Judith & Boulton, Jo: Drama Lessons for Five to Eleven-Year-Olds. London: David Fulton 2001.
- Heathfield, David: Spontaneous Speaking. Drama activities for confidence and fluency. Addlestone: Delta Publishing 2005
- Neelands, Jonathan: Learning through imagined experience. Abingdon: Hodder & Stoughton 1992.
- Prochazka, Anton: Pädagogik in Bewegung, Drama in modern language teaching. Wien: PH Wien 2007.
- Tselikas, Elektra: Dramapädagogik im Sprachunterricht. Zürich: orell füssli 1999.
- Turecek, Egon: Act it out in English. Wien: ÖBV 1998.

Klaus Hoffmann, Julia Helmke

Begegnungen zwischen Kirche und Theater

Impulse, Dialoge und Projekte

EUR 15,00 • 2011
ISBN 978-3-86863-082-4



Schibri-Verlag
Tel.: 039753/22757
Fax: 039753/22583
info@schibri.de
www.schibri.de



Kultur macht Schule. Aber wie!?

Hanne Seitz

*Wieso ist eigentlich die Schulklasse der Hauptraum für Unterricht, wer hat das bestimmt?*¹

Raus aus der Schule: Schülerschaften erobern die Bühne

Potsdam 2005: Die Rosa-Luxemburg-Schule – seinerzeit noch Hauptschule und als „Restschule“ stigmatisiert – kämpft gegen ihr schlechtes Image. Die Schulabgänger (wie anderswo auch) haben kaum Zukunftsperspektiven und leiden unter mangelnder gesellschaftlicher Anerkennung. Seit einiger Zeit schon möchte das Lehrerkollegium diesem Dilemma entkommen und den Schülerinnen und Schülern² positive Aufmerksamkeit zuteil werden lassen. Im Winter fällt dann bis auf zwei Stunden vormittags für mehrere Wochen der Unterricht aus: Mit finanzieller Unterstützung der F. C. Flick Stiftung arbeitet die gesamte Schülerschaft an einem gemeinsamen Projekt. Der Choreograph Roystom Maldoom ist geladen, mit den etwa hundert Schülern ein Tanzstück zu erarbeiten. Die einen stehen am Ende auf der Bühne des Hans Otto Theaters, um *Troyst* zur Musik des zeitgenössischen Komponisten James McMillan aufzuführen, die anderen arbeiten an der Bühnengestaltung, Kostümproduktion, Website-Erstellung, Dokumentation, an dem Programmheft und Plakat oder sorgen für die Verpflegung. Maldoom – bekannt geworden durch den preisgekrönten Film *rhythm is it*, der die Entstehung des mit fast zweihundertfünfzig Berliner Schülern einstudierten Balletts *Le Sacre du Printemps* von Igor Strawinsky mit den Philharmonikern nachzeichnet – will bildungsfernen, resignierten und vielfach gleichgültig gewordenen jungen Menschen auf die Sprünge helfen, ihnen Mut machen und ihre Stärken hervorheben – ganz nach seinem Motto „You can change your life in a dance class!“. Das Probenprinzip seiner in Deutschland erfolgreich und inzwischen schon zahlreich durchgeführten Projekte kann man nachlesen: „Zwei Gruppen von jeweils 50 Kindern verteilen sich zu beiden Seiten des Raumes. In sehr schnellen acht Schlägen sollten sie sich in zwei Reihen mit dem Rücken zum Publikum aufstellen, wobei auf die Acht der gestreckte rechte Arm mit geballter Faust nach oben zeigen sollte“ (Eder 2005). Die anfängliche Skepsis gegenüber seiner als befremdlich und autoritär empfundenen Arbeitsweise, die nicht nur die Potsdamer Schüler ereilt, weicht einem allmählichen Gefallen. Es ist seiner charismatischen Natur und seiner „street credibility“ zu verdanken, dass die anfängliche Ablehnung sich allmählich in Bewunderung verwandelt: Als Halbwise und ehemaliges Heimkind gibt er

sich als einer von ihnen aus und findet zunehmend Anerkennung. Was auf der Bühne des Hans Otto Theaters dann zu sehen ist, ähnelt dem Berliner Vorbild: Man sieht einen Kampf der Geschlechter, Bandenbildung, weihevollere Rituale und Körpermassen, die sich im Pulk zu exzessiven Rhythmen bewegen und Jünglinge wie Phönix aus der Asche emporheben. Die jungen Leute fiebern mit Hochdruck den Aufführungen entgegen; ein begeistert applaudierendes Publikum hinterlässt Stolz und Freude, dies alles gemeistert und durchaus eine Art Wettbewerb gegen die Null-Bock-Haltung bestanden zu haben.

Rein in die Schule: Bildungsanstalten als Bühne

München 2009: Unter dem Motto „**Geschicht dir Recht**“ untersuchen die Münchner Kammerspiele, welche und vor allem wessen Freiheit wir meinen, wenn Freiheit das Recht ist, Potenziale zu mobilisieren und zu nutzen. Geschicht dir Recht? Neben anderen Orten scheint auch Schule geeignet, diese Frage zu stellen und dort Antwort zu suchen. Als *Hauptschule der Freiheit* ziehen die Kammerspiele zusammen mit der Hauptschule an der Schwindstraße in eine seinerzeit leerstehende, renovierungsbedürftige Schule in der Elisabeth-Kohn-Straße, die zukünftig zudem als neuer Standort für die Schwindstraße anvisiert ist. Hier wird schon mal geprobt, wie die Zukunft aussehen könnte: eine Woche lang mehrere Unterrichtseinheiten pro Tag, dazu Lehrerkonferenzen, AG's und die üblichen Pausen auf dem Schulhof. Verschmierte Tafeln, Resopaltische, knarrende Holzstühle und Gerüche, von denen man meint, der Schweiß mehrerer Schülergenerationen käme hier zur Ausdünstung. Alles wie üblich, könnte man meinen. Doch auf der Schulbank sitzen Erwachsene – Zuschauer, die unverhofft einem ungewöhnlichen Rollentausch ausgesetzt sind. Und davon abgesehen, dass ein Teil der Lehrer vom Theater und Film kommen, Architekten oder Gastronomen sind, sind es vor allem die Schüler selbst, die hier unterrichten und den Lernstoff bestimmen. Es geht um deutsche Geschichte, um unterschiedliche Wohnformen, um Vorbilder, um Religion. In einigen Klassen wird auf türkisch oder albanisch unterrichtet – bayrisch kann als Fremdsprache belegt werden. In der Lerneinheit „Futur II“ wird schon mal geübt, wie der Weg in die vollendete Zukunft klingt: „Ich werde in Deutschland geblieben sein“. Der Physiksaal wird in eine „Sixtinische Kapelle“ und Werkstatt für Weltanschauungsfragen verwandelt, die Turnhalle dient einem Twin-Power-Training mit Wunschvorbildern an der Seite, und die Reifeprüfung wird zur

Bewährungsprobe im Umgang mit Dingen, die im Unterricht normalerweise nicht thematisiert werden: Was Liebe bedeutet oder wie am besten auf Geschwister aufzupassen ist. Der Sprach- und Fantasielosigkeit von Schülern, die die Frage nach ihrer Zukunft mit „na hartzen, was denn sonst!“ beantworten, wird mit einem kleinen Coup auf die Sprünge geholfen: In der Filmklasse sagt einer der Jungen, dass ihn sowieso nur Geld interessiere – also kommt man überein, ihm fünf Cent pro Wort zu zahlen. Und so hockt er vor der Kamera „in der Wüste seiner Einfalllosigkeit und lässt Wörter wie Klumpen fallen: Teppich, hässlicher Teppich, Gedärme, Konsole, Sterne, hässliche Sterne, Kakerlaken, bei wie viel Wörtern sind wir?“ (Rühle 2009). In den Schüler-AG's wird fleißig gearbeitet: an einem Film zum Traumberuf, an der Herstellung einer Kleiderkollektion, an einer Radiosendung oder an der Zubereitung gastronomischer Spezialitäten – dazwischen Pausen, in denen man angeraunt wird, weil man geraucht oder den Müll mal wieder nicht entsorgt hat. Schüler halten Sprechstunden ab, während die Lehrer auf dem Schulhof ihre Beschwerden zum Schulalltag in einem Chor zum Besten geben. Man macht gemeinsame Sache – nur sind die Rollen vertauscht. Und damit auch das Feiern nicht zu kurz kommt, gibt es Partys, Lesungen und Konzerte. (Vgl. Seitz 2010 a)

Kunst als „Ausweg aus dem pädagogischen Wirrwarr“?³

Wenn der mitunter desaströsen Lage unserer Hauptschüler dadurch abzuwehren wäre, den Schultyp einfach abzuschaffen – was bundesweit inzwischen geschieht – hätten wir sicher leichtes Spiel. Doch die Probleme liegen tiefer und sind dem Modell Schule offenbar systemimmanent. Angesichts solcher Misere mag nicht verwundern, dass Künstler allerorts zu einer Art Rettungsversuch gerufen sind. Denn seit geraumer Zeit schon machen sich Vertreter der zeitgenössischen Künste in der Art „temporärer Komplizenschaften“ (Seitz 2009) auf den Weg in die Wirklichkeit, erforschen und befragen sie mit künstlerischen Mitteln, ermuntern Menschen mit Hilfe ästhetischer Interventionen und allerlei Eigensinn zu Partizipation. Wenn Kunst auf prekäre Wirklichkeiten trifft, verändert dies nicht nur unsere Vorstellungen von dem, was unter Kunst zu verstehen ist, sondern auch unsere Vorstellungen von dem, was als Normalität angesehen wird – im gesellschaftlichen Alltag, in der Politik oder eben auch in der Schule. Die beiden Aufführungen machen deutlich, was ich durch eigene Anschauung nur untermauern kann, wie die jungen Leute ihrem

Magazin

Versager-Image mit Power, Lust, Stolz und Können trotzen können. Wenn man ihrer Ausdruckskraft genügend Raum lässt, stellen sie ein Kontrastprogramm auf die Beine, das jeder (Vor-)Annahme gegenüber Schule eindrücklich und kenntnisreich Paroli bietet. Keine konkurrierenden Einzelkämpfe, sondern gemeinschaftliches Ringen um ein Problem; keine Wissensabfrage, sondern eine andere Art von Auswendiglernen (seien es Texte oder Schritte); keine Notenvergabe, sondern Leistungen, die durch Applaus anerkannt und belohnt werden. Schule als lebens-, problem- und produktorientierter Ort des Lernens – durchaus nach Geschmack eines John Dewey, dem geistigen Vater der projektorientierten Methode, der dafür plädiert, dass Unterricht in Arbeits- und Lebenszusammenhängen stattfindet und Lernen und Freizeit nicht auseinanderfallen, sondern ein gemeinsamer Erfahrungs- und Wissensraum entsteht. Die Schüler setzen sich mit ihrem sozialen Umfeld auseinander, entwickeln kommunikative Fähigkeiten, lernen sich selbst zu organisieren und verantwortungs- und planvoll zu handeln. Sie fordern sich gegenseitig heraus, entdecken schlummernde Fähigkeiten und vor allem die Lust, sich einzubringen und produktorientiert an einer gemeinsamen Sache zu arbeiten. Die Beispiele zeigen, wie viel Potenzial vorhanden ist, wenn es denn nur gefördert wird. Selbst jene, denen vorher alles egal ist, die sich überfordert fühlen, die nichts hören, nichts tun, nichts wissen wollen, denen der Unterricht weltfremd und langweilig erscheint, die die Schule schwänzen und in der Klasse einschlafen⁴, sie sind nun plötzlich hellwach und trauen sich eine Menge zu.

Solcherart durch Künstler oder Kunstinstitutionen gelenkte Großprojekte erfreuen sich zunehmender Beliebtheit. Obwohl die Erforschung ihrer Systematik und Nachhaltigkeit noch in den Kinderschuhen steckt (vgl. z. B. Prange 2008), werden sie von Schulbehörden, von Elternschaften über politische Parteien bis hin zur öffentlichen Meinung hoch gepriesen und mit zahlreichen Preisen bedacht, wie sie auch den hier beschriebenen Großprojekten zuteil worden sind. Mit Blick auf die involvierten Schülermassen mag man dem Ganzen durchaus kritisch gegenüberstehen, der genauere Blick zeigt allerdings, dass es entscheidende, durchaus qualitativ fassbare Unterschiede gibt. So könnten auch die hier genannten Beispiele unterschiedlicher nicht sein. Während in Potsdam eine eher an Freizeit orientierte Ausnahmesituation inszeniert wird, kommt in München die Schule selbst als „verkehrte Welt“ zur Aufführung. Die Potsdamer flüchten vor den schulischen Strukturen auf die Bühne, wo sich die Schüler im Scheinwerferlicht zeigen – nach dem Motto: Schule kann auch anders, nämlich Kunst machen. In München hingegen sieht sich der Lernort selbst auf dem Prüfstand der Kunst, die Schule wird zum Bühnenraum, in dem nicht nur sozialer und demokratischer Umgang geübt, sondern

auch Wissen vermittelt wird, Lernformate und Lerninhalte befragt werden – nach dem Motto: Schule kann auch anders, nämlich gute Schule sein. Während Maldoom seinem (wie auch immer zu bewertenden) Kunstanspruch genügt und nicht müde wird, sich vom sozialarbeiterischen Anliegen zu distanzieren oder zu betonen, dass ihn Schicksale nicht interessieren (vgl. Schellen 2006), ziehen die Münchner Künstler (um den Regisseur Peter Kastenmüller und Dramaturg Björn Bicker) in die Schule und zeigen, wie sehr ihnen die Schicksale der einzelnen am Herzen liegen.⁵ Wo Maldoom aus meiner Sicht eine etwas antiquierte und an der Black Box orientierte Auffassung von Kunst hat und darüber hinaus einer recht eigenwilligen Vorstellung von Partizipation nachgeht,⁶ zielt das Münchner Team kaum auf die Herstellung künstlicher Welten, es macht Site Specific Theatre und Performance⁷ und erprobt sozusagen systemimmanent neue Perspektiven – Schule auf durchaus kapriziösen Wegen. Selbst wenn diese an einer „Ästhetik des Performativen“ (Erika Fischer-Lichte) orientierte Verfahren mitunter auch fiktionale Mittel zur Anwendung bringen, so nicht, um ein autonomes Kunstwerk oder dramatisches Bühnengeschehen zu inszenieren (wie etwa Troyst), sondern um dem Lernort Schule – durchaus mit liebenswertem Dilettantismus und proletarischem Charme – Möglichkeitsräume zu entlocken.

Dass die Künste bilden, daran besteht angesichts des derzeitigen Aufschwungs kultureller Bildung wohl kaum mehr Zweifel. (Vgl. Seitz 2010 b) Auch daran nicht, dass Bildungsprozessen (wie das Münchner Team eindrucksvoll vor Augen führt) eine gehörige Portion Provokation⁸ gut tut. Es wohnt den Künsten inne, dass sie die gesellschaftlichen Wirklichkeiten spiegeln, vor allem aber dazu beigetragen können, neue Sichten auf just diese Wirklichkeiten zu eröffnen und derart auch Neues zu provozieren. Sie treiben den gesellschaftlichen Wandel voran, stellen die Wahrnehmungstradition auf die Probe und Menschen auf bevorstehende Veränderungen ein. Künstler riechen förmlich, was in der Luft liegt, aber noch keinen Nährboden gefunden hat, und säen, was im wirklichen Leben aufgehen könnte – Kunst als eine Art „Samenbeet der Kultur“ (Brion Sutton-Smith).

Mit Blick auf die wünschenswerte und auch notwendige Erneuerung ist es also richtig, dem System Schule eine gehörige Portion Kunstpraxis und künstlerischen Eigensinn zuzumuten. Bei alledem käme es darauf an, dass die Transformation in das Leben der Schüler gelingt – die Kunst kann dazu allerdings nur den Anstoß geben, für eine nachhaltige Umsetzung müssen dann andere sorgen. Dass Künstler dabei nicht selten genug als Super-Nannies vereinnahmt werden, um eine vernachlässigte und bildungsferne Klientel aufzupäppeln und weltfremd gewordene Institutionen mit Leben zu füllen, dies sei zumindest erwähnt und muss bei allem Zuspruch auch kritisch befragt werden.

Dennoch: Mit Pisa im Rücken, Ganztagschulen vor Augen und Künstler als Komplizen zur Seite – es tut sich was in Sachen Schule (und durchaus auch in Sachen Kunst). Und seien wir auch noch Lichtjahre davon entfernt, sagen zu können, dass die *Hauptschule der Freiheit* in ganz Deutschland gewesen sein wird.

Nachbemerkung

Kultur wollte in diesem Beitrag Schule machen. Dennoch soll nicht unerwähnt bleiben, dass der außerschulische Bereich in der kulturellen Bildung aus meiner Sicht derzeit extrem vernachlässigt wird.⁹ Neben Familie/Wohnumfeld und Schule/Arbeit müssten sogenannte dritte Orte – buchstäblich „Freiräume“ – gestärkt oder erfunden werden, Orte, an denen Jugendliche sowieso zusammentreffen oder solche, die noch einzurichten wären: Räume, in die Jugendliche (wie Künstler in leerstehende Läden) temporär einziehen, ihren eigenen Ideen nachgehen und diese starkmachen, wo sie zur Umsetzung und Realisierung bei Bedarf die Hilfe (und die produktive Reibung) von Professionellen (aus Kunst, Handwerk, etc.) in Anspruch nehmen können – Kulturorte, in denen sich Jugendliche mit ihren ureigenen Anliegen und Werthorizonten zeigen, in Austausch treten und in das Gemeinwesen einbringen. Ein solches (durch die FH Potsdam wissenschaftlich begleitetes) Projekt ist im Übrigen unter dem Namen „(...) die jungen Pächter“ zusammen mit dem Berliner Internationalen JugendKunst- und Kulturhaus Schlesische 27 und dem Potsdamer Freiland angedacht.

Anmerkungen

1 Zitat eines Schülers aus einer Peer-to-Peer-Umfrage aus dem Jahre 2008 (vgl. Kulturprojekte Berlin 2010).

2 Um der Lesbarkeit willen wähle ich im Folgenden die männliche Schreibweise – Mädchen und Frauen selbstredend mitdenkend.

3 Vgl. gleichnamiger Aufsatz von John Dewey (Dewey 2002).

4 Nur am Rande sei erwähnt, dass auch manche vor Erschöpfung einschlafen, weil sie vor der Schule schon gejobbt oder jüngere Geschwister versorgt haben.

5 Und dies nicht zum ersten (auch nicht zum letzten) Mal: Schon 2004 sind die Kammerspiele ins Münchner Problemviertel Hasenberg gezogen, um mit vorwiegend jugendlichen Migranten, die Möglichkeiten des Theaters zu ergründen und im (noch nicht bezogenen Theater-)Neubau der Kammerspiele für mehrere Wochen den Staat Bunny Hill auszurufen.

6 Hier sei darauf verwiesen, dass ich mich an anderer Stelle zu Maldooms Philharmonie-Projekt durchaus kritisch und zum gegenwärtigen „Boom“ der kulturellen Bildung auch nachdenklich geäußert habe (vgl. Seitz 2008).

7 *Nähere Ausführungen zur Site Specific Performance, wie wir sie an der FH Potsdam erprobt haben, sind in früheren Publikationen zu finden (vgl. Pinkert/Seitz 2003).*

8 *Vgl. hierzu Oelkers 2004.*

9 *Dies ist im Übrigen auch eines der Ergebnisse der Peer-to-Peer-Umfrage (vgl. Kulturprojekte Berlin 2010).*

Literatur:

- Dewey, John: Der Ausweg aus dem pädagogischen Wirrwarr. In: Holcher, Rebecca/Jürgen Oelkers (Hg) (2002): John Dewey. Pädagogische Aufsätze und Abhandlungen (1900–1944). Pestalozzianum.
- Eder, Josef (2005): "You can change your life in a dance class". [online]: http://www.theaterwerkstatt-heidelberg.de/bilder/tw_informationen_3.pdf (12.10.06)
- Kulturprojekte Berlin GmbH (Hg.) (2010): Kunst und Kultur in Berlin – was geht mich das an? Berlin.
- Oelkers, Jürgen (2004): Provokation als Bildungsprinzip. In: Landesverband der Kunstschulen Niedersachsen (Hg.): bilden mit kunst. Bielefeld.
- Pinkert, Ute/Seitz, Hanne (2003): In konTexten. Potsdamer Erprobungen zur Site Specific Performance. In: Ulrike Hentschel/Reimar Stielow (Hg.): Fragen. Jahrbuch 5 der HBK Braunschweig. Köln.
- Prange, Gabriele (2008): Große gelenkte Projekte in der Schule der Wendezeit. Dissertationsschrift, Universität Potsdam. [online]: opus.kobv.de/ubp/volltexte/2009/2779/.../prange_diss.pdf
- Rühle, Alex (2009): Kammerspiele: Hauptschule der Freiheit. In: Süddeutsche Zeitung vom 19.6.09. [online]: <http://www.sueddeutsche.de/muenchen/kammerspiele-hauptschule-der-freiheit-na-hartz-iv-natuerlich-1.114875> (30.03.10)
- Schellen, Petra (2006): „Schicksale interessieren mich nicht“. Interview mit Royston Maldoom. In: taz Nord vom 15.9.2006.
- Seitz, Hanne (2008): Kunst in Aktion. Bildungsanspruch mit Sturm und Drang. Plädoyer für eine performative Handlungsforschung. In: Ute Pinkert (Hg.): Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen. Schibri: Berlin/Milow/Strasburg 2008. [online]: www.bakaem.de/Texte/36OldenburgBuch.doc
- Seitz, Hanne (2009): Temporäre Komplizenschaften. Künstlerische Intervention im sozialen Raum. In: Maria A. Wolf u. a. (Hg.): Konglomerationen. Produktion von Sicherheiten im Alltag. Bielefeld.
- Seitz, Hanne (2010 a): BKM-Preis Kulturelle Bildung 2010. Laudatio „Hauptschule der Freiheit“. [online]: <http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Artikel/2010/08/2010-08-30-kultur-fuer-alle.html>
- Seitz, Hanne (2010 b): Von Leerstellen und produktiven Lücken. Kulturelle Bildung und die pragmatische Wende der Kunst. [online]: <http://www.rueckkopplungen.de/?cat=59>

Hinweise

http://www.royston-maldoom.net/projekte/index.php?id_language=1

<http://www.muenchner-kammerspiele.de/programm/hauptschule-der-freiheit>

Der Artikel ist unter dem Titel „Wenn Schule Kunst macht ... Von Unterschieden, die einen Unterschied machen“ erschienen in: Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (BKJ): (Hg.): *Kultur macht Schule in Brandenburg*. Remscheid 2011, S. 22–14. Die Broschüre ist auch online abrufbar unter:

<http://www.kultur-macht-schule.de/index.php?id=741>

Einführung des Fachs Theater in der Grundschule in Hamburg

Gunter Mieruch

Die Deputation der Hamburger Schulbehörde hat die neuen Stundentafeln für alle Hamburger Grundschulen, Stadtteilschulen und Gymnasien beschlossen. Diese legen die Zahl der Unterrichtsstunden pro Fach fest und gelten ab dem Schuljahr 2011/12. Schulsenator Ties Rabe: „Nach den quälenden Auseinandersetzungen im letzten Jahr freue ich mich über diesen Erfolg. Die neuen Stundentafeln schaffen eine klare und verlässliche Grundlage für Hamburgs Schulen. Wir stärken die Kernfächer an den Grundschulen, um die Schülerinnen und Schüler optimal auf die weiterführenden Schulen vorzubereiten. Darüber hinaus wird das Fach „Theater“ als neues Pflichtfach in der Grundschule eingeführt.“

Streit gab es zuvor aber auch über die ursprünglich geplante Reduzierung des Kunst- und Musikunterrichts. Beide Fächer sollten zugunsten des Faches Theater reduziert werden. Ties Rabe: „In ausführlichen Gesprächen mit den Fachvertretern haben wir

jetzt eine vernünftige und tragfähige Lösung gefunden. Der Kunst- und Musikunterricht entspricht in seinem Umfang den früheren Regelungen. In der vierjährigen Grundschule werden jeweils mindestens sechs Wochenstunden Kunst und Musik sowie mindestens vier Wochenstunden Theater erteilt. In den Klassen 5 und 6 werden jeweils mindestens vier Wochenstunden Kunst und Musik sowie mindestens zwei Wochenstunden Theater erteilt.“ Möglich wurde diese Änderung ebenfalls durch die Verringerung des frei verfügbaren Stundenpools für unterschiedliche schulische Schwerpunkte und Projekte. Damit zieht das Fach mit den anderen beiden künstlerischen Fächern Musik und Bildende Kunst gleich. Eine Schülerin/ein Schüler wird nun ab dem 1. Schuljahr sechs Jahre lang im Pflichtfach Theater unterrichtet und kann es anschließend ab Jahrgangsstufe 7 im Wahlpflichtbereich Künste fortführend bis zum jeweiligen Schulabschluss in der Stadtteilschule bzw. auf dem Gymnasium belegen.

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.

Grundständig! – Und dann ...?

Lisa Degenhardt/Mascha Grieschat/Thomas Malorny

In Deutschlands immer noch einzigem grundständigem Studiengang für Darstellendes Spiel/Theater bildet Niedersachsen seit 2003 in einem Kooperationsstudiengang zwischen Braunschweig, Hannover und Hildesheim qualifizierte Theaterlehrer aus. Zum Wintersemester 2005/2006 wurde das Studium auf Bachelor und Master umgestellt. Die deutschlandweiten Aussichten für die Absolventen jedoch erscheinen kompliziert. Drei Studierende kurz vor dem Abschluss: *Lisa Degenhardt, Mascha Grieschat und Thomas Malorny*, sprechen über ihr Studium und ihre berufliche Zukunft in der Schule im Hinblick auf Chancen, Erwartungen und Befürchtungen zum Schulfach Theater.

M. G.: Jeder von uns kennt doch Folgendes:

- Was studierst Du? *Darstellendes Spiel?*
- Ja, das ist ‚Theater‘.
- Aha. Und was machst Du dann damit?
- Ich geh an die Schule, denn das ist das künstlerische Schulfach ‚Theater‘ – genauso wie Musik oder Kunst.
- Ach so, auf Lehramt, Du machst dann die Theater-AG!
- So ähnlich ...

Diese Situation macht deutlich, dass es gilt, „die Fächer der kulturellen Bildung wie Kunst, Musik, Tanz und Darstellendes Spiel zu stärken und qualitativ auszuweiten“, wie es die Enquete-Kommission *„Kultur in Deutschland“* des Deutschen Bundestages den Ländern empfiehlt. Dafür sei zunächst sicherzustellen, „dass der vorgesehene Unterricht durch qualifizierte Lehrkräfte tatsächlich erteilt wird. [...]“¹

T. M.: Angesichts der Forderungen der Enquete-Kommission ist es doch verrückt, dass unsere Ausbildung als Lehrer, die Theater als eines von zwei Fächern grundständig studiert haben, nur in einem von sechzehn Bundesländern vollständig anerkannt wird. Nur in Niedersachsen taucht Darstellendes Spiel in den Lehrerprüfungsordnungen auf. In allen anderen Bundesländern können wir mit Theater und „nur“ einem weiteren Fach also nicht als Beamter in den Schuldienst eingestellt werden.

L. D.: Das liegt sicher daran, dass auch nur in Niedersachsen das Fach grundständig studiert und auch nur hier das zweite Staatsexamen abgelegt werden kann.

M. G.: Dabei gibt es ja in viel mehr Bundesländern das Fach Theater in der Schule – in Form von Wahlpflicht- und Oberstufenkursen. Es stellt sich die Frage, wo diese ganzen Theaterlehrer herkommen?

T. M.: Es wird noch absurder, wenn der Bedarf an qualifizierten Theaterlehrern in den nächsten Jahren stark steigen wird, zum Beispiel durch

die Ausweitung und die verpflichtende Einführung des Faches in Hamburg.

L. D.: Wie Hamburg den Bedarf decken will, der in den kommenden Jahren entsteht, bleibt abzuwarten. In jedem Fall ist die verpflichtende Einführung des Faches in Hamburg ein Schritt in die richtige Richtung, der hoffentlich weiter dazu beitragen wird, dass wir Theaterlehrer als „vollwertige“ Lehrer gesehen und eingestellt werden und bereits dazu geführt hat, dass es ab November 2011 in Hamburg ein Studienseminar für Referendare geben wird.

Jedoch ist zu befürchten, dass viele unzureichend ausgebildete Kolleg/inn/en die Aufgaben der grundständig ausgebildeten Theaterlehrer zunächst übernehmen – bzw. übernehmen müssen, da es momentan nur einen einzigen grundständigen Studiengang in ganz Deutschland gibt und dieser eben nicht ausreicht, um den Bedarf zu decken.

M. G.: Gibt es eigentlich andere Schulfächer, die man als Drittfach per Zertifikat erwerben kann? Vermutlich eher wenige. Das habe ich mich sowieso gefragt: Wie stehen wir in Konkurrenz zu anderen Absolventen, die als drittes Fach Theater/Darstellendes Spiel in petto haben? Ich hoffe, dass die Lehrerprüfungsordnungen der einzelnen Länder auf die Kombination „Theater“ + „zweites Fach“ überprüft und gegebenenfalls geändert werden, und in diesem Zuge auch bundesweit Studienseminare eingeführt werden.

L. D.: Ob qualifizierter Theaterunterricht an der Schule gelingt, scheint leider derzeit oft Zufall zu sein, betrachtet man das, was vielerorts auf den Schultheaterbühnen präsentiert wird. Die notwendigen Kompetenzen, um das Fach Theater unterrichten und da auch aussagekräftige, interessante Aufführungen auf die Beine stellen zu können, können eben nicht „mal eben nebenbei“ erworben werden. Jeder, der Theater unterrichtet, sollte auch das Recht darauf haben, dafür qualifiziert ausgebildet zu sein!

T. M.: Und natürlich hängt die Anerkennung des Faches direkt mit der Qualität der Theaterarbeit in Schulen zusammen und umgekehrt.

M. G.: Dieses ständige Sich-behaupten-Müssen hat im Grunde viel mit der Situation des Faches insgesamt zu tun. Politisch müssen wir hier noch einiges bewegen, damit das Fach an den Schulen mehr Raum bekommt. Vorreiter, die das enorme Potential von Darstellendes Spiel/Theater für die Umgestaltung der Institution Schule erkennen, gibt es ja Dank Hamburg immerhin.

Es trägt wie kein anderes Fach zur kulturellen Bildung bei. Kooperative, interdisziplinäre und praxisnahe Lehr- und Lernformen werden angeregt und in offenen Unterrichtsformen

prozess- und projektorientiertes Arbeiten ermöglicht.

L. D.: Trotzdem ist die schulpolitische Situation insgesamt widersprüchlich. Dass ein so wichtiges Fach, dem ein hohes Potenzial auch bezüglich der Umgestaltung der Institution Schule zuzuschreiben ist, von Seiten der Politik und Kultusministerien nicht die Anerkennung und entsprechende Unterstützung beim Aufbau der Ausbildung bekommt, ist eigentlich unbegreiflich.

T. M.: Gerade für die Grundschule ist der Zustand unhaltbar. Es gibt hier überhaupt keine grundständige Ausbildungsmöglichkeit. Und das, wo es ab kommendem Schuljahr in Hamburg an den Grundschulen verpflichtend Theater geben soll.

M. D.: Es gibt im Grunde nur einen Weg: Qualitätsschaffung und -sicherung kann im Fach Theater auf Dauer nur durch grundständig ausgebildete Lehrer gelingen. Dafür braucht es nicht nur die Einrichtung von Studienseminaren sondern auch die von grundständigen Studiengängen. Dazu gehört auch die (weitere) Einführung des Namens „Theater“ anstelle des meist erklärungsbedürftigen Begriffes „Darstellendes Spiel“ – gerade auch an der Uni.

T. M.: Nun haben wir als eine der wenigen Lehrer grundständig das Fach Darstellendes Spiel/Theater studiert und wollen gerne die Herausforderung annehmen, qualifiziert Theater zu unterrichten.

L. D.: Ja, wir sind mit einem prall gefüllten Rucksack für unsere Tätigkeiten als Theaterlehrer und -pädagogen ausgestattet worden und können uns damit auf den Weg machen. In der Auseinandersetzung mit historischen Konzepten von Theaterpädagogik, mit Künstlertheorien und -praktiken, mit zeitgenössischen Theaterformen und -machern sowie mit deren Potential für künstlerisch-pädagogische Prozesse, haben wir immer wieder unsere eigene theaterpädagogische Position reflektiert, formuliert und ausprobiert und haben so ein fundiertes Wissen über Möglichkeiten gewonnen, aus dem wir nun schöpfen können. Es ist eben nicht so, dass wir eine „Methodenkiste“ vermittelt bekommen haben, die wir dann anwenden.

M. D.: Allein „theaterpädagogische Positionierung“ ist ein Begriff, den ich vor dem Studium nicht kannte und nicht ahnte, wie wichtig er für meine Theaterarbeit sein würde. Es ist vor allem der permanente Austausch mit anderen Theatermachern und Studierenden, der es mir über die Jahre ermöglichte, meine eigene Position zu finden. Über Gespieltes und Gesehenes zu sprechen, kontrovers zu diskutieren, dabei auch mal die eigene Position zu hinterfragen,

sie manchmal vehement zu verteidigen – all dies trägt zur ständigen Weiterentwicklung der eigenen theaterpädagogischen Ansichten und Ansätze bei. Denn auch wenn graduiert – „fertig“ ist man mit seiner Position wohl nie. Deswegen können Fortbildungen eben nicht ein fünfjähriges universitäres Studium ersetzen, in der sich eine langsam gewachsene theaterpädagogische Positionierung entfalten kann.

T. M.: Dazu gehört auch, dass sich theaterpädagogische Arbeitsweisen „organisch“ entwickeln konnten – insbesondere in unserer intensiven Beschäftigung mit unterschiedlichsten Arbeitsformen und theatralen Ausdrucksmitteln. Eine Bandbreite, die sich über streng formale Arbeiten, Objekttheater, site-specific theatre, Tanz- und Körpertheater, Musiktheater, chorisches, politisches und biografisch-dokumentarisches Theater, über Performance-Art, aber auch über die Auseinandersetzung mit dramaturgischen, szenographischen sowie medialen Verfahrensweisen erstreckt.

M. G.: Der enorme Praxisanteil, den der Studiengang hat – und braucht, ist in dieser Form nur an einer Kunsthochschule denkbar. Dort besteht ein intensiver Austausch mit den anderen künstlerischen Fächern, zum Beispiel durch die jährlichen Ausstellungen und Präsentationen beim „Rundgang“, durch interdisziplinäre Projekte, aber auch fachintern im zweiwöchentlichen Plenum.

L. D.: Sowieso ist die Tatsache, dass wir an einer Kunsthochschule studiert haben sowohl für die Disziplin Theaterpädagogik als auch für das Schulfach Theater enorm wichtig. Ich glaube, dass die Umgebung Kunsthochschule uns hinsichtlich eines Sich-Hinein-Begebens in kreative Denk- und Arbeitsprozesse sehr stimuliert hat – gerade in den interdisziplinären Projekten habe ich das immer wieder erfahren. Hier sehe ich großes Potential für Schule: Wir

sind mit interdisziplinärem, kollektivem und kollaborativem Denken und Arbeiten vertraut und ich glaube, genau davon braucht Schule mehr – dies insbesondere im Hinblick auf strukturelle und inhaltliche Veränderungen hinsichtlich Lehr- und Lernmethoden.

M. G.: Immer auch außerhalb der Uni/des Studiengangs lernen zu können, zeichnete unser gesamtes Studium aus. Es gab unzählige Kooperationen mit Theaterhäusern, Schulen, Stiftungen, freien Gruppen, wodurch wir besonders profitieren konnten. Ich konnte mit Dramaturgen und Künstlern verschiedener Theaterhäuser sprechen, Rezensionen schreiben, mit Künstlergruppen wie dem *Helmi* und *Forced Entertainment* arbeiten, einen Maschinenschein und Sicherheitszertifikate machen und auch im Ausland Erfahrungen sammeln – um nur einiges zu nennen. Mehr als einmal lernte man, in den Projekten Scheitern als Chance zu begreifen – und das geht nicht in der Theorie.

L. D.: Dennoch muss auch die Theorie, Theaterpädagogik als wissenschaftliche Disziplin betont werden, denn wir haben ja nicht ausschließlich praktisch gearbeitet – was auch verheerend wäre. Ich finde es wichtig und richtig, dass wir immer auch geforscht und geschrieben haben, denn das Vorbringen der wissenschaftlichen Disziplin Theaterpädagogik liegt uns, glaube ich, allen am Herzen. Dass im Fach Theater promoviert wird – gerade auch um die Lehre weiter zu etablieren – darf keine Ausnahme sein. Der Ansatz der praxisbasierten und ästhetischen Forschung, ist da ein spannendes Feld. Ich habe es als unglaublich fruchtbar empfunden, dass wir auch innerhalb künstlerisch-wissenschaftlicher Forschungsprozesse neue Wege ausprobiert und uns methodisch positionieren haben.

T. M.: Auch für Schulentwicklung können solche Ansätze gewinnbringend sein. Sie kön-

nen zur Strukturveränderung von Schule und zur Förderung vernetzten Denkens beitragen.

L. D.: Leider ist zum Teil Künstlern und auch Pädagogen nur schwer begreiflich, dass wir ein Fach studieren, welches sowohl künstlerisch, wissenschaftlich als auch pädagogisch ist, das eine nur durch das andere. Für viele scheint die alte Trennung von Kunst und Pädagogik immer noch zu existieren, und zwar sowohl in der Kunstlandschaft als auch innerhalb neuerer Bildungspositionen. Diese tradierte Sicht auf theaterpädagogische Lern- und Lehrprozesse erschwert die Voranbringung des Faches zusätzlich und verhindert mancherorts die Umsetzung seines Potentials, nämlich Prozesse ästhetischer Bildung zu initiieren, erfahrbar zu machen und zu reflektieren.

Warum sonst bevorzugen viele Schulleiter/innen immer noch Theaterlehrer/innen, die mit einem wenig reflektierten künstlerisch-ästhetischen Verständnis Theater machen?

M. G.: Darum kann die Forderung nur sein, die Möglichkeiten auszubauen, qualifizierten Theaterunterricht zu geben. Auf den Punkt gebracht müssen zur Anerkennung des Faches die Lehrprüfungsordnungen (Fächerkombination) überarbeitet, Studienseminare eingeführt und weitere grundständige Studiengänge im Fach „Theater“ für alle Schulformen eingerichtet werden.

Anmerkung

1 *Deutscher Bundestag: Schlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“ (11.12.2007) 16. Wahlperiode Drucksache 16/7000. Gesichtet auf: <http://dip21.bundestag.de/dip21/bud/16/070/1607000.pdf>, letzter Zugriff: 20.06.2011, S. 398.*

„Jeder Berufsweg beginnt mit einem ersten Schritt“ Theaterpädagogik in der Berufsvorbereitung

Gudrun Vater

Für Jugendliche aus Förderschulen erweist sich der Übergang in das Berufsleben als äußerst problematisch. Viele Schülerinnen und Schüler erreichen keinen anerkannten Schulabschluss und lediglich einem kleinen Prozentsatz gelingt der Übergang in ein Ausbildungs- oder Beschäftigungsverhältnis. Vor diesem Hintergrund scheint es erforderlich, neue Wege zu beschreiten. Die Empirie zeigt, dass vor allem der Förderung kompensatorischer Strategien sowie personaler und sozialer Kompetenzen in der Berufsvorbereitung mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden sollte. Der Einsatz von Theaterpädagogik dürfte hierbei einen überaus innovativen Ansatz darstellen.

Das folgende Gespräch wurde geführt zwischen Herrn Steinigeweg (TheaterImpuls) und Frau Dipl.-Psych. Gudrun Vater von der Universität zu Köln, die mit einem Team das Projekt „Jeder Berufsweg beginnt mit einem ersten Schritt“ wissenschaftlich begleitet hat.

Jochim Steinigeweg: In welchem Schwerpunkt sind Sie an der Universität zu Köln angesiedelt?

Gudrun Vater: Ich bin am Lehrstuhl für Arbeit und Berufliche Rehabilitation von Frau Prof. Dr. Mathilde Niehaus beschäftigt. Pädagogische, psychologische und sozialwissenschaftliche Zugänge der beruflichen Rehabilitation von

Menschen mit Behinderungen oder gesundheitlichen Einschränkungen finden hier Beachtung. Die Verbesserung des Übergangs zwischen Schule und Beruf gehört dabei zu unseren Forschungsschwerpunkten.

Gibt es Studien, die die Wirkung von Theaterpädagogik untersuchen?

Zwar sind Heilsversprechungen in der Theaterpädagogik weit verbreitet, doch existieren bislang nur wenige fundierte Studien, die postulierten positiven Wirkungsweisen empirisch belegen. Exemplarisch möchte ich hier auf die Studien von Finke und Haun (2001) sowie Domkowski (2008) verweisen. Die Kom-

Magazin

plexität des Gegenstandes erweist sich dabei als inhaltliche, methodische und finanzielle Herausforderung für den Forschungsprozess.

Welche Institutionen haben Ihre Evaluation gefördert?

Die Evaluation wurde gefördert von der Software AG Stiftung und der Heidehof Stiftung GmbH.

Welches Projekt haben Sie evaluiert? Warum wurde genau dieses Projekt ausgewählt?

Wir haben das Projekt „Jeder Berufsweg beginnt mit einem ersten Schritt“ evaluiert. Das Projekt ist konzipiert für Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Die Jugendlichen erarbeiten innerhalb einer Woche ein Theaterstück, das sich mit den Herausforderungen der Arbeitswelt beschäftigt. Das Ziel des Projektes, die Chancen von benachteiligten Jugendlichen beim Einstieg in das Berufsleben zu verbessern, stimmt mit unseren eigenen Forschungsinteressen überein. Die Übernahme von Rollen eröffnet gerade stigmatisierten Personen oder Gruppen eine Chance, internalisierte Stereotype zu überwinden und gleichzeitig eine Gelegenheit, sich in der Öffentlichkeit mit Eigenschaften zu präsentieren, die diese Stigmatisierung infrage stellen. Darüber hinaus erscheint Theaterarbeit mit dieser Zielgruppe besonders gut geeignet um eine positive Arbeitshaltung zu fördern, da sie in der Regel nicht durch Vorerfahrungen negativ besetzt ist.

Was war das Ziel Ihrer Evaluation?

Mit der Evaluation sollte überprüft werden, ob und in welchem Ausmaß die Theaterarbeit von Theater ImPuls zur Vermittlung berufsrelevanter Fertigkeiten und zur Stärkung der

Persönlichkeit der Jugendlichen im Rahmen der Berufsvorbereitung beiträgt.

Wer war beteiligt?

An der Evaluation haben im Zeitraum von 2008–2010 insgesamt 237 Schülerinnen und Schüler sowie 11 Lehrerinnen und Lehrer aus acht Kölner Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen teilgenommen.

Mit welchen Methoden haben Sie gearbeitet?

Wir haben ein sogenanntes quasi-experimentelles Design und einen mehrdimensionalen Zugang gewählt. Dieser beinhaltet sowohl die Anwendung unterschiedlicher Methoden: schriftliche Befragung, Interview und Verhaltensbeobachtung als auch die Berücksichtigung mehrerer Beteiligter: Lehrkräfte und Jugendliche. Um die Effekte auf die theaterpädagogische Intervention zurückführen zu können, wurden die Selbsteinschätzungen der Schülerinnen und Schüler einerseits zu berufsrelevanten Kompetenzen (Ausdauer, Durchsetzung, Krisenbarkeit, Selbstständigkeit, Teamarbeit und Verantwortung) und andererseits zu ihrem Selbstkonzept – sowohl vor als auch nach dem Projekt – erhoben. Der Vergleich von Schülerinnen und Schülern mit Theaterpädagogik, normalem Schulunterricht und einer Vergleichsgruppe mit Bewerbungstraining ermöglichte zudem einen Einblick in die differenziellen Effekte der theaterpädagogischen Intervention.

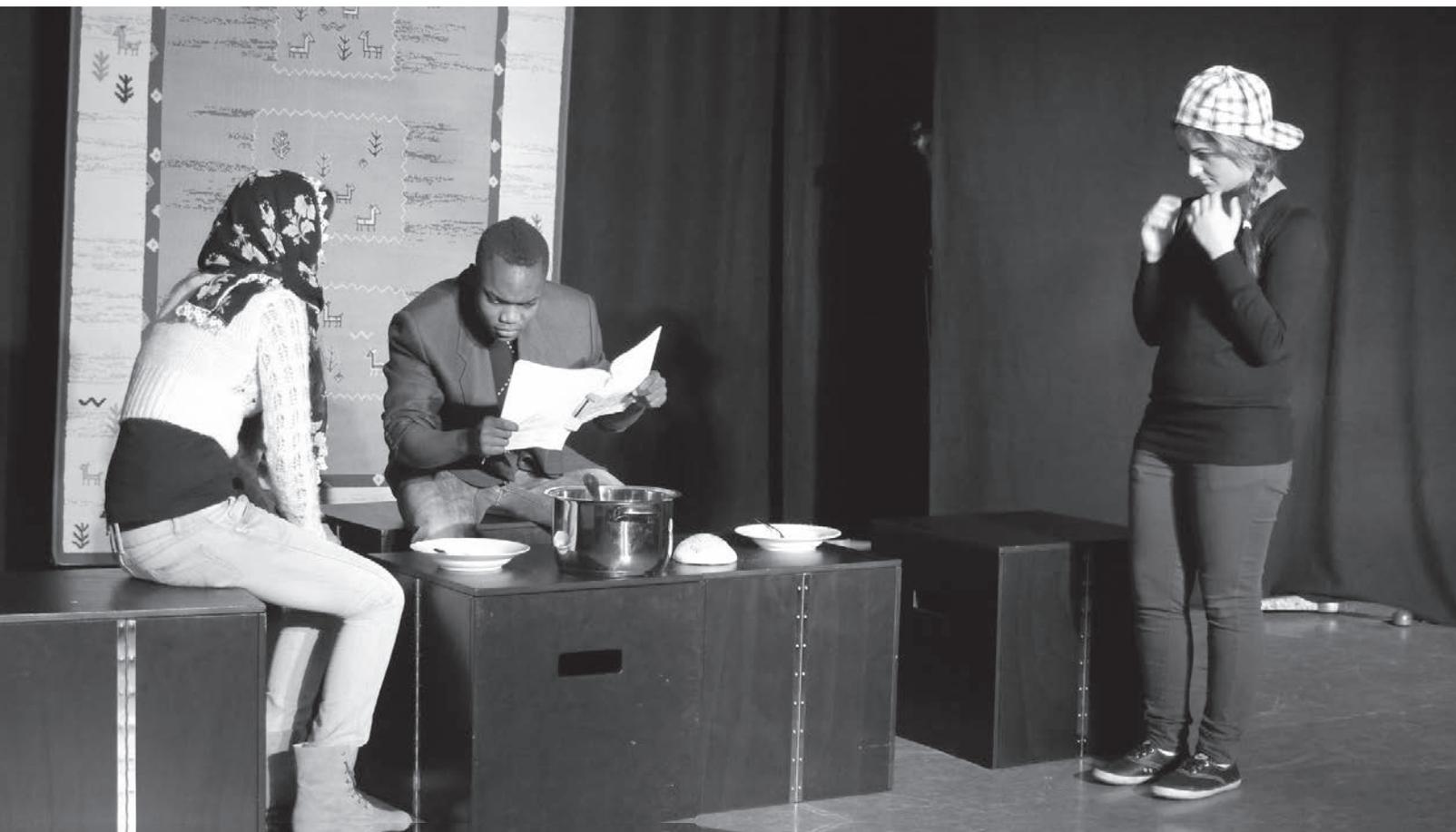
Was haben Sie herausgefunden?

Die Jugendlichen, die während des Theaterprojektes beobachtet wurden, konnten sich in allen von uns untersuchten Merkmalen der sozialen Kompetenz und der Arbeitsausfüh-

rung signifikant verbessern. Die Ergebnisse der schriftlichen Befragung erwiesen sich als differenzierter. Demnach schätzen sich die Jungen nach dem Theaterprojekt als selbstständiger und entscheidungsfreudiger ein, die Mädchen als kritikfähiger und verantwortungsvoller. Nach Ansicht der Lehrkräfte bringt das Theaterprojekt zudem einen Lernerfolg in den sozial kommunikativen Fähigkeiten. Vor allem die Ruhigen, Stillen und Schüchternen haben gelernt, flexibler und offener zu werden und sich durchzusetzen. Außerdem zeigt sich eine positive Entwicklung im Selbstwertgefühl. Die Jugendlichen sind nach der Projektwoche insgesamt zufriedener und fühlen sich weniger nutzlos. Sehr deutlich kommt dies in den Interviews mit den Jugendlichen zum Ausdruck. Drei Viertel der Befragten finden, dass sie das Theaterprojekt auch persönlich unterstützt hat.

Was lernen die Jugendlichen aus der Bühnenarbeit?

Was die Jugendlichen letztendlich aus der Bühnenarbeit lernen werden, kann im Rahmen dieser Evaluation nicht vorhergesagt werden. Die Verarbeitung der Erfahrungen erfolgt sehr individuell und unterschiedlich im zeitlichen Verlauf. Derartige Erfahrungen können nicht normativ als Lernziele definiert werden, sondern eröffnen sich als Bildungsmöglichkeiten, die im Wechselspiel mit den Anforderungen der Umwelt entsprechend zur Geltung kommen. Z. B. finden zum Ende der Schulzeit die meisten Jugendlichen, dass die Erfahrungen aus dem Theater für das Berufsleben durchaus hilfreich sind, während sie dies in der schriftlichen Befragung direkt nach dem Projektende noch überwiegend verneint haben.



Welche Bedeutung haben Ihre Ergebnisse für die beteiligten Schulen und die Arbeit von Theater Impuls?

Das Konzept der Förderschulen sieht eine ganzheitliche und individuelle Förderung vor. Lernerfolge sollen den Schülerinnen und Schülern helfen, Selbstvertrauen und Lernmotivation aufzubauen. In diesem Sinne erscheint das Theaterprojekt als äußerst sinnvoll für die Jugendlichen und die Schulen. Die Jugendlichen fühlen sich persönlich gestärkt und verbessern sich in den berufsrelevanten Kompetenzen. Sie bewerten das Projekt sehr positiv und würden ein weiteres Mal daran teilnehmen. Die meisten Lehrkräfte wünschen sich das Theater als einen dauerhaften Bestandteil des Schulcurriculums. Argumente für eine nachhaltige Implementierung ergeben sich aus pädagogischer Sicht zudem aus den Kommentaren zur Leistungsfähigkeit der Jugendlichen im Theaterprojekt. Die meisten Lehrkräfte finden, dass viele Jugendliche in dem Theaterprojekt mehr Leistung zeigen als im Unterricht. Sie sind motivierter und konzentrierter als in der Schule, bringen ihre Stärken besser zum Ausdruck und zeigen ganz andere Fähigkeiten. Insofern hat sich die Theaterarbeit von Theater Impuls als erfolgreich im Rahmen



Fotos: Impuls Theater

der Berufsvorbereitung erwiesen. Obwohl sich die Ergebnisse dieser Studie nicht generalisieren lassen, unterstreichen sie die Bedeutung von

Theaterspiel als eine Quelle der Anerkennung gerade für Menschen, die ansonsten im sozialen Vergleich benachteiligt sind.

Herzrasen 3 – das besondere Festival des Senioretheaters

Ein Fachtagungsbericht über Altersbilder, Qualität und Trends im Profi- und Amateurtheater

Hans Neumann/Uschi Famers

Insenzierungen des Alters

„Herzrasen 3“, das Hamburger Theatertreffen 60+, das in Kooperation zwischen der Körber-Stiftung und dem Deutschen Schauspielhaus Hamburg seit 2006 in zweijährigem Rhythmus ausgerichtet wird, hatte sich dieses Jahr unter ein Thema gestellt: In der Ausschreibung hieß es, man suche „Theaterproduktionen, die Fragen des Alters thematisieren und die zeigen, wie sich die Generation [60+] im Erfahrungsraum Theater mit dem Älterwerden auseinandersetzt.“ Es hatten sich über 50 Gruppen beworben, 18 Aufführungen wurden eingeladen, sechs davon mit professionellen Schauspielern. So konnten die Teilnehmer einer Fachtagung eine Fülle von Einsichten gewinnen: Welche Bilder vom Alter werden sichtbar, wie gehen Theatergruppen mit gesellschaftlichen Strömungen um, thematisieren sie das eigene Älterwerden in ihrer Theaterarbeit?

Die Körber-Stiftung hatte zur Eröffnungsveranstaltung den Heidelberger Gerontologen Andreas Kruse eingeladen, zum Thema „Insenzierung des Alters“ zu referieren. In einer knappen Einleitung definierte er diesen Begriff als Altersbild, das die Gesellschaft entwickelt und in den öffentlichen Raum stellt und damit Einfluss auf unser aller Bewusstsein nimmt.

Bekannt seien z. B. die Auffassungen, das Alter sei als Defizit im Vergleich zu den vorangehenden Lebensphasen zu verstehen. Oder: Die Alten seien eine zunehmende Belastung für unsere Sozialsysteme. Oder: Die ständig steigende Lebenserwartung zwingt dazu, zwischen den Jungalten der nachberuflichen Zeit und den Hochaltrigen der letzten Lebenszeit zu unterscheiden.

Im Hauptteil seines Vortrags entfaltete Kruse dann das Konzept der Selbstaktualisierung des Individuums: das menschliche Grundbedürfnis, sich zu entdecken, das Entdeckte ausdifferenzieren und anderen gegenüber auszudrücken, lasse auch im Alter nicht nach. In dieser Lebensphase könne man Versäumtes nachholen und neue Lebensmöglichkeiten erproben. Das kreativ-künstlerische Handeln, insbesondere das Theaterspielen sei die geeignetste Form, seine Grenzen zu erweitern.

Mit seinem Vortrag entfaltete Kruse die zweifache Lesart der Formulierung „Insenzierung des Alters“: Denn einerseits thematisieren die Aufführungen Altersbilder, andererseits sind die Alten auch das Subjekt der Insenzierung, diese ist demnach als Ergebnis ihres kreativen Handelns zu verstehen, als Beispiel gelungener Selbstaktualisierung im Alter.

Selbstaktualisierung im Alter

Die Festivalbeobachter erlebten vor, in und nach den Aufführungen zahlreiche Beispiele für die zweite Bedeutung: Die Festivalatmosphäre ließ spüren, welchen Wert das Theaterspielen und das Tanzen für die meist jungalten Amateurspieler/innen besitzt. Die durchwegs hohe Qualität der Tanz- und Sprechtheateraufführungen machte deutlich, wie viele individuelle Kompetenzen durch die Theaterarbeit befördert und trainiert werden.

Angesichts der Präsenz und auch der Wahrfähigkeit im Spiel vieler Darsteller konnte man ahnen, wie stark bei der Beschäftigung mit einer Rolle auch Ich-Anteile der Spieler/innen bearbeitet wurden. Vor allem aber äußerten sich einige Senioren direkt zu der Frage nach dem persönlichen Nutzen ihrer Theaterarbeit: Sie sei vom Leben zerquetscht gewesen, habe lange nach einer sie erfüllenden Gruppenaktivität gesucht, habe vor zehn Jahren nur einen einzigen kurzen Satz sprechen können, jetzt fühle sie sich als freier Mensch ohne Ängste. Er sei ein reiner Zahlenmensch gewesen und entdeckte jetzt seine Lebendigkeit, seine Emotionalität, seine Kreativität. Oder: „Im Tanz kann man sein, was man nie gewesen ist, kann man erfahren, was man nie gespürt, nie zugelassen

Magazin

hat.“ Und viele berichteten, sie hätten in der Gruppe ein Forum für ihre Suche nach einem sinnvollen Älterwerden gefunden.

Erstaunlicher Weise gab es nicht eine Aufführung, die diese positive Möglichkeit der Selbstaktualisierung im Alter an einer zentralen Figur veranschaulicht hätte. Wohl klang der Wunsch danach in einzelnen Szenen an, wohl wurde eine Überwindung eines Tabus im Leben einer „unwürdigen Greisin“ erzählt, wohl erinnerte sich Meyerhoff in seiner Lesung an das glückende Älterwerden seiner Großeltern; Kruses positives Alterskonzept insgesamt wurde noch am ehesten in zwei Tanztheaterproduktionen versinnlicht, in denen das Lebendigsein in den verschiedenen Lebensphasen eingebunden erscheint in das größere Ganze der Generationenfolge bzw. der Kreisläufe in der Natur. Im Fokus der Aufführungen aber standen andere Altersbilder.

Defizitäre Lebensphase

Am entgegengesetzten Ende des Spektrums unterschiedlicher Altersbilder standen einige Aufführungen, die einen schonungslosen Blick auf die Defizite des Alters warfen: auf Gebrechlichkeit und Pflegebedürftigkeit, auf Abhängigkeit, Demenz und Verfall.

In „**Silly Old Fools**“ werden Heimbetreiber und Heimbewohner in enger Interaktion gezeigt. „Heimvater“ und „Heimmutter“ verbrämen ihren ökonomisch orientierten Zynismus mit verlogenen Euphemismen, nennen ihre Insassen „Freunde“ und ihre Aufbewahrungsanstalt „Zweite Kindheit“. Ihr seelisch und körperlich gewalttätiger, menschenverachtender Umgangstil schmerzt allerdings die Zuschauer mehr als die hilflos ausgelieferten Alten, die als indolente Wracks dargestellt werden und kaum zum Mitleiden oder gar zur Identifikation einladen. Auch in der Tanztheaterproduktion „**Vergissmeinnicht**“ geht es um Interaktionen zwischen Pflegenden und Demenzen. Auch hier wird die Ausweglosigkeit der Probleme nie gelehnet. Aber dieser Inszenierung gelingt es, sich empathisch in die Innenwelt der Demenz zu versetzen und damit den Zuschauern einen Zugang zu einer Welt zu ermöglichen, der in der Regel durch die Angst vor der eigenen Zukunft versperrt ist.

Auch in „**Bis zum Letzten**“ wird nicht beschönigt oder wohlfeil getröstet. Aber die schwierigen Probleme pflegender Angehöriger, offenbar durch eigene Erfahrung und durch Recherchen verbürgt, sind mit großem Verständnis in Szene gesetzt worden. So zeigt die Aufführung, dass man das Alter als defizitäre Lebensphase sehen kann, ohne eine tabuisierende oder gar denunzierende Haltung dazu einzunehmen.

Die Produktion „**Brave New Age**“ wirkte vordergründig wie das extreme Gegenbild zur Defizitauffassung. Sie entwirft eine utopische Gesellschaft, in der die Menschen alt wie Me-

thusalem werden, den medizinischen Fortschritt feiern und sich als 90-Jährige noch ihren Kinderwunsch erfüllen. Beim genaueren Hinsehen entdeckten die Zuschauer die satirische Kritik an unserer Unfähigkeit, unser Älterwerden anzunehmen und mit eigenem Sinn zu füllen.

Jung-Alt sein müssen

Drei Aufführungen haben sich explizit mit dem aktuellen Altersbild auseinandergesetzt, das sich mit dem Buchtitel von S. Rethel umreißen lässt: „Sage nie, du bist zu alt“. Und sie haben dafür erstaunlich übereinstimmende dramaturgische Lösungen gefunden: In „**Helga macht nicht mit**“, „**Silverday**“ und „**(b)einfluss(t)**“ wird die Frage nach einem sinnvollen Leben im Ruhestand unter experimentellen Bedingungen erörtert, die die Figuren zu einer Beschäftigung mit Tod und Sterben zwingen.

In allen drei Eigenproduktionen probieren Ruhestandler die Angebote der Gesellschaft für die immer größer werdende Zahl der finanzstarken Jungalten aus: Reisen, Körperkultur, ehrenamtliches Engagement, politische Partizipation usw. Doch Begeisterung stellt sich nicht ein: Man erfährt die Appelle als Druck, es fehlt die Zeit fürs Innehalten, Zurückblicken und Aufarbeiten. Erst wenn aufgrund einer tödlichen Erkrankung, einer Geiselnahme oder einer erzwungenen Einsicht das eigene Sterben ins Bewusstsein drängt, kommen die Figuren zu ausgewogenen, ganzheitlichen Einstellungen. Sie wehren sich gegen die Einseitigkeit des vorherrschenden Trends, die Alten sollten ihre Potentiale entfalten und – im Interesse der Wirtschaft, der Sozialsysteme und der individuellen Sinnfindung – so lange wie möglich aktiv bleiben. Alle setzen sich mit dem Tod auseinander und deuten in einzelnen Bildern an, dass man Zusammengehöriges nicht auseinanderreißen soll: Wir sterben täglich, auch wenn wir es nicht wahrhaben wollen, aber wir leben auch alle bis zum letzten Atemzug. Oder wie Kruse es mit der Umkehrung des Sinnspruchs ausdrückte: zu „*media in vita in morte sumus*“ gehöre auch: „mitten im Tode sind wir vom Leben umfängen“.

Altersweisheit und Humor

Solche Ausgewogenheit oder Ganzheitlichkeit leuchtete auch in anderen Seniorentheateraufführungen auf, z. B. in „**Ahnen**“, wo eine am Rand sitzende und strickende Tänzerin sich im Schlussbild erhebt, ins Zentrum der Bühne geht und in einem intensiven und gestisch überaus differenzierten „Stehentanz“ ein ganzes Leben resümiert.

Drei Produktionen jedoch erstrahlten von Anfang bis Ende in diesem Licht.

In „**Nur ein Gesicht**“ werden von der Gruppe Franui Lieder von Brahms gesungen und gespielt, bearbeitet, variiert, modernisiert, verjazzt, dazwischen lesen kostümierte Seniorenspieler Interviewäußerungen älterer Bregenzer über

ihre Liebeserfahrungen, über Vergänglichkeit und Tod.

Auch Meyerhoffs Bericht über „**Die Beine meiner Großmutter**“ kann als Inszenierung des Alters verstanden werden: Denn die liebevoll spöttische Vergegenwärtigung des Lebens und Sterbens der Schauspielerin Inge Birkmann durch ihren Enkel beschwor eine heitere Weisheit im Umgang mit den Widersprüchen des Lebens und der Endgültigkeit des Sterbens. Und es gibt Künstler, die es sich zutrauen, ihr eigenes Leben im Altersheim vorweg zu nehmen und diesem keineswegs erfreulichen Dahindämmern eine solche Fülle komischer Momente abzugewinnen, dass die Zuschauer Tränen welcher Art auch immer vergießen. Die in Hamburg seit Jahren erfolgreich laufende Musiktheaterproduktion „**Thalia Vista Sozial Club**“, dem Deutschen Schauspielhaus zum 110. Geburtstag geschenkt, war für viele der absolute Höhepunkt des Festivals und ein überwältigendes Beispiel für Kruses Vortrag über die Selbstaktualisierung durch Theaterspielen.

Suche nach Qualitätskriterien

Was bedeutet Qualität im Theater und dann noch speziell im Seniorentheater? Eine Leistungsshow sicherlich nicht. Was ist schlechtes oder gutes Theater? Was wird wie verglichen und geht das überhaupt? Die Fachtagungsteilnehmer konnten alle Theaterveranstaltungen von Herzrasen 3 besuchen und miteinander besprechen. Das Interessante und Lebendige daran war zu erkennen, dass wir unterschiedlich sehen und erleben. Genau das hat unsere Gespräche bereichert und unsere Suche nach Kriterien für Qualität im Theater gefördert.

Theater ist Kunst. Die Rezeption von Kunst ist subjektiv, sie braucht den individuellen Blick, den eigenen Geschmack und unterschiedliche Zugänge auf das Gesehene. So soll es – so muss es sein! Und trotzdem wagten wir uns an die Qualitätsfrage und suchten nach Antworten darauf. Warum? Weil wir verstehen wollen, was ein gutes Stück ausmacht.

Unserer Auffassung nach kann bei jeder Aufführung mit Gewinn nach folgenden Kriterien gefragt werden:

- Wie ist die Geschichte, der Stoff, die Vorlage dramaturgisch aufgearbeitet?
- Hat die Inszenierung eine entschiedene ästhetische Theaterform?
- Hat die Aufführung einen erkennbaren Rhythmus?
- Wie steht es um die Glaubwürdigkeit und Wahrhaftigkeit der spielenden Figuren?
- Gibt es ein lebendiges Ensemblespiel?
- Diese Kriterien bringen die Grundlagen einer qualitativ guten Theaterarbeit in den Blick, unabhängig von ihrer finanziellen Ausstattung, den räumlich-technischen Bedingungen, der Theaterform (Tanztheater, Sprechtheater, Musiktheater usw.), der mehr oder weniger professionellen Organisationsform.

Wenn wir diese Kriterien als kleinsten gemeinsamen Nenner für das Fragen nach der Qualität von Amateur- wie Profitheater annehmen, was sahen wir dann bei Herzrasen 3?

Wir sahen Profis und Amateure, große und kleine Ensembles, Autorenstücke und vor allem – bei den Amateuren – selbstentwickelte Stücke, Tanztheater und Performances und Werkstattaufführungen, ein buntes Spektrum an Theater.

Unterscheiden wir zunächst zwischen Profi- und Amateurtheater.

Der große Charme des Amateurtheaters ist es, wenn ein innerer Bezug der Spielenden zur gespielten Geschichte spürbar wird, denn jede Geschichte, die erzählt und gespielt wird, braucht unbedingt einen Funken zum Publikum. Wenn das im besten Sinne der Fall ist, können die Spieler/innen durch genügend erprobtes schauspielerisches Handwerk und durch Präsenz, Stimme und Ausdruck ihren Figuren eine Glaubwürdigkeit geben, die einen eigenen Zauber entfaltet und so das Publikum berühren kann. Das ist der Moment, wo wir von erreichter Qualität sprechen. Dann steht Amateurtheater qualitativ nicht hinter dem Profitheater, sondern auf Augenhöhe und als eine eigenständige Form daneben.

Das setzt voraus, dass die Spieler/innen professionell gefördert und so gefordert werden, dass sie nicht mehr als Privatpersonen, sondern als Rollenfiguren auf der Bühne sichtbar werden. Alle eingeladenen Produktionen basierten – bei aller Unterschiedlichkeit der materiellen Arbeitsbedingungen – auf handwerklich guter professioneller Leitung, auch wenn sie nicht immer allen Qualitätskriterien gerecht werden konnten.

Was ist nun insgesamt die spezifische Qualität des Seniorenteaters? Neben den biografischen Elementen eines lang gelebten Lebens, dem unerschöpflichen Reichtum an Geschichten und der Möglichkeit, diese theatral zu nutzen, sind es auch die sichtbar werdenden altersbedingten Veränderungen; sie führen zu einem anderen Tempo und einem anderen Rhythmus als das Theaterspiel von Jüngeren.

Dadurch wird verstärkt Flexibilität für Bühnenabläufe benötigt, es müssen eigene theatrale Lösungen entwickelt und es können neue ästhetische Formen gefunden werden, wie es beispielhaft dem Tanztheater „Ahnen“ gelungen ist.

Dazu kommt – als das Bewegendste am Seniorenteater –, dass ältere Menschen spielend erzählen, was sie denken, fühlen und visionieren. Man lernt im Seniorenteater andere Alte kennen. Der Sieg ihrer Spiellust über ihre körperlichen Einschränkungen und ihre ganz besondere Ausstrahlung, das macht in unseren Augen die spezifische Qualität des Seniorenteaters aus.

Neben den inhaltlichen Qualitätsansprüchen einer Theaterproduktion spielt die äußere Struktur ebenfalls eine wichtige Rolle. Bühnenbild,

Kostüme, Musik, Licht und Technik helfen, eine gute inhaltliche Geschichte zum Strahlen zu bringen. Hier wurde die Kluft zwischen Profibedingungen am Theater mit seinem geballten künstlerischen und finanziellen Überbau und den Arbeitsbedingungen der Amateurgruppen mit ihren geringen finanziellen Möglichkeiten und dem freiwilligen Arbeitsaufwand der Spieler/innen sehr deutlich spürbar.

Abschließend soll – gerade unter dem Aspekt der Qualitätsförderung – auf die Wichtigkeit von Begegnungen der Gruppen auf einem Festival hingewiesen werden. Eine Gruppe zeigt sich, schaut andere Produktionen an, man tauscht sich untereinander aus. Aber gerade solche intensiven Auswertungsgespräche hatten noch zu wenig Raum. Eine moderierte Aufführungsanalyse wäre eine visionäre Weiterentwicklung, damit sich gerade das Amateurtheater qualitativ weiterhin verbessern kann.

Trends und Entwicklungsperspektiven im Seniorenteater

Nach dem dritten mehrtägigen Theatertreffen 60+ drängt sich die Frage auf, ob im Bereich des Seniorenteaters Entwicklungen oder gar Perspektiven in die Zukunft hinein zu beobachten sind.

Schon im Jahre 2008 wurde mit aller Vorsicht von einem Trend hin zum Senioren-Tanztheater gesprochen. Auch in Herzrasen 3 waren wieder mehrere reine Tanztheateraufführungen zu sehen. Und man kann in diesem Zusammenhang durchaus erwähnen, dass auch in Sprechtheateraufführungen stärker als früher mit Bewegungs- und Tanztheaterelementen und mit Gruppenchoreografien gearbeitet wurde. Zugenommen hat insgesamt der Einsatz von Musik. Dass das Profitheater mit zwei herausragenden Musiktheaterproduktionen vertreten war, machte darauf aufmerksam, dass auch im Amateurbereich mehrmals instrumental und vokal musiziert wurde. Das Einspielen von konservierter Musik als Stimmungsfolie oder als zusätzliches theatrales Zeichen scheint nach seinem triumphalen Einzug ins Jugendtheater und auf die großen Bühnen nun auch im Seniorenteater zur Selbstverständlichkeit zu werden. Weniger häufig war der Einsatz visueller Medien zu beobachten: Filmeinspielungen, Projektionen von Fotos oder von Liveaufnahmen auf der Bühne sind zeitaufwändig und technisch anspruchsvoll; sie werden vor allem dann eingesetzt, wenn die Seniorenteaterarbeit unter günstigen materiellen Bedingungen stattfindet. Ähnliche Betrachtungen lassen sich anstellen, wenn im Amateurtheater arbeitsintensive eindrucksvolle Bühnenbilder zu sehen sind. Allerdings bleibt der Abstand zu den Bühnenbildern der drei Festival-Beiträge des Deutschen Schauspielhauses seit 2006, in denen professionelle Regisseure mit Amateuren und Laien gearbeitet haben, immer noch gigantisch und unüberwindbar.

Die Seniorenteaterszene dürfte bis auf weiteres gut daran tun, sich an den Vorzügen des ‚Armen Theaters‘ zu orientieren.

Schaut man auf den Inhalt der Produktionen, kann man eine Abkehr vom ‚Biographischen Theater‘ konstatieren. Allerdings lässt die Tatsache, dass bei der Ausschreibung von Herzrasen 3 der thematische Schwerpunkt ‚Altersbilder‘ eine Rolle spielte, nur eine vorsichtige Verallgemeinerung zu. Andererseits fiel doch auf, wie viele Produktionen auf Recherchen zu gesellschaftlichen Problemen wie Pflege, Überalterung u. ä. aufbauten oder aktuelle Fragen – im Bild oder im Diskurs – erörterten. Persönliche Erfahrungen gingen offenbar nur noch in verhüllter Form in die Produktionen ein.

Es mag damit zusammenhängen, dass das Erzählen geschlossener Geschichten seltener als früher zu beobachten war. Wohl wurden Figuren etabliert, aber für eine genaue Beobachtung ihrer Entwicklung blieb keine Zeit. Statt dessen hatten sie Funktionen zu erfüllen, z. B. die, ein Problem zu veranschaulichen, eine Argumentation vorzutragen oder die psychischen Reaktionen auf einschneidende Veränderungen zu zeigen. Es mag voreilig sein, über die Gefahr nachzudenken, dass sich auch im Seniorenteater die Ästhetik der Zapp-Kultur durchsetzt. Aber dass anspruchsvolle Beobachter in einigen Aufführungen ein geduldiges und wahrhaftiges Spielen emotionaler Situationen vermissen, soll hier nicht verschwiegen werden.

Insgesamt aber lässt sich resümieren, dass der 2006 auf der Podiumsdiskussion im Körberforum erhobene Ruf nach Professionalisierung der Seniorenteaterarbeit nicht ungehört geblieben ist.

Hinweis der Redaktion

Der Beitrag ist die stark gekürzte Version eines Artikels, der in der ungekürzten Fassung nachzulesen ist unter: www.netzwerk-seniorenteater-hamburg.de.

Von Experten des Alltags und von den Schwierigkeiten mit internationalen Koproduktionen. Beobachtungen zum Deutschen Kinder- und Jugendtheatertreffen „Augenblick mal“ in Berlin

Manfred Jahnke

Zum elften Mal fand im Mai 2011 das Deutsche Kinder- und Jugendtheatertreffen „Augenblick mal“ in Berlin statt. Alle zwei Jahre markiert dieses Treffen, das vom Kinder- und Jugendtheaterzentrum in der Bundesrepublik Deutschland ausgerichtet wird, den Festivalhöhepunkt eines an Treffen reichen Genres. Hier trifft sich internationale und nationale Szene. Dabei gelingt es in der jeweiligen Auswahl von fünf Kinder- und von fünf Jugendtheaterinszenierungen nicht, den „Best of“-Charakter abzustreifen. So soll nur das „Interessante“ besichtigt werden, ausgewählt von zehn Kuratoren, die zudem jeweils regional oder an Formate (Tanztheater, etc.) gebunden sind. Gezeigt werden sollen Aufführungen aus den letzten beiden Spielzeiten, die künstlerische Qualität auszeichnet und doch auch im Innehalten des „Augenblicks“ die Möglichkeit der Reflexion auf den derzeitigen ästhetischen Standort des Kinder- und Jugendtheaters spiegeln. Wie es bei zehn Kuratoren nicht anders sein kann, bildet sich im Programm die bloße Vielfalt der Formen, Formate und Inhalte ab. Wenn so selbstverständlich Figuren- und Tanztheater und neuerdings „Experten des Alltags“ mittlerweile im Rahmen eines nationalen Kinder- und Jugendtheatertreffens vorgeführt werden, bleibt denn doch langsam zu fragen, wo bleibt die Kinderoper, die an Orten wie Mannheim doch so trefflich vorangetrieben wird?

So war es denn dieses Mal spannend, dass im Zuge der „neuen“ Authentizität eine Aufführung in Berlin vom Jungen Schauspiel Hannover zu sehen war, in der Betroffene als „Experten des Alltags“ neben drei Schauspielern selbst auftraten. In „Trollmanns Kampf – Mer Zirkales“ von Björn Bicker und Marc Prätisch erzählen Sinti die Geschichte des Boxers Trollmann, der 1933 die Deutsche Meisterschaft gewann, die ihm aber wieder aberkannt wurde, eine Geschichte, die die Diskriminierung der Sinti damals und heute vorführt. Während der erste Teil, der als Radiosendung im Studio mit musikalischen Gästen – wie der Tochter von Django Reinhardt – angelegt ist, etwas chaotisch strukturiert ist, gewinnt der zweite Teil, der in einer Kirche spielt, durch den choreografisch strengen Rahmen eine bedrückende Intensität, die rückblickend den ersten Teil als Spiel mit Folklore, Vorurteilen und Klischees erkennen lässt. So ließ sich „Trollmanns Kampf“ auch als theaterpädagogisches Projekt lesen, wenn auch nicht zu übersehen ist, dass, seitdem die Gruppe Rimini-Protokoll den Begriff „Experten des Alltags“ in den öffentlichen Diskurs hinein getragen hat, die alte theaterpädagogische Dialektik von prozess- und produkthaften Arbeiten neu zur Disposition gestellt wird: „Experten des Alltags“ werden

auf der Bühne ausgestellt, das Ambiente um sie herum wird inszeniert.

Leider wurde diese spannende Frage nicht weiter verfolgt und das, obwohl „Augenblick mal“ sich zu einem immer stärker werdenden Treffpunkt studentischen Nachwuchses entwickelt. Studentengruppen aus Berlin (UdK), Hamburg, Lingen-Osnabrück, Ulm und Zürich trafen sich, allesamt Studenten und Studentinnen (in der Mehrzahl) der Theaterpädagogik: Fast will es scheinen, als dass Kinder- und Jugendtheater und Theaterpädagogik Synonyme sind. Nach wie vor scheinen Studenten des Schauspiels, der Regie und der Dramaturgie wenig Interesse an diesem Genre zu entwickeln. Dabei müsste es doch gerade für diese spannend sein, als Produktionsformen und Bedingungen geradezu ein ideales ästhetisches Tummelfeld bieten: Denn die zehn eingeladenen Inszenierungen, von denen allerdings nur neun dem Ruf folgten – das Ballhaus Naunynstrasse sagte mit „Verrücktes Blut“ ab, um es zeitgleich mit „Augenblick mal“ auf dem „großen“ Theatertreffen zu zeigen –, waren sämtlich „Ensembleproduktionen“ oder Bearbeitungen von Mythen, „klassischen“ Stoffen wie „Frühlings Erwachen“ oder Kinderbüchern. Ästhetisch zeigte sich in der Hauptsache die Fortführung der Trends der letzten Jahre: Dass musikalische Strukturen die Inszenierungen durchweben, dass sich immer stärker choreografische Bewegungsmuster als Grundlage der Inszenierungskunst durchsetzen und beide sich miteinander verbinden, sind keine wirklichen Neuentwicklungen. Und wenn das Figurentheater wie in „A Clockwork Orange“ von Anthony Burgess in einer Inszenierung von Hans-Jochen Menzel am Jungen Theater Konstanz in Kooperation mit der Figurentheaterabteilung der Ernst-Busch-Schule einen Roman (oder doch eher den Film?) adaptiert, dann bleibt in dieser Realisation für mich die Frage ausgeblendet, was denn die Figuren besser als die Schauspieler können?

Zusammenfassend lässt sich über die „interessantesten“ Aufführungen der letzten beiden Spielzeiten sagen, dass das Kindertheater ästhetisch zu sich findet, wenn es mit großer Leichtigkeit poetische Geschichten erzählt – und das traf auf die Berliner Auswahl zu. Im Jugendtheater hingegen zeigte sich nicht so ein Trend, blieb die Auswahl vieldeutig. Es bleibt nach wie vor eng mit Themen verbunden, die sich an der Realität orientieren, aber wie im Tanztheater „Super me“, in dem die Suche des Individuums nach einem Platz in der virtuellen und in der wirklichen Welt dargestellt wird, fungiert eine abstrakte Idee als Impulsgeber. Das gilt in gewisser Weise für alle auf

dieser Schiene gezeigten Inszenierungen, wie denn auch die Tendenz, laut aktuelle Beats und Rhythmen einzuspielen und sich dem beschleunigten Tempo heutiger Jugendlicher einzupassen, nach wie vor im Trend liegt. Dabei ist den Inszenierungen weniger der Willen zu einer politischen Stellungnahme abzulesen, sondern, wie schon gesagt, die Themen werden eher auf einer abstrakten Ebene – Virtualität versus Realität, Lebensgier oder Aggressivität – verhandelt. Eine Ausnahme bildet hier wiederum „Trollmanns Kampf“: Hier haben die „Experten des Alltags“ ein konkretes Anliegen, das sie loswerden möchten.

Fast spannender als die Auswahl geriet das Beiprogramm von „Augenblick mal“, das Beispiele von deutsch-internationalen Koproduktionen zeigte, die u. a. von dem Fonds „Wanderlust“ von der Kulturstiftung des Bundes gefördert wurden, um unterschiedliche kulturelle und Spieltraditionen zusammen zu führen. Inwieweit dabei aus solchen Ansätzen heraus Modelle entwickelt werden können, das war eine der wichtigen Fragen. Schwieriger noch als die Überwindung unterschiedlicher Traditionen wirkt dabei die Sprache als Barriere. Diese Schwierigkeit kann umgangen werden, wenn man sich in der Zusammenarbeit auf nonverbale Kommunikationen einlässt. Diesen Weg sind das Oldenburgische Staatstheater und Kopergiety aus Gent in Belgien gegangen. Randi de Vlieghe und sein künstlerischer Berater Johan de Smet haben mit jeweils drei Akteuren aus Gent und aus Oldenburg mit „Waldlinge“ ein Tanztheater entwickelt, mit einem opulenten Bühnenbild, das im Zentrum ein Haus zeigt, auf das gerade ein Baum gefallen ist und nun sechs merkwürdige Menschen anzieht, die sich begegnen, sich wieder abstoßen, sich neu begegnen. Im Zwischen einer Performance, in der Mittel der contact improvisation und des modern dance miteinander gemischt werden und Surreales und Reales sich zu einer poetischen Landschaft verdichten, kann sich der Zuschauer mit seinen eigenen Erfahrungen verorten: Body Language bleibt eine universelle Theatersprache und kann daher auch in unterschiedlichen Sprachräumen ohne Schwierigkeiten vom Publikum decodiert werden.

Ähnlich werden in der Kooperation vom Berliner Jungen Staatstheater „Theater an der Parkaue“ und dem Staatstheater Zypern, dem Cyprus Theatre Organization (THOC) Sprachschwierigkeiten umgangen, da jedes Theater eine eigene Inszenierung in deutscher bzw. griechischer Sprache heraus gebracht hat. Im Rahmen des Großprojekts „Young Europe – Young Creation and Education in Theatre“

recherchierte die junge Autorin Katja Hensel in Berlin und Nikosia, wie junge Menschen perspektivisch zur Gewalt stehen, wobei sie mit diesen auch Szenen improvisierte. Aus diesem Material ist ihr Stück „Kopf oder Zahl“, bzw. „Korona Grammata“ entstanden. Erzählt wird die Geschichte von Christopher, 15 Jahre alt, der gerade eine Strafe abgessen hat, weil er einen Türken niedergeschlagen hat. Nun will er sein Leben ändern, aber da taucht ein Anderer auf, der diesen Vorsatz zu verhindern versucht. Eine Kooperation entstand nur auf der Ebene des Stückeschreibens, ansonsten kann man nicht von einer wirklichen Koproduktion sprechen, denn die Inszenierungen entstanden unabhängig voneinander und spiegeln die verschiedenen Spieltraditionen ihrer Häuser: Wenn in der deutschen Inszenierung von Carlos Manuel Plastikvorhänge hin- und hergeschoben werden und die Bühne sich mit Plastikmüll füllt, also die inneren Vorgänge des Christopher ganz ins Äußere umgesetzt werden, inszeniert Neoklis Neokleous seine Fassung auf einer fast leeren Bühne und setzt ganz auf die Menschendarstellung. Merkwürdigerweise, obwohl die Sprachbarriere wirkte, erschien mir vom gefundenen Spielmaterial her diese Inszenierung viel verständlicher als das Berliner Gegenbeispiel.

Von einer wirklichen Koproduktion zweier unterschiedlicher internationaler Bühnen kann also nicht die Rede sein, wenngleich dieser Versuch, einen Autor bei beiden beteiligten Partnern recherchieren zu lassen, unbedingt weiter geführt werden sollte: Zeigt sich doch so, wie trotz aller kultureller Differenzierung

gen die Globalisierung überall auf der Welt gleiche Probleme geschaffen hat, die auf diese Weise universell wirken. Sehr viel schwieriger wird es, wenn eine deutsche Bühne wie das Freiburger Theater im Marienbad nicht mit einer europäischen, sondern einer iranischen Bühne, dem Dramatic Arts Center in Teheran, koproduziert. In diesem Kontext stehen sich nicht nur unterschiedliche Kulturtraditionen gegenüber, sondern auch sich argwöhnisch beäugende politische Systeme, die den Keim des Misstrauens in sich bergen. Jedem Ensemble wird seine eigene Sprache belassen: Die Freiburger Schauspieler spielen in deutscher Sprache, die Teheraner sprechen Farsi. Per Videoprojektion wird jeweils die Sprache „übersetzt“ – wenn Farsi gesprochen wird, kann man diesen Text in Deutsch nachlesen und umgekehrt. Diese Projektionen, unterstützt durch Live-Videos und einfache Bilder wie das Abbrennen von Holzscheiten, sind ein wesentlicher Bestandteil nicht nur der Ensemblebildung, sondern auch der dramaturgische Ansatz dieser Inszenierung. Wobei die Entscheidung, „Das Buch der Könige“, das im Iran viele Menschen auswendig kennen, als Spielgrundlage zu nehmen, insofern problematisiert werden muss, als es Stephan Weiland, Regisseur in „Simurghs letzte Feder. Ein Spiel nach Motiven aus Ferdousis Shahnameh“ von Mohammad Charmshir, nicht gelingt, die Fragen „nach Gerechtigkeit, Verantwortung und Veränderung“ (Programmflyertext), die im Iran von hoher politischer Bedeutung sind, wirklich mit den Erfahrungen eines deutschen Publikums zu vermitteln. Dieser Eindruck wurde noch dadurch verstärkt, dass die Freiburger Schauspieler das hohe Pathos, das sich in der

Spielweise der iranischen Kollegen abbildete, in ihre Sprechweise übernahmen, was nicht immer mit den deutschen Dialogen kompatibel war. Wer nicht die theaterpädagogische Einführung in das Stück vor Beginn der Aufführung mitgemacht hatte, dem erschloss sich diese nur partiell.

Einer solchen Kooperation, die sich zugleich auf unsicheres Terrain begibt, haftet das Risiko des Scheiterns an. Natürlich hätten die Freiburger ähnlich wie die Berliner Probleme recherchieren können, die Menschen in Deutschland wie dem Iran gleichermaßen betreffen. Um so mehr ist der Mut zu bewundern, die Geschichte von Zal und dem Vogel Simurgh einem hiesigen Publikum zu erzählen. Denn die Förderung der Kulturstiftung des Bundes will ja gerade die Neugierde eines Publikums wecken, das sich mit diesen fremden Spieltraditionen auseinander setzen muss, um die eigenen besser kennen zu lernen. Solche Koproduktionen, die der Fonds Wanderlust fördert, dienen nicht allein den Ensembles, die auf diese Weise sich neuen Erfahrungen öffnen, sondern auch dem Publikum, das seinen Horizont erweitern kann. Deshalb waren diese Aufführungen in Berlin so ungeheuer wichtig, weil sie Fragen aufwerfen, weil sie den Blick weiten, weil vielleicht ein spannender Moment auch das Scheitern ist. In diesem Sinne bräuchte es viel mehr internationale Koproduktionen. Und es wäre sehr schade, wenn nach Ablauf des Fonds Wanderlust das gleiche passieren würde wie beim Auslaufen des Tanzplans: viele Ansätze, viele Anstöße und dann für die meisten das Aus.

Endlich: Internationales Übereinkommen über das Verhalten und zur Ethik von Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen (ÜVET)!

Sinah Marx

Die Theaterpädagogik ist sowohl in Deutschland als auch in der Türkei und andernorts als eigenständige Disziplin fest etabliert. Zu einer Konkretisierung des Begriffs resp. einer begrifflichen Schärfe der Einzelwissenschaft haben unterschiedliche Entwicklungen beigetragen wie beispielsweise die Etablierung eigener institutionalisierter Ausbildungsgänge, die Erarbeitung eines Spezialwörterbuchs (Koch/Streisand: Wörterbuch der Theaterpädagogik), das Herausbringen einer Fachzeitschrift (Zeitschrift für Theaterpädagogik – Korrespondenzen) sowie die Gründung von fachlichen Verbänden. Künstlerische und pädagogische Aspekte vereinernd geht es darum, wie mittels Theater(methoden) Menschen gebildet und gestärkt werden können.

Was noch fehlte, war ein Aspekt, der diejenige stärker fokussiert, die theaterpädagogisch

arbeiten und also das Medium Theater/Spiel als künstlerischen, pädagogischen Hebel nutzen, um bestehende Strukturen aufzubrechen, missliche Verhältnisse zu thematisieren, persönliche Probleme zu bearbeiten und Neues zu gestalten usw. Hier setzt das in deutsch-türkischer Zusammenarbeit entstandene Internationale Übereinkommen über das Verhalten und zur Ethik von Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen (ÜVET) an. Es dient dem Ziel, Theaterpädagog/innen bei ihrer Arbeit einen flexiblen Rahmen für ihr Selbstverständnis zu bieten, Selbstverständliches greifbar zu machen und gutes berufliches Verhalten zu verfestigen. Die Ausübung des Berufs erfordert körperliche und gedanklich-emotionale Beweglichkeit, (Welt-)Offenheit, Verantwortungsbewusstsein und Kreativität. Deswegen soll ÜVET nicht als starres Korsett verstanden werden. Vielmehr enthält es selbst

aufgelegte Rechte und Pflichten, die in Anlehnung an sog. Codes of Ethics anderer Berufszweige zur Einhaltung bestimmter für verbindlich erachteter berufsethischer Grundsätze ermuntern und zugleich zu einer Stärkung des allgemeinen Verständnisses des Berufsstands führen. Erkennend, dass eine Berufsethik die Seriosität und die öffentlich wahrnehmbare Professionalität eines Berufsstands zu stützen vermag, legte Gerd Koch (Hochschullehrer und Mitglied im Vorstand der Bundesarbeitsgemeinschaft (BAG) Theater und Spiel) mit fachlicher Unterstützung und Beratung von Sinah Marx (Juristin und Friedens- und Konflikt-Forscherin) dem Vorstand der BAG 2010 einen ersten Entwurf für ein Übereinkommen über das Verhalten und zur Ethik von Theaterpädagog/innen vor und stellte ihn zur Diskussion. In den Jahren 2010 und 2011 war der Entwurf sowohl un-

Magazin

ter den Autor/innen¹ als auch im erweiterten Expert/innen-Kreis Gegenstand ausführlicher Erörterungen. Er wurde in den Vorständen von BAG und Çağdaş Drama Derneği² (ÇDD) sowie während des 18. Symposiums von ÇDD im September 2010 in Istanbul zur Sprache gebracht und weiterentwickelt. Durch die Übersetzung ins Türkische (Sözleşme) und Englische (ACETE)³ erfolgte eine weitere Präzisierung und Internationalisierung. Die BAG stellte die aktuelle Fassung des ÜVET bei ihrer Mitgliederversammlung am 25. Februar 2011 in Erfurt vor, wo das Übereinkommen von den Teilnehmer/innen diskutiert wurde; beim 19. ÇDD-Symposium am 31. März 2011 in Antalya kam es zur feierlichen Verabschiedung und Bekanntmachung.

ÜVET ist in den drei Sprachen auf der Homepage der BAG zu finden (<http://www.bag-online.de/start.html>) und soll gerne in weitere Sprachen übersetzt, diskutiert und öffentlich bekannt gemacht werden.

Internationales Übereinkommen über das Verhalten und zur Ethik von Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen (ÜVET)

© Ömer Adigüzel, Romi Domkowsky, Ute Handwerk, Klaus Hoffmann, Gerd Koch, Sinah Marx, Inci San

Präambel

Das Übereinkommen wurde veröffentlicht am 31. März 2011 in Antalya (TR) durch BAG Spiel und Theater und ÇDD (Çağdaş Drama Derneği). Sie gilt gleichberechtigt in ihren Fassungen in deutscher, englischer und türkischer Sprache. Eine Veröffentlichung in andere Sprachen ist erwünscht.

Das Übereinkommen besteht aus 24 Artikeln. Ziel ist, ein Übereinkommen zu Verhalten und Ethik für Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen zu formulieren, das als flexibler Rahmen ihrer Arbeit die folgenden selbstauferlegten Rechte und Pflichten zu Grunde legt.

Das Übereinkommen formuliert ein moralisch angestrebtes, gewissenbestimmtes und intellektuelles, soziales wie pädagogisches und künstlerisches Berufsethos und basiert auf dem Prinzip der Verantwortung, sich für das Wohl der Schüler/Schülerinnen/Lernenden/Studierenden in theaterpädagogischen Kontexten/Prozessen/Ausbildungen einzusetzen, und fordert vorbildliches Verhalten und Auftreten in der Öffentlichkeit und gegenüber Kolleginnen und Kollegen, Schülerinnen und Schülern/Lernenden/Studierenden und den Mitmenschen generell.

Das Übereinkommen gilt für Theaterpädagogen und Theaterpädagoginnen in Ausübung ihres Berufs.

Das Ethik- und Verhaltensübereinkommen dient der Professionalisierung und Außendarstellung der Theaterpädagogik.

Das Übereinkommen für Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen vereinigt Aussagen zur beruflichen Ethik mit solchen zum guten beruflichen Verhalten.

Theaterpädagogen und Theaterpädagoginnen verpflichten sich, beständig an der Verbesserung dieses Ethik- und Verhaltens-Übereinkommens zu arbeiten. Ausbildungsstätten, Institutionen, Vereine und Organisationen der Theaterpädagogik verpflichten sich, dieses Übereinkommen für sich verbindlich und öffentlich wirksam zu machen, einzuhalten, im Sinne seiner Prinzipien weiterzuentwickeln und für ihre Mitglieder selbstverständlich zu machen. Die Mitglieder der Berufsgruppe der Theaterpädagogen und Theaterpädagoginnen machen die Regeln ihrer Ethik und ihres Verhaltens, nach denen sie handeln, öffentlich.

Abschnitt I: Definitionen

1. Theaterpädagoginnen, Theaterpädagogen

Als Theaterpädagogen und Theaterpädagoginnen werden Menschen bezeichnet, die mittels des Theaters/Dramas/der Performance/des Creative Drama und deren Methoden und Absichten pädagogisch und künstlerisch tätig sind an Schulen, Hochschulen, Universitäten, Ausbildungsstätten und im nichtformellen Sektor. Folgende Varianten der Berufsbezeichnung sind gleichberechtigt: Theaterlehrerinnen und Theaterlehrer, Lehrerinnen und Lehrer im Darstellenden Spiel, Spielpädagoginnen und Spielpädagogen, Kulturpädagoginnen und Kulturpädagogen. Die jeweiligen nationalen und/oder kulturellen Bezeichnungen müssen berücksichtigt werden.

2. Lernende

Als Lernende werden Schülerinnen und Schüler, Studierende, Kinder, Jugendliche und Erwachsene bezeichnet, deren Stärkung durch das ästhetische und pädagogische Wirken der Theaterpädagogen und Theaterpädagoginnen beeinflusst wird.

Abschnitt II: Berufsethik

3. Menschenwürde

Theaterpädagogen und Theaterpädagoginnen handeln stets in dem Bewusstsein, die Würde eines jeden Menschen rechtsverbindlich zu achten. Dieses Bewusstsein schlägt sich in ihrer Arbeit insbesondere darin nieder, dass jedes Individuum in seiner Eigenständigkeit und seinen Äußerungen ernst genommen wird.

4. Geltung internationaler Regelwerke

Es gelten die berufsrelevanten und zivilgesellschaftlichen Kerngedanken folgender internationaler Erklärungen, Übereinkommen, Verpflichtungen und Konventionen:

- Allgemeine Erklärung der Menschenrechte,
- Internationale Verpflichtung über bürgerliche und politische Rechte,

- Internationale Verpflichtung über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte,
- Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung,
- Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Rassendiskriminierung,
- Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung gegen Frauen,
- Übereinkommen über die Rechte des Kindes,
- Übereinkommen betreffend die Ureinwohner und Stammesvölker (ILO-Übereinkommen 169),
- Übereinkommen zum Schutze des immateriellen Kulturerbes,
- Übereinkommen über das Mindestalter für die Zulassung zur Beschäftigung (ILO-Übereinkommen 138),
- Übereinkommen gegen die grenzüberschreitende organisierte Kriminalität, einschließlich des Zusatzprotokolls zur Verhütung, Bekämpfung und Bestrafung des Menschenhandels, insbesondere des Frauen- und Kinderhandels,
- UNESCO-Übereinkommen über den Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen,
- UN-Millenniums-Erklärung.

5. Weltoffenheit/Verbot wirtschaftlicher Ausbeutung

Theaterpädagogen und Theaterpädagoginnen öffnen durch ihre Arbeit den Lernenden Horizonte zur Selbst- und Weltwahrnehmung, zu Vielfalt und Diversität, zur sozial-ästhetischen Forschung und Gestaltung. Das Interesse und die Motivation der Lernenden, ihre Gesundheit, ihr Wohlbefinden und ihre persönliche Entwicklung sowie die Entfaltung ihrer Kompetenzen stehen über formalen und wirtschaftlichen Erfolgszielen.

6. Vertraulichkeit

Theaterpädagogen und Theaterpädagoginnen verpflichten sich, die ihnen bei der Ausübung ihres Berufs bekanntgewordenen Informationen zum Schutz der Lernenden vertraulich zu behandeln und Dritten gegenüber nicht bekannt zu machen. Sie nehmen zugleich ein Mandat für Gesundheit, Kindeswohl und Jugendschutz wahr.

7. Verbotene Mittel

Theaterpädagogen und Theaterpädagoginnen verpflichten sich, den Gebrauch verbotener Mittel zu unterbinden und Suchtgefahren vorzubeugen. Sie wirken negativen Einflüssen durch ihr Vorbild, durch Aufklärung und Verhaltensübungen entgegen.

8. Internationale und interkulturelle Orientierung

Theaterpädagogen und Theaterpädagoginnen bemühen sich um eine humanistische, transkulturelle Zusammenarbeit und halten es für selbstverständlich, sich in dieser Hinsicht fort-

zubilden. Sie arbeiten mit anderen Fachkräften interdisziplinär zusammen.

9 Wissenschaftliche Informiertheit

Theaterpädagogen und Theaterpädagoginnen nehmen teil an pädagogischen und künstlerischen Diskursen und machen die Lernenden mit deren Vielfalt vertraut.

Abschnitt III: Berufliches Verhalten

10. Allgemeine Verhaltensregel

Das Übereinkommen gibt normen- und wertbegründete Orientierungen für Verhalten und Ethik. Die Mitglieder der Berufsgruppe der Theaterpädagogen und Theaterpädagoginnen verpflichten sich, nach den speziellen und allgemeinen Verhaltensregeln beruflich tätig zu sein und ermutigen sich zur Reflexion von eigenen und fremden normativen Konzepten.

11. Umgang zwischen Lernenden und Lehrenden, Grundsatz

Der Umgang der Theaterpädagogen und Theaterpädagoginnen mit Lernenden ist von wechselseitiger Wertschätzung gekennzeichnet, vermeidet Diskriminierung und stärkt die Selbstständigkeit und die soziale, kognitive, ethische, ästhetische sowie die individuelle Entwicklung der Person.

12. Mündiger Mensch

Der mündige Mensch ist das Ziel auch der Theaterpädagogik. Das äußert sich in der Notwendigkeit, Ideen der Lernenden zuzulassen und aufzunehmen. Theaterpädagogen und Theaterpädagoginnen beziehen die Lernenden in Entscheidungen als selbstverantwortlich handelnde Personen ein.

13. Umgang mit Kollegen

Der Umgang der Kollegen untereinander ist gekennzeichnet von freiwilliger Akzeptanz der Regeln des Übereinkommens. Es besteht der Grundsatz der Gleichheit innerhalb der Berufsgruppe.

Theaterpädagogen und Theaterpädagoginnen verpflichten sich, den Berufsstand als ganzen in Hinsicht auf die Kriterien dieses Übereinkommens zu stärken und Schaden von ihm abzuwenden.

14. Stärkung der Potentiale der Lernenden

Theaterpädagogen und Theaterpädagoginnen bemühen sich um ein pädagogisch verantwortliches Handeln, das der körperlichen, kognitiven, emotionalen, sozialen, künstlerischen und gelingenden Entwicklung und Stärkung der Lernenden dient. Sie stützen bei den Lernenden *capacity-building*, persönliches und soziales *empowerment* sowie *developing networks* und orientieren sich an deren Ressourcen.

15. Gleichbehandlung und Respekt

Theaterpädagogen und Theaterpädagoginnen respektieren die Eigenarten der Lernenden, die

gleichberechtigt behandelt werden, unabhängig von Geschlecht, sozialer, kultureller, familiärer, religiöser Herkunft, sexueller Orientierung, körperlicher Verfassung und Weltanschauung, politischer Überzeugung und wirtschaftlicher Stellung. Die Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen achten auf einen respektvollen Umgang der Lernenden untereinander.

16. Berücksichtigung des Zustands der Lernenden

Alle theaterpädagogischen Maßnahmen sind dem Alter, den Erfahrungen sowie dem aktuellen physischen und psychischen Zustand der Lernenden anzupassen.

17. Berücksichtigung des Lebensumfeldes

Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen bemühen sich hinsichtlich der Anforderungen in den von ihnen angeleiteten Prozessen, die Bedingungen des sozialen Umfeldes (z. B. Familie, Ausbildung, Beruf) und der Herkunft der Lernenden zu berücksichtigen. Sie sind interkulturell sensibilisiert.

Theaterpädagogen und Theaterpädagoginnen lernen von den Eigenkräften und Potentialen der Lernenden und ermuntern sie zur gestaltenden, künstlerischen Eigeninitiative.

Theaterpädagogen und Theaterpädagoginnen erziehen zur Eigenverantwortlichkeit, Selbstständigkeit und gesellschaftlichen Partizipation in Hinblick auf die Bewältigung des Lebens in (nationalen und globalen) Gemeinschaften und respektieren unterschiedliche Lebensentwürfe.

18. Vertrauensvorschuss

Theaterpädagogen und Theaterpädagoginnen bemühen sich bei der Lösung von Konflikten um offene, gemeinschaftliche, gerechte und humane Lösungen. Sie geben den Lernenden einen Vertrauensvorschuss.

19. Gewaltverbot

Theaterpädagogen und Theaterpädagoginnen wenden gegenüber den Lernenden keine Art von Gewalt an. Auch auf die Ausübung psychischen Zwangs wird verzichtet. Sie ächten Gewalt.

Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen unterlassen jede Handlung, die zum Nachteil der Lernenden gereichen kann. Sie dulden insbesondere keine Vernachlässigungen und keinen Missbrauch.

20. Selbstkritik

Theaterpädagogen und Theaterpädagoginnen sind zur Selbstkritik bereit und wissen von ihrer Vorbildfunktion in ethischer und Verhaltens-Hinsicht. Bei Bedarf holen sie professionellen Rat bei Kolleginnen und Kollegen oder entsprechenden Verbänden ein.

21. Verhaltensziele

Theaterpädagogen und Theaterpädagoginnen bilden die Lernenden zu sozialem, fairem und

verantwortungsbewusstem und kenntnisreichem Verhalten und zu Engagement.

22. Vorbereitung auf Neues

Theaterpädagogen und Theaterpädagoginnen unterstützen die Lernenden beim Erwerb von neuem Wissen und Ausprobieren im Felde von Theater, Pädagogik und Verhalten. Sie begleiten die Lernenden professionell und nachhaltig auf ihren Wegen, damit sie mit eventuellen Risiken des Neuen, des Überraschenden und Unsicheren gelingend umgehen können.

23. Internationale Kooperation

Theaterpädagogen und Theaterpädagoginnen kooperieren national wie international mit anderen gleichgesinnten Personen und Berufsgruppen.

24. Diffamierungsverbot

Diffamierende Äußerungen sind zu vermeiden. Theaterpädagogen und Theaterpädagoginnen unterlassen auch diffamierende Äußerungen über Kollegen, insbesondere im Hinblick auf pädagogisch-ästhetisches Können, Arbeitsleistung und persönliche Wertschätzung.

Sie respektieren und schützen die Arbeitsmethoden und Produkte ihrer Kolleginnen und Kollegen.

Antalya (TR), 31. März 2011

Erstunterzeichner: Dr. Ömer Adigüzel (ÇDD), Prof. Dr. Gerd Koch (BAG Spiel & Theater)

Anmerkungen

1 Ömer Adigüzel, Romi Domkowsky, Ute Handwerk, Klaus Hoffmann, Gerd Koch, Sinah Marx, Inci San.

2 *Zeitgenössischer Theaterverein*.

3 *Sözleşme, türk.: Yaratici Drama Eğitimcileri/Liderleri ve Tiyatro Pedagoglarının Davranış ve Tutumuna İlişkin Etik Bildirge und ACETE, engl.: International Agreement on the Conduct and Ethics of Theatre Educators. Das Übereinkommen gilt heute gleichberechtigt in türkischer und in deutscher und englischer Sprache.*

Soziales, kreatives Theater und soziale Theaterpädagogik/Theaterbildung unter Bedingungen gesellschaftlichen Wandels – einige Erfahrungen und Denk-Anstöße

Gerd Koch

Sehr häufig wird gesagt, dass das Theater unter den Künsten die sozialste Kunstausübung sei. Was bedeutet das? Ich will dazu einige Stichworte zum näheren Verständnis geben. Das sollen keine Antworten sein, sondern es sollen Blicke in verschiedene Richtungen sein. Ich möchte auf etwas aufmerksam machen. Also: Worauf sollten wir achten als Theaterpädagoginnen, Theaterlehrer, als Menschen, die *creative drama* anregen, als Menschen, die sich mit der sozialen Kunst des Theaters, mit Sozialtheater, *social theatre*, befassen?

1. Soziale und kreative Theaterarbeit

Das Wort „sozial“ bedeutet für das Theater, dass es mit mehreren und sehr verschiedenen Menschen zusammen gemacht wird. Das können alte und junge Menschen sein, das können Menschen sein, die eine Behinderung haben, Menschen aus unterschiedlichen Berufen, Menschen aus verschiedenen Landesteilen, Menschen aus der Stadt und aus Dörfern, Menschen aus dem Inland und dem Ausland. Wichtig ist, dass im Plural von Menschen gesprochen wird, also vom „wir“ und nicht von einem isolierten „ich“. Im Theater denken wir die Menschen immer in Bezug auf andere Menschen, so dass wir von einem Beziehungs-Ich sprechen. Wenn wir von Menschen im Plural sprechen, dann betrachten wir ganz besonders das, was zwischen einzelnen Menschen geschieht. Wir sprechen also vom Menschen als einem sozialen Wesen.

2. Theaterlabor

Und diese Menschen bringen ihre Lebens-Erfahrungen mit in das Spielen hinein. Das Theater wird dann zu einem Labor der sozialen Erfahrung, der sozialen Fantasie und Erfindung.

3. Formen des Spiels

Es sind ganz verschiedene Alltagserfahrungen, die sich auf das Interesse am Spiel und auf die Formen des Spiels und auf die Wirkungsmöglichkeiten auswirken.

4. Gemeinsame Gestaltung

Die Spielerinnen und Spieler sind häufig selber ihr eigenes Instrument, das heißt sie brauchen kein Musikinstrument oder ein anderes Medium. Das heißt: Sie sind als Menschen sehr wichtig, sie brauchen andere Menschen, sie spiegeln sich in ihren Erfahrungen in den anderen beim Mitspielen. Sie gestalten also gemeinsam und ohne Zwang ein soziales Feld. Sie sind autonom, was heißt: Sie geben sich selber ihre Regeln. Sie benötigen keine fremde Autorität.

5. Theater als Zeitgenosse

Theater als soziales Phänomen ist durch seine Spielerinnen und Spieler immer sehr stark an die Zeit gebunden, in der gespielt wird, in der agiert wird – also an die Gegenwart. Das Theater nimmt zeitgenössische Themenstellungen auf. Das Theater wird dadurch selbst zu einem Zeitgenossen, es beteiligt sich selbstbewusst und als Akteur an der Gestaltung von verschiedenen Themen der Zeit. Es geht dorthin, wo die Notwendigkeit dazu besteht, es ist mobil und sucht seine Zielgruppen auf.

6. Theater der Verhandlung

Das Wort „Theater“ leitet sich in meiner Sprache, also im Deutschen, von dem lateinischen und griechischen *teatron* und ab und bedeutet soviel wie Schauplatz, Platz, an dem etwas passiert, Ort der Versammlung (englisch: Meeting, arabisch, türkisch: Şura). Der Theaterreformer Bertolt Brecht nannte sein Theater einmal ein „Theater der Versammlung“. Das heißt: Hier versammeln sich Menschen mit ihren Hoffnungen, Bedürfnissen, ihren Widersprüchen und in ihrer Verschiedenheit. Sie verhandeln *gemeinsam* Dinge, die sie interessieren.

Der Dramatiker und Regisseur John von Düffel nennt als seine Arbeitsmaxime den lateinischen Satz „tua res agitur“ (nach Horaz) – „Deine Sache wird verhandelt“ – (so im Gespräch mit Ulrich Fischer in der Reihe „Essay und Diskurs“ am 13.2.2011 im Deutschlandfunk,

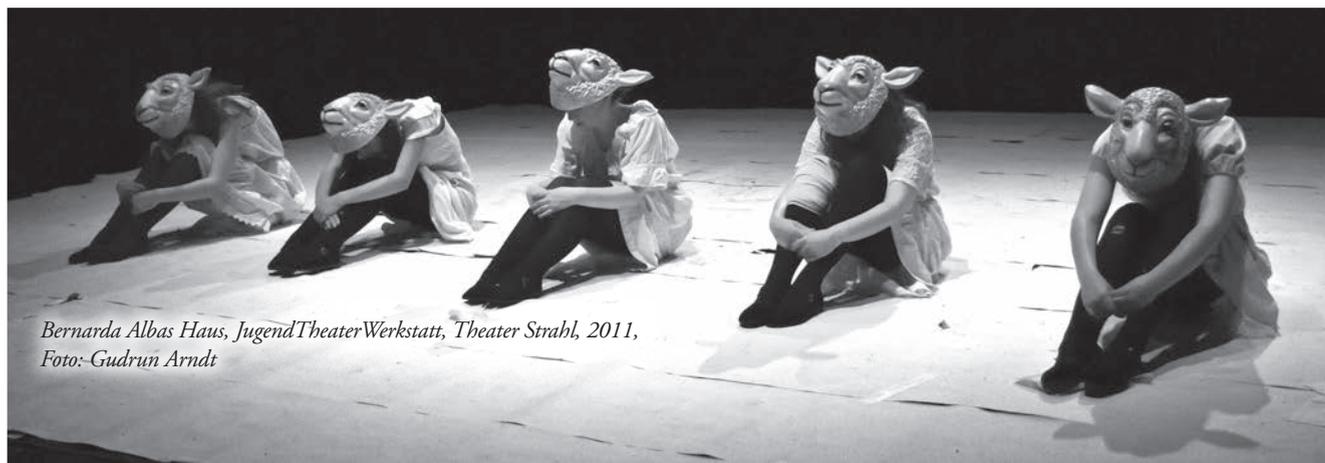
wo er vorgestellt wurde als „Poeta doctus“ = gelehrter Dichter). Solche Arbeitsmaxime würde auch hier im Zusammenhang eines kreativen, Sozial- und Bürger-Theaters passen – mit kleiner, *kantianischer* Ergänzung – nämlich: Deine/Eure Sache wird von Dir/von Euch im Theater, mit dem Theater, auf dem Theater verhandelt.

7. Theater als Ort vieler Künste

Im Theater gibt es unterschiedliche Rollen – bei den Spielern, es gibt manchmal einen Chor, Kommentator und es gibt das Publikum. Dadurch entsteht in jedem Theater gewissermaßen eine Vielsprachigkeit. Sprache bedeutet in diesem Zusammenhang nicht nur die wörtlich gesprochene Sprache, sondern auch die künstlerisch-ästhetische Sprache, das Darstellungsvermögen, das Zeichensystem und auch die akustischen und farblichen Signale (etwa der Bühnenmusik oder des Bühnenbildes). Und es bedeutet generell die Art und Weise, *wie* wir miteinander umgehen.

8. Theater verändert menschliches Verhalten

Die Tätigkeit des Rollenspiels ist ganz typisch für jedes Theater: das Theater ist in der Lage beziehungsweise gibt uns als spielende Person die Möglichkeit, auch einmal anders zu sein als wir sonst sind. Und das Theater ist in der Lage zu zeigen, dass wir nicht nur so oder so fixiert sind, sondern, dass wir auch anders können. Weil das Theater mit dem Wechsel von „so sein und anders sein“ spielt, kann es ganz unterschiedliche Menschen zusammenfügen. Das Theater lebt von der Verschiedenheit. Es macht sogenannte Identitäts-Spiele und zeigt an, dass wir Menschen über unterschiedliche Identitäten verfügen. Im Theater können wir das zeigen. – Wir hören als Pädagoginnen und Pädagogen manches Mal von Eltern, dass sie ihre Kinder, wenn sie Theaterspielen, nicht wiedererkennen: Dass ihre Kinder auch das können, was sie eben auf der Bühne gezeigt haben, das hatten sie als Eltern vorher nie bei ihnen gesehen beziehungsweise mit ihnen erlebt.



Bernarda Albas Haus, JugendTheaterWerkstatt, Theater Strahl, 2011,
Foto: Gudrun Arndt

Theater ist eine Stätte der Bildung. Oder mit einem anderen Akzent gesagt: Theater ist gelebte und künstlerisch gestaltete Gruppendynamik.

9. Theater als Toleranz-Raum

Gesellschaften pluralisieren sich, das heißt sie sind kein monolithisches Volk, sondern werden immer stärker eine *Bevölkerung*, das heißt sie bestehen aus sehr unterschiedlichen Personen und Gruppen, die sich aber einig sind in der Einhaltung der Gesetze und kulturellen Gepflogenheiten. Auch das Theater, als eine kleine Welt, ist ein pluralistisches Unternehmen. Der Mensch tritt eigentlich immer im Plural auf. Wir gehören als Menschen zusammen. Es gibt keinen isolierten Menschen. Und: Vorhandene Verschiedenheit darf nicht negativ sanktioniert werden.

10. Theater vernetzt gesellschaftliche Interessen

Das Theater ist auch eine soziale Forschungsmöglichkeit. Theater ist ein Ort angewandter Soziologie, Sozialpsychologie oder Sozial-, Kultur- und Erfahrungs-Wissenschaften. Das Theater ist in der Lage, unterschiedliche Forschungsmethoden und Darstellungsmethoden und Handwerke zu integrieren. Es kann sehr gut mit anderen Einrichtungen, wie zum Beispiel Museen, Bildungseinrichtungen, Unternehmen, Kulturvereinen, NGO's, Sozialeinrichtungen kooperieren. Das zeigt wieder die soziale Qualität von Theater an. Unterschiedliche Interessen und Bedürfnisse können sich ausdrücken und werden nicht ausgeschlossen.

11. Theater-Welt & Welt-Theater

Das Theater hat in der Vergangenheit immer wieder unterschiedliche Traditionen, unterschiedliche nationale und kulturelle Eigenarten in sich aufgenommen. Manche sprechen sogar davon, dass Theater ein Schmelztiegel von internationalen, multikulturellen, ethnologisch und anthropologisch ganz verschiedenen Einflüssen ist (ein Fachbegriff dafür wäre „Multiversum“). Theaterreformer wie Peter Brook und auch Bertolt Brecht haben sich immer wieder der Theatertraditionen der Welt bedient. Wir können deshalb von einem Welttheater, von einem Theater der *Welten* sprechen. Wenn man Theaterfestivals besucht, kann man sich von der Vielfalt überzeugen.

12. Theater gestaltet Leben

Manche Theatergruppen verstehen sich selbst wie eine kleine, neue Welt, die sie in Form einer Theaterkommune, eines Theaterkollektivs gestalten. Sie bemühen sich darum, andere Lebensformen zu finden, und manchmal nicht nur künstlerische. Sie sind dann so etwas wie eine konkrete Utopie oder der Versuch, ein neues Leben zu gestalten. Häufig sind Personen unterschiedlicher Herkunft in solchen

Theaterkommunen zusammengekommen. Sie haben Unterschiede, sind sich aber einig in der Neu-Gestaltung von Kunst und Leben.

13. Theater greift ein in gesellschaftlichen Wandel

Moderne Gesellschaften befinden sich in einem ständigen und manchmal sehr schnellen Wandel. Das macht das Leben nicht gerade einfach. Es gibt viele Konfliktsituationen und Verunsicherungen, die zu bewältigen sind. Das ist mit sozialen, ökonomischen und psychischen Kosten verbunden. Traditionelle Sicherheiten werden in Frage gestellt. Man empfindet Verluste. Es geschieht eine Umwertung der Werte. Generationenkonflikte verstärken sich. Um diesen Wandel zu begreifen, werden politische Aktivitäten ergriffen und es werden wissenschaftliche Forschungen über den gesellschaftlichen Wandel, über Modernisierung und Globalisierung gestartet. Außerdem sind verschiedene gesellschaftliche Einrichtungen freiwillig aktiv, um erklärend, verstehend, stützend und gestaltend mitzuwirken. Solche nichtstaatlichen Organisationen helfen mit, den gesellschaftlichen Wandel zufriedenstellend und kreativ zu gestalten. – Neuerdings beobachte ich, dass die Theater, häufig angeregt durch die Theaterpädagoginnen, sich für eine gewisse Zeit wie eine Universität oder Hochschule oder Akademie verstehen. Sie führen dann Kurse durch, die sie etwa „Familien-Universität“ oder „Streitraum“ nennen. Es werden Wissenschaftlerinnen eingeladen, die Seminare halten zu aktuellen Themen und zu Themen, die in Theaterstücken auf der Bühne gezeigt werden.

Das soziale Theater ist eine Aktivität für alle Bürgerinnen und Bürger, für alle im Land lebenden Personen, auch wenn sie staatspolitisch und vom Pass her gesehen einen anderen Status haben. Theater ist in diesem Sinne eine menschenrechtliche Aktivität, die nicht nach nationalen Unterschieden Menschen ausgliedert. Die Vielgestaltigkeit des Theaters, des Theater-Machens, der Theaterpädagogik, des Kreativen Dramas zwingt ein Theater dazu, die Vielgestaltigkeit der Welt mitzugestalten, so dass die Welt eine zu bejahende, verbesserte Welt wird, die die Menschen stärkt und unterstützt. **Wichtig:** Politische, trans- und internationale Gleichheit/Akzeptanz muss Grundlage sein. Keine weltpolitische Hierarchisierung oder Arroganz der politisch-kulturell-ökonomisch Mächtigen!

14. Theater als utopische Kraft

Der gesellschaftliche Wandel bezieht sich nicht nur auf einen Staat, eine Ökonomie oder Nation und Bevölkerung. Durch die sogenannte ökonomische Globalisierung, der Globalität der Welt als Weltinnenpolitik ist die Mobilität, die Migration, die Wanderung von Menschen zu Arbeitsplätzen, die Flucht von Menschen vor

Kriegen und Katastrophen zu einem Normalfall geworden. Die Mobilität der Menschen ist häufig nicht frei gewählt, sondern sie geschieht durch Zwang und aus Not. Die soziale Kraft des Theaters kann in der Lage sein, diesen Migrations-, Wanderungs- und Fluchtbewegungen einen Ort zur Reflektion und thematischen Darstellung zu geben. Das soziale Theater kann etwa ein Schicksal, eine Lebensgeschichte in den Mittelpunkt der Aufführung stellen und dann die Bedingungen dieses Lebens rekonstruieren und es kann Alternativen auf die Bühne bringen. Der brasilianische Theaterreformer Augusto Boal hat mit seinem Konzept eines Theaters der Unterdrückten, mit seinem Forumtheater und mit seinem sogenannten Legislativen Theater eine Menge Vorarbeit geleistet.

15. Theater der Dynamik

Der Dichter und Stückeschreiber Bertolt Brecht hat 1939 eine Unterscheidung getroffen, mit der er zwei Formen der „Dramatik im Zeitalter der Wissenschaft“ so unterschied: Das alte Theater sei nach dem Karussell-Typus (K-Typus) gestaltet und das neue Theater nach dem planetarischen Typus (P-Typus). Was heißt das? Ein Karussell (also das alte Theater) zeichnet sich dadurch aus, dass immer wieder dieselben Figuren auftauchen, dass im Kreis gefahren wird – *angeordnet* um eine *Zentralachse*; Bewegung geschieht nicht als Veränderung, nicht als Ortswechsel, nicht als Erfahrungswechsel, sondern es findet ein Wiederholen ein und desselben statt. Lässt man sich auf ein Denken in dynamischen Kategorien von Planeten ein, dann befindet man sich im Kontext der Herausforderung des Verstehens von fremden Dynamiken und raumzeitlichen, variablen Gebilden/Feldern – und man als Mensch mittendrin.

16. Theater erzeugt neue Blicke

Die gestalterische Qualität des Theaters sieht man auch darin, dass es in der Lage ist, uns einen Ortswechsel im Denken vorzuführen. Das heißt: Das Theater entwickelt neue Blicke auf die physische Welt und auf das soziale, geschichtliche, ökonomische und psychische Geschehen. Das Theater tut es nicht von oben herab, sondern die Personen, die dort tätig sind, gestalten das selbst, machen es sichtbar aus Interesse für sich und gleichzeitig für andere. Sie lassen andere Meinungen, Ansichten zu und bringen sie ins Spiel. Ortswechsel beim Denken bedeutet auch, die Standpunkte anderer Personen einzunehmen – also Antizipation und Empathie zu ermöglichen. Wichtig ist immer, wie Bertolt Brecht sagt, dass es „so und auch anders“ geht im Leben wie in der Kunst. Wir können Variationen vorführen, wahrnehmen und gestalten. All dies soll unter potentieller Gleichheit geschehen. Und auf der Ebene dieser Gleichheit, die allen Menschen zugerechnet wird, können dann Differenzierungen und Differenzen ausgehandelt werden.

Autorinnen und Autoren, Fotografinnen und Fotografen

17. Theater als Chance

Das Theater kann so ein Beispiel für gelingendes Leben, für eine glückliche Lebensgestaltung sein. Die Kreativität der Teilnehmenden wird abgefragt, unterstützt, an andere weitergegeben. Das Theater rechnet damit, dass Menschen mehr können, als man ihnen häufig und im Augenblick zumutet. Das Theater sollte alle seine teilnehmenden Personen so verstehen, als hätten sie das schon erreicht, wohin sie positiv einmal kommen wollen Also: Man nehme in theater-kommunikativen Bildungsprozessen den Partner/die Partnerin so, wie er/sie sein *könnte*. Man solle *Potenzen* (das, was in uns unspezifisch schlummert) erkennen, daraus Kompetenzen entwickeln (kompetent zu sein, heißt ja noch nicht: handeln können) und als dritter Schritt

muss hinzukommen: *Das Realisieren!* Also es muss *Performanz* hinzukommen – nämlich sich aufführen können! So würde man prospektiv, menschlich zugewandt handeln und das Mögliche schon heute in Bildungsprozessen akzeptieren. Das künstlerische Handeln gibt dazu Chancen; der szenische Akteur/die szenische Akteurin realisiert sich auch im sozialen Feld.

18. Soziales, kreatives Theater ist öffentliche Aktion

- Soziales Theater findet nicht hinter verschlossenen Spieltüren statt.
- Theaterpädagog/innen, drama teachers, Lehrende für creative drama u. a. bereichern durch ihre Tätigkeit das gesellschaftliche und kulturelle Geschehen.

- Solch ein Theater kann an Themen der Welt nicht vorbeigehen. Es gibt seine Sichtweisen in die Welt zurück.
- Gerade Theaterpädagoginnen und Theaterpädagoginnen, Drama-Lehrerinnen und -Lehrer, Kreativ-Erzieherinnen und -Erzieher sind in der Lage, gesellschaftlich konstruktiv mitzuwirken.
- Das Theater macht Angebote.
- Seine Kraft und Autorität liegt darin, dass es sozial aufmerksam ist und kreativ und ästhetisch gestalten kann.
- Das soziale Theater wirkt dadurch, dass es den Menschen in der Gesellschaft ein Geschenk macht!

AUTORINNEN UND AUTOREN, FOTOGRAFINNEN UND FOTOGRAFEN

Gudrun Arndt
post@gudrunarndt.de

Ann-Marleen Barth
a.barth@theater-strahl.de

Michael Beron
m.beron@gmx.de

Christian Brachwitz
ch.bra@t-mobile.de

Gianmarco Bresadola
info@gianmarcobresadola.com

Rainer O. Brinkmann
r.o.brinkmann@staatsoper-berlin.de

Arno Declair
arno@iworld.de

Lisa Degenhardt
lisadegenhardt@staatstheater-braunschweig.de

Norbert Diekhake
forum-@t-online.de

Albrecht Göschel
a.goeschel@arcor.de

Peter Hanslik
p.hanslik@vaganten.de

Philipp Harpain
philipp.harpain@grips-theater.de

Mijke Harmsen
M.Harmsen@hebbel-am-ufer.de

Ulrike Hentschel
uhen@udk-berlin.de

Manfred Horn
forum-@t-online.de

Claudia Hummel
c.hummel@udk-berlin.de

Manfred Jahnke
Dr.Jahnke.Oberelchingen@t-online.de

Bärbel Jogschies
theaterpaedagogik@staats-theater-hannover.de

Gerd Koch
Koch@ash-berlin.eu

Myrta Köhler
info@myrta-koehler.de

Jörg Kowollik
j.kowollik@jugendkulturarbeit.eu

Birgit Lengers
lengers@deutschestheater.de

Gerhard Lippert
Gerhard_Lippert@t-online.de

Michael Manhart
michimanhart@gmail.com

Sinah Marx
sinahmarx@web.de

Gunter Mieruch
mieruch.gunter@t-online.de

Hans Neumann
hageneumann@web.de

Anne-Kathrin Ostrop
a.ostrop@komische-oper-berlin.de

Erik-Jan Ouwerkerk
ouwerkerkfoto@gmail.com

Janka Panskus
theaterpaedagogik@gorki.de

Uta Plate
uplate@schaubuehne.de

Tanja Pfefferlein
paedagogen@atzeberlin.de

Ute Pinkert
pinkert@udk-berlin.de

Hanna Puka
Hanna.Puka@Staats-theater-Ol-Niedersachsen.de

Marc Reisner
NTMFilm@web.de

Jens Roselt
roselt@uni-hildesheim.de

Jürgen Scheer
theater@fstop.de

Hanne Seitz
seitz@fh-potsdam.de

Kristina Stang
stang@deutschestheater.de

Miriam Tscholl
buergerbuehne@staatsschauspiel-dresden.de

Dorothea Tuch
dorotuch@gmx.de

Vanessa Unzalu Troya
p14@volksbuehne-berlin.de

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

Gudrun Vater
gudrun.vater@uni-koeln.de

Martin Welker
martinchristopherwelker@yahoo.de

25.500 Euro Innovationsförderung für Amateurtheaterprojekte

Zum ersten Mal hat der Bund Deutscher Amateurtheater in diesem Jahr eine bundesweite Innovationsförderung für Amateurtheaterprojekte und -initiativen in Höhe von 25.500 Euro vergeben. Bezuschusst werden zeitlich befristete Theater- und Tanzprojekte, die neue Praxis- und Aktionsformen im Amateurtheater erproben. Insgesamt 47 Förderanträge lagen dem Kuratorium zur Bewertung und Entscheidung vor.

Gefördert werden in diesem Jahr der Initiativkreis 8. Mai Langenau (Baden-Württemberg); ein Gemeinschaftsprojekt der Gemeinde Lehnin und des Jugendtheaters Strumpfhose Bad Belzig (Brandenburg); der Verein Kinder- und Jugendkultur e. V. / Junges Ensemble Stuttgart (Baden-Württemberg); das Theaterpädagogische

Zentrum Hildesheim e. V. (Niedersachsen); die Theaterwerkstatt am Theater im Depot Dortmund (Nordrhein-Westfalen); das Theater der MigrantInnen (Berlin); Art Brut aus Leipzig (Sachsen) sowie ein integratives Shakespeare-Projekt in Herteln (Nordrhein-Westfalen) von Marion Gerlach-Goldfuß aus Herteln. Die Entscheidung traf ein unabhängiges Kuratorium, das sich aus Expertinnen und Experten des Theaters und der Theaterpädagogik zusammensetzt.

Ziel dieser Förderung ist es, neue Modelle des Amateurtheaters und innovative Ansätze zu unterstützen und Theatergruppen zu motivieren, z. B. neue Kooperationsmodelle zu entwickeln oder künstlerische Experimente zu wagen. Die amarena-Innovationsförderung wird alle zwei Jahre, im Wechsel mit der Vergabe des Deut-



schen Amateurtheaterpreises, ausgeschrieben. Die in diesem Jahr geförderten Projekte werden ihre Arbeitsergebnisse in Auszügen bei der Vergabe des Deutschen Amateurtheaterpreises 2012 in Rudolstadt (Thüringen) präsentieren. Weitere Information rund um „amarena“ unter www.bdat.info.

Die Maßnahme wird gefördert durch den Beauftragten für Kultur und Medien aufgrund eines Beschlusses des Deutschen Bundestages.



Rituelles Spiel – eine wertvolle Zusatzqualifikation für TheaterpädagogInnen

Jennifer Aksu

Das Rituelle Spiel ist eine spezielle Form des Körpertheaters. Es wurde im Rahmen der Schauspielpädagogik entwickelt und diente ursprünglich der Vertiefung künstlerischer Erfahrung im Bereich funktionsorientierter Theaterarbeit. Da es auch die Bereiche des kollektiven Unterbewusstens erhellt, hat es neben seinem ursprünglichen Einsatz in der Theaterkunst und Theaterpädagogik in den letzten Jahren auch Eingang in die Theatertherapie, namentlich deren systemorientierten Ansatz, gefunden.

Das Institut für Theatertherapie bietet an verschiedenen Standorten in Deutschland eine berufsbegleitende 3-jährige Ausbildung in Theatertherapie an. In der fundierten Praxisausbildung werden theatertherapeutische Methoden und Theorieansätze eines professionellen therapeutischen Einsatzes des künstlerischen Mediums Theater in therapeutischen und sozialen Anwendungsfeldern vermittelt. Ab Januar 2012 beginnt das neue Fortbildungsjahr, unter anderem mit der mehrteiligen Fortbildung „Rituelles Spiel“ unter Leitung von Gandalf Lipinski.

► Das Aufnahmewochenende für die Fortbildung zum Trainer für Rituelles Spiel findet vom 2. bis 4. März 2012 in Berlin statt.



Institut für Theatertherapie

Informationen und das ausführliche Programm

www.theatertherapie.org

Ausbildung zur/zum künstlerischen TherapeutIn in Theatertherapie

in Berlin
in Freiburg
und im Ruhrgebiet

ab 2012/2013

Fortbildung 2012

- Rituelles Spiel
- Arbeit mit Gewalttätern
- Theaterarbeit und Behinderung
- Workshops mit **Robert Landy (USA)** **The inner guide** **Sue Jennings (GB)** **Neuro-dramatic play** und viele Weitere



Markus Stück
**Entspannungs-
 training mit
 Yogaelementen
 in der Schule**
 Wie man Belastungen
 abbaut

- Band 1 aus der Reihe **Neue Wege in Psychologie und Pädagogik**
- EUR 14,80 • 266 Seiten
- **Neuerscheinung 2011**
- ISBN 978-3-86863-074-9

Mit vielen Tabellen, Tafeln, Abbildungen, Diagrammen und Fotos.



Markus Stück
**Wissenschaft-
 liche Grundla-
 gen zum Yoga
 mit Kindern
 und Jugend-
 lichen**

- **erstmalig zusammenge-
 fasst: wissenschaftliche
 Grundlagen zum Kinder-
 yoga** • Band 3 aus der
 Reihe **Neue Wege in Psy-
 chologie und Pädagogik**
- EUR 9,80 • 104 Seiten
- **Neuerscheinung 2011**
- ISBN 978-3-86863-066-4

Mit vielen Tabellen, Tafeln, Abbildungen und Fotos.



Lutz von Werder
**Neue Wege ins
 Paradies**
 Zur Philosophie der
 spirituellen Revolution

- Band 10 aus der Reihe **Philosophische Lebens-
 kunst**
- EUR 19,80 • 412 Seiten
- **Neuerscheinung 2011**
- ISBN 978-3-86863-059-6

Die ersten 50 Bestseller er-
 halten das Hörbuch „1968“
 von Lutz von Werder kosten-
 los dazu.



**Hans-Joachim Wiese (Hg.),
 Karina Behrendt, Teresa Ro-
 senkrantz, Claudia Kraus**
**Unter Flächen
 hinter Spiegeln
 und der Raum
 dazwischen**
 Wissenschaftliches Schrei-
 ben in theaterpädago-
 gischen Kontexten

- Band 9 aus der Reihe **Lin-
 gener Beiträge zur Theater-
 pädagogik**
- EUR 18,00 • 240 Seiten
- **Neuerscheinung 2010**
- ISBN 978-3-86863-038-1

Vorstellung von drei Ab-
 schlussarbeiten von Studie-
 renden des Instituts für Thea-
 terpädagogik an der Stiftungs-
 Fachhochschule Osnabrück



Schibri-Verlag

... denn Ideen
brauchen
Worte

Marion Küster (Hg.)
Theater mit mir?!
 „Der geschützte Raum“
 Eine Konferenzdokumentation



Ein Projekt der Hochschule für Musik und Theater Rostock
 EUR 14,80 ca. • 2011
 ISBN 978-3-86863-085-5

Klaus Hoffmann, Julia Helmke
**Begegnungen
 zwischen Kirche
 und Theater**
 Impulse, Dialoge und Projekte



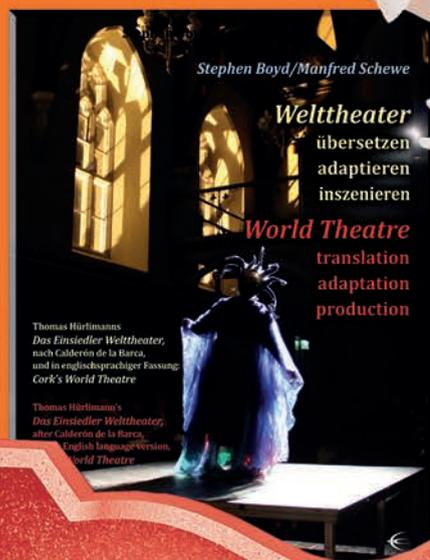
EUR 15,00 ca. • 2011
 ISBN 978-3-86863-082-4

Martin Jürgens
Helle Ekstasen
 Essays zum Theater und
 zur Theaterpädagogik



Band 10 aus der Reihe Lingener
 Beiträge zur Theaterpädagogik
 EUR 14,80 ca. • 2011
 ISBN 978-3-86863-076-3

Thomas Hürlimanns Das Einsiedler
 Welttheater, nach Calderón de la
 Barca, und in englischsprachiger
 Fassung: Cork's World Theatre
 EUR 10,00 ca. • 2011
 ISBN 978-3-86863-083-1



Stephen Boyd/Manfred Schewe
Welttheater
 übersetzen • adaptieren • inszenieren
World Theatre
 translation • adaptation • production

Bestellungen ab sofort möglich.



Schibri-Verlag

Dorfstraße 60 • 17337 Uckerland • OT Milow

Am Markt 22 • 17335 Strasburg/Um.

Tel.: 039753/22757 • Fax: 039753/22583

Meininger Str. 4 • 10823 Berlin • Tel.: 030/7811934

info@schibri.de • www.schibri.de

Herbst-/Winterprogramm 2011

REZENSIONEN

Ursula Brandstätter, Ana Dimke, Ulrike Hentschel (Hg.) Szenenwechsel. Vermittlung von Bildender Kunst, Musik und Theater. Berlin (Schibri-Verlag) 2010.

Interdisziplinarität – eine neue Ästhetik?

Aus der Praxis heraus experimentelle Projektangebote aus den autonomen Künsten Musik, Theater, Tanz, bildende Kunst, Aktion und Performance, spannend zu lesen, informationsdicht und motivierend für die eigene kreative Weiterarbeit. Dies offen zu legen, nachvollziehbar zu machen, was seit Jahren im Fluss ist: Mischformen der künstlerischen Fächer in Schule, Hochschule und Fortbildung, bietet der vorliegende Sammelband souverän an. Reich bebildert, interpunktiert durch künstlerische Gestaltung (Antje Gerhardt), laden die 200 Seiten im ansprechenden Layout zum Verweilen, zur Anerkennung der bisherigen Praxis, zum Aufbruch in das Neuland der zu entdeckenden kreativen „Schnittmengen der Künste“ (Vorwort) ein.

Von den guten Umgangsformen kreativpädagogischer Prozesse

Steigt der Leser neugierig vorweg in *David Reuters* elementare Fragestellung: Was geht zusammen? ein, so kühlt der Untertitel so richtig ab: Über die (Un)möglichkeit, gemeinsam eine Idee zu entwickeln (23–29). Dennoch: Behutsam wie faszinierend in der Klarheit der Arbeitsstrukturen seine Annäherung an den Kern der Vermittlung der Künste, der *Zusammenarbeit* der durch ihre jeweilige künstlerische Sozialisation unterschiedlich geprägten Individuen, vom Ausfindigmachen der Ressourcen, der Ideensammlung zur Projektplanung und Präsentation. Endgültig hebt der Leser ab, wenn er sich als „Surfer zwischen den einzelnen Bereichen und Disziplinen“ verstehen soll (28).

Und dann die entscheidende Frage nach den Chancen und Nachhaltigkeit fächerübergreifender Projekte im Vorwort: Welchen Stellenwert haben die zeitgenössischen Künste in den jeweiligen pädagogischen und didaktischen Ansätzen? Wird es je einmal einen Kunst-, Musik-, Theaterlehrer in einer Person geben? Und damit ein „Lehramt der Künste“?

Allein schon der Blick auf jahrzehntelange Kämpfe der Theaterlehrer in allen Schularten um die Einrichtung und curriculare Ausstattung eines Faches „Schultheater“ hemmt eine rasche Antwort auf diese Fragen. Volker Jurkés Beitrag weiß davon zu berichten.

Von daher sind die drei Herausgeberinnen *Ursula Brandstätter, Ana Dimke und Ulrike*

Hentschel gedämpft optimistisch wie einladend offen „Zwischen den Künsten“ in den drei IMPULS-Entradas (9–21): Da ist von anderen, neuen kritischen Wahrnehmungs- und Verhaltensweisen die Rede, in einer entgrenzten Dimension der Erfahrung und Gestaltung: Ana Dimkes „Remix von allem – seien es Klänge, Bilder, Filme, Sounds“ (10). Schade, dass hier die *ars electronica* in Linz außen vor bleibt, vermittelt sie doch seit vielen Jahren schon diesen digitaltechnisch fundierten „Remix“.

Wie sehr Ursula Brandstätter den Nerv ästhetischer Bildungsträger in Schulen, Hochschulen und Fortbildungseinrichtungen mit ihrer Forderung nach „anderen Fächern und Arbeitsstrukturen“ (16) angesichts des aktuellen Pluralismus der Künste trifft, macht das in starke Bewegung geratene Kräftefeld der ästhetischen Bildung deutlich.

An dieses „Dazwischen“, aus dem Innovatives entstehen kann, knüpft Ulrike Hentschel für die Theaterpädagogik überzeugend an, ist doch der kunstspartenübergreifende Charakter des Theaters seit dem „performative turn“ gängige, ausbaufähige Praxis.

Jahrelang hat die Verfasserin selbst den dornenvollen Weg einer institutionellen wie bildungspolitischen Ausformung des Faches Theater als Ausgang fächerintegrativer Projektarbeit mitgestaltet, mit der Forderung nach einer Ausbildung der Lehrer in zwei künstlerischen Fächern, um das „jeweils Andere“ (21) interdisziplinär wirksam zu machen.

Eine ganz neue Kultur der Schule?

Ein „Lehramt der Künste“ – könnte es sich als Vision speisen aus einem Austausch über aktuelle fachdidaktische Konzepte, etwa in der Kunstvermittlung, in der Musik- und Theaterpädagogik? (Interview von Ana Dimke mit Brigitta Blume und Angelika Zunker, 75–77). Bedarf und Motivation hierfür an den Schulen vorausgesetzt, nähern wir uns einer realistischen Einschätzung dieser Vision bei der Annahme der von Ulrike Hentschel postulierten grundständigen Besonderheiten des jeweiligen Faches. Ein gemeinsamer kultureller Bezugsrahmen ist dem Kunst-, Musik- und Theaterlehrer aufzugeben, allerdings recht optimistisch auf dem Hintergrund gängiger Ausbildungs- und Berufsbiografien.

All dies setzt allerdings voraus: Ein akademisches Lehrpersonal von gleicher Offenheit für fächerübergreifende Projekte, Studierende und Schüler, deren Bedarfe dieser Interdisziplinarität gewachsen sind.

Wenig produktiv: der Abschlussjammer über fehlende Musik- und Kunsträume.

Was soll ich von einem Theaterlehrer halten, der nicht Theater spielen kann, weil er keine Bühne hat?

Theater ja, aber welches?

Marie-Luise Langes „Improvisationen als Spielräume performativer Ereignisfelder“ (31–43) stellt das performative Kunstereignis in den Mittelpunkt. Es ist immer wieder notwendig wie faszinierend, den Gang durch die letzten Jahre hin zur Erkundung des Performativen erneut mitzuvollziehen, so in den grundlegenden Schürfarbeiten der Verfasserin selbst¹, so in den Protokollen einer der ersten weit ausholenden Performance-Aktionen im Potsdamer Symposion 1998, wie sie Hanne Seitz² u. a. weiter entwickelt haben, so in den Studienexperimenten Wolfgang Stings an der Uni Hamburg.

Was den Theaterlehrer an Schulen natürlich beschäftigt: Inwieweit erweitern und verändern innovative Ansätze des Performativen theaterpädagogische Ziele und Arbeitsformen, und damit auch die Spielpraxis des Schultheaters? Offenbar vertraut Marie-Luise Lange nicht der kreativen Schubkraft junger Spieler z. B. in Schule oder Stadteilarbeit, die vorgedachte Sinndeutungen sprengt hin zum „Fremdwerden der vertrauten Dinge“ (33), wenn sie nur die „unperfekte, unbeholfene Theateraufführung“ gelten lässt.

Volker Jurkés „Theater Tanz(t) zwischen den Künsten“ (83–91) macht sich angesichts einer komplizierten bildungspolitischen Ausgangssituation stark für die kulturell-ästhetische Bildung durch die künstlerischen Fächer. Wohltuend nüchtern wägt dieser Beitrag die Chancen ab eines integrativen Faches „Tanz“, wo es doch auf Mischformen zugeht, mit dem frischen Vorschlag, dabei die klassische Rollenverteilung aufzuheben: Das Schultheaterensemble muss nicht ausschließlich inszenieren.

Theater als Projekt

Ulrike Hentschel und Maren Schmidt (Orte finden, erkunden, erfinden. Zur Strategie ortsspezifischer Arbeit im Theater und in der Theaterpädagogik, 103–113) legen in ihrer Zwischenbilanz den Fokus auf kunstformübergreifende Gestaltungsmöglichkeiten, die die Verfasserin im Schultheaterkontext schon 1997 in Dresden als „Theater auf der Straße“³ erkundete. „Die Erfahrung des Oszillierens der Wahrnehmung zwischen den verschiedenen Wirklichkeitsebenen macht den immer schon notwendigen Konstruktionsprozess ... von Wirklichkeit bewusst.“ (111).

Warum *Ute Pinkerts* zentraler Beitrag zu dieser Frage (Der Theaterbegriff in der The-

aterpädagogik, 173–178) zwischen Rebecca Saunders-Musik und Antje Gerhards Farben eingequetscht seine Platzierung findet, könnte der Leser als Rückerinnerung an die Ausgangssituation verstehen.

Ute Pinkert, der wir eine wegweisende Arbeit zur „Performativierung des Theaters“⁴ verdanken, bemüht in ihrer theaterkundlichen Einführung vage die aktuellen „Macht- und Gesellschaftsverhältnisse“. Geht das lang mit „Theater heute“-Schwerpunktthemen wie „Der Bürgeraufstand“ (11/2010), oder „Deutsch für Fortgeschrittene“ (01/2011)? Von daher gesehen bleibt offen: Inwiefern müssten daraufhin kulturelle Praxen, persönliche Bildungsprozesse neu geschrieben werden? Wie lassen sich dann die interdisziplinären Kunst-Projekte im Folgenden neu lesen?

Diese kreative Vernetzung kann der Leser sehr wohl selbstständig angehen. Warum nicht schon Impulse in diesem Essay, statt gängiger Praxis erste innovative Vernetzungen deutlicher machen?

Vision und Labor

Auf der Suche nach dem „hintergründigen roten Faden“ in den Projekten

Warum nicht gerne in **Stefan Roszaks** Klangkabinett (Ein Klangkabinett aus akustischen Readymades, 45–56) Klänge erfinden, wenn der Spieler dazu behutsam und eingehend konditioniert wird? Überzeugend dargestellt, wie die pädagogische Vermittlungspraxis selbst einen künstlerisch-ästhetischen Gestaltungsprozess in sich trägt.

In **Volker Staubs** „Klang-Erfindungen“ (57–73) mündet der instrumentelle Instrumentenbau ein in spielerische Improvisationskonzepte und Musikstücke. Eindrucksvoll die Umsetzung des Projekts „Naturformen“ als interaktiv erfahrbare Klangskulpturenpark (58) der Hölderlin-Schule (Bad Homburg), geführt von einem vierköpfigen Künstlerteam (bildende Kunst/Musik/Komposition). Der „Ganzkörper-Dirigent“ kommt bei den Viertklässlern sicher toll an! Das Fragezeichen nach „Jugend musiziert!“ legitimiert **Susanne Binas-Preisendörfer** (125–139) mit einer engagiert-kritischen wie informationsreichen Aufbereitung des neuen Umgangs mit Musik in und mit Neuen Medien (Internet, Musikspiele u. a.): hinführend auf das Musikspiel *Guitar Hero* mit der entsprechenden Bildschirmgestaltung, dem typischen Sound. Diese Annahme einer Art „Selbstsozialisation“ durch Musik im Umgang mit der neuen Medientechnologie gründet u. a. auf einem zeitgenössischen Konzept der Jugendkultur (16. Shell Jugendstudie „Jugend 2010“): Hier ist entscheidend, die „Kreativität zu fördern und Gestaltungsräume zu schaffen, die Jugendlichen von der Konsumentenseite auf die Produzentenseite zu ziehen“ (357) – eben ein nachvollziehbarer Dauerbrenner!

Weiter vorangetrieben wird die „Subjektivierung“ durch elektronische Musik dann in **Pierangelo**

Masets Beitrag „Klangwesen: Operation Exkurs 3“ (141–148).

Die zügig entwickelte Pop-Kunstvermittlung verträgt durchaus auch Seitenhiebe auf die heutige Schule mit ihrem Leitbild des „funktionierenden Konsumenten“. Demnach lebt Kunstvermittlung aus einer ästhetischen Mentalität, die sich aus dem Konzept der „ästhetischen Operationen“ bildet. Bis dahin ist dann allerdings dem Leser dieser faszinierende Art- & Pop-Kontext irgendwie abhanden gekommen.

Komponisten und bildende Künstler erfahren die „Atmosphäre“ der Architektur in **Christoph Metzgers** „MCA-Musique Concrete Architecture“ (151–159) als „Zeichen der Moderne“ (151). Architektur als Bestandteil städtischer Klanglandschaft wird selbst Teil der Klangerzeugung, kombinierte Klangräume, von New Yorks Central Station bis zum Berliner U-Bahnhof Gleisdreieck. „Jeder Ort hat seine akustische Prägung“. So richtig neugierig macht der Verfasser den Leser auf ein akustisches Bad in der Soundscape des Potsdamer Platzes (158), doch wie das dann gehen soll, behält dieser spannend zu lesende Beitrag für sich.

Hans Schneiders Beitrag „Die latente Intermedialität der Musik von Rebecca Saunders (161–170) verpflichtet sich schon im Titel zur Kernthematik der Sammlung: sprachlich-literarische, farblich-bildhafte oder räumliche Auslegungen. Bei den behutsam eingefügten literarischen Texten (Gertrude Stein; James Joyce; Samuel Beckett; Derek Jarman) entwickelt Hans Schneider eine überzeugende, eigenständige Beziehung zwischen Musik und Literatur: seit der Romantik das Problem der sprachlichen Vergegenwärtigung von Musik.

Antje Gerhardt schließlich fängt den Leser – die ganze Publikation hindurch in ihre Bildgestaltungen eingestimmt – in einem weit ausholenden Bogen an Assoziationen zu den Farben „Rot“; „Blau“ und „Gelb“ sanft auf (Rot, Gelb und Blau zwischen Angriff und Flucht, 181–185), wenn auch die „multimusische Berausung“ da und dort in schwer verständlichem Geraune versickert.

Wohlthuend für den Leser zieht sich durch alle hier sorgsam wie liebevoll aufbereiteten interdisziplinären Projekte – etablierte wie innovative – eine in der konkreten Umsetzungsarbeit immer präsente Schülerorientierung, von daher eine flexible Bedarfsanpassung.

Was allen diesen Projekten gemeinsam ist:

- Das „hohe kreative Potential zur künstlerischen Gestaltung“ gilt es bei jungen Menschen freizulegen. (Vor allem Volker Staub 71);
- Neugier wachrufen, Erkundungen neuer Gestaltungsmaterialien, neuer Methoden ermutigen: „evoke that curiosity“ (vor allem Cathy Millikan, 93);
- sich vom Bedarf Jugendlicher leiten lassen, wie „Ausagieren von Emotionalität (u. a. Spaß, Frust), kontrollierte Leistungssteigerung“

(vor allem Susanne Binas-Preisendörfer, 137).

Dem Leser und Theaterlehrer-Nutzer, gefüttert mit vielfältigen Kunst-Definitionen und pädagogisch-didaktischen innovativen Handlungsanleitungen, ist nun aufgegeben, sich in seinem Aktionsfeld einer fächerübergreifenden künstlerischen Praxis als Herausforderung, als lustvollen Findungs- und Gestaltungsprozess zu stellen.

Anmerkungen

1 Vgl. dazu: **Gerhard Lippert**, *Welche Wirklichkeit braucht das Schultheater? Auf dem Weg zu Performanceszenarien in aktuellen Publikationen (Langel/Sting)*. In: *Fokus Schultheater 06 (Hamburg 07, S. 104–111)*: „Schultheater lebt schon länger von performativen Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Rezeptionsprozessen.“

2 **Hanne Seitz (Hg.)**, *Schreiben auf Wasser. Performative Verfahren in Kunst, Wissenschaft und Bildung*. Bonn/Eszen 1999.

3 *Schultheater der Länder, Dresden 1997*, in: *Theater in der Schule 2000 (Hamburg: Körber)*, S. 208–223.

4 **Ute Pinkert**, *Transformationen des Alltags*. (Schibri 2005), S. 71–141.

Gerhard Lippert

Tilman Broszat, Sigrid Gareis, Julian Nida-Rümelin, Michael M. Thoss (Hg.): Woodstock of Political Thinking. Im Spannungsfeld zwischen Kunst und Gesellschaft. Berlin: Theater der Zeit 2010 (Recherchen, Bd. 79). [ISBN 978-3-940737-86-1. 216 S.]

Dieses Buch ist wirklich wie das berühmte Festival in Woodstock im Sommer 1969: lebendig, wild und chaotisch. Grundlage ist ein dreitägiger „Diskursmarathon“, „der vom 20. bis 22. November im Rahmen des Theaterfestivals „Spielart“ in München stattfand“ und „die spezifische Rolle der künstlerischen Performance in der politischen Auseinandersetzung zu beleuchten“ (S. 7) versuchte. Die 30 Beiträge des Buches bzw. der beigefügten DVD, chronologisch gegliedert nach den drei Tagen der Veranstaltung, bemühen sich um „ein neues Denken über Politik im Kunst- und Kulturbereich“, das der Leser als „verantwortungsbewusster ‚Flaneur‘“ (S. 8 f.) rezipieren soll, d. h. aber auch, dass er in seiner Lektüre Akzente setzt und auswählt.

Dementsprechend konzentriere ich meinen Blick auf Theater nahe Texte und das heißt im ersten Abschnitt (1. Tag) auf Tim Etchells Text „Utopia“, in dem er betont, was alles für ihn nicht Utopia bedeutet; Utopia ist statt dessen „alles, was anders ist.“ (S. 47). Ähnlich anregend ist Heiner Goebbels Montage „With a little help from my friend“ (S. 65 ff.), besonders wichtig

Rezensionen



scheint mir aber der Text „Performativer Urbanismus“ von Sophie Wolfrum, in dem sie darlegt, wie *walkscapes* bzw. *la dérive*, also das „ziellose (...) Umherschweifen“, einen „gelebten Raum“ oder „szenische Raum“ (S. 57 ff.) entstehen lässt.

Im zweiten Abschnitt (2. Tag) versammeln sich ein Text zur schwierigen Lage des Theaters in Weißrussland, ein kurzer Text von Bazon Brock, ein Text zur Finanzkrise und zum Kunstmarkt sowie ein etwas enttäuschender Beitrag des Regisseurs Johan Simons. Christian Höller schreibt dagegen spannend über sinnliche Utopie, „Politik der Lebensführung“ sowie die Verbindung von Dissens und Sensualität und Tanja Ostojic stellt eindringlich ihre radikal politischen Per-

formances zur „Grenzüberschreitung“ vor. Aus Sicht des Theaters sind Müncklers Text zu den „Deutschen und ihre Mythen“, Demos zu „Gegenwartskunst und ihre Ökologie“ sowie Hubers und Langhans' Beiträge nicht von Interesse. Der dritte Tag liefert einige Gespräche sowie Texte von Dürr und Ritsema; hierher gehören auch Tracks von Schorsch Kamerun, Lola Arias und Nicolas Stemann.

So bleibt der Band insgesamt, besonders the political thinking etwas diffus und das „Spannungsfeld zwischen Kunst und Wissenschaft“ berührt nur sehr punktuell Aspekte des Theaters.

Florian Vaßen

Klaus W. Hempfer, Jörg Volbers (Hg.): Theorien des Performativen. Sprache – Wissen – Praxis. Eine kritische Bestandsaufnahme. Bielefeld: transcript 2011 (ISBN 978-3-8376-1691-0. 162 Seiten)

Im Zusammenhang mit dem *cultural turn* kann durchaus auch von einem *performative turn* gesprochen werden, der sich in der „Prozesshaftigkeit kultureller Phänomene“ (S. 7) manifestiert. Ausdruck dieser Entwicklung sind die Begriffe *Performanz*, das *Performative* und *performance*, die in dem vorliegenden Sammelband in sechs Beiträgen, hervorgegangen aus dem Sonderforschungsbereich „Kulturen des Performativen“ an der FU Berlin, vor allem historisch, systematisch, linguistisch und philosophisch genauer untersucht werden.

In dem ersten Beitrag „*Performance*, *Performanz*, *Performativität*. Einige Unterscheidungen zur Ausdifferenzierung eines Theoriefeldes“ zeigt Klaus W. Hempfer, dass man bei diesem Theoriefeld nicht von einem theoretischen Kern ausgehen kann, sondern dass eine „rhizomatische Struktur“ des Konzepts“ (S. 37), also eine ‚Verästelung‘ vorliegt, die trotz einiger Ungenauigkeiten und ‚Überdehnungen‘ als „umbrella term der Kulturwissenschaften“ (Wirth) produktiv gewirkt hat und weiterhin wirkt. Hempfer bezieht sich dabei auf die Sprachwissenschaftler Searl, Austin und Chomsky, auf Habermas' Theorie der kommunikativen Kompetenz, auf Fischer-Lichtes Überlegungen zur performativen Kunst sowie auf die Poststrukturalisten Derrida, Paul de Man und Butler. Hempfers Theorie-Differenzierungen sind sicherlich sehr aufschlussreich, nehmen aber zum Teil die Form eines Literaturberichts an. Immerhin erhält man so auch einige Hinweise zum Theater, zum Aufführungsbegriff, der „Simultaneitätsrelation“ von „Produktion und Rezeption“ und zur „Plurimedialität des Theaters“ (S. 24).

Im Gegensatz dazu bemüht sich Ekkehard König in dem folgenden Artikel mit dem Titel „Bausteine einer allgemeinen Theorie des Performativen aus linguistischer Sicht“ um „Begriffsgeschichte“, „allgemeine Theorie“, „kohärenten Zusammenhang“ und „restriktiv(e)“ (S. 44 f.) Handhabung der Begriffe. Ausgangspunkt ist wiederum Austin, gefolgt von Butlers Sprachphilosophie und Chomsky, um im Folgenden über die „Manifestationen von Performanz“ (S. 57 ff.) und „gebrauchsorientierte Sprachtheorien“ (S. 60) zu einer „allgemeinen Theorie des Performativen“ (S. 63) zu kommen. Interessant ist die Frage von Häsner, Hufnagel, Maassen und Traninger im nächsten Beitrag, ob Texte insgesamt performativ sind oder nur bestimmte Elemente und Passagen in ihnen. Dieses führt zu der „Vermittlung“ derart, dass eine „Unterscheidung zwischen *struktureller* und *funktionaler* Performativität“ vorgenommen wird. „Textualität und Performativität“ werden von den Autoren „nicht als Dichotomie“

(S. 70) verstanden, was im theatralen Kontext auch zu einem veränderten Verhältnis von Text und Aufführung führt.

Im Folgenden untersucht Torsten Jost am Beispiel von Gertrud Stein *landscape plays* das „Zusammenspiel von Medialität und Performativität“ (S. 97–114), und Viktoria Tkaczyk beschäftigt sich mit der Beziehung von „Performativität und Wissen(schaft)sgeschichte“ (S. 115–139), also mit „performative(n) Prozesse(n), die in der Wissensproduktion wirksam werden.“ (S. 116) – auch und gerade mit Blick auf die Körperlichkeit der Forscher/innen.

Jens Volbers schließlich konzentriert sich auf die „Performativität des Sozialen“ als „*Strukturierung im Vollzug*“ (S. 142) mit Bezug zur Praxistheorie und zum impliziten Wissen (S. 148 f.) und schlussfolgert: „Performativität sollte als ein spezifischer Aspekt der sozialen Praxis gesehen werden, als ein wichtiger Blickwinkel, der die konstitutionelle Offenheit und Dynamik des sozialen Handelns hervorhebt und begrifflich zu präzisieren erlaubt.“ (S. 157) Überraschender Weise fehlt in diesem Sammelband ein Beitrag zur Performativität des Theaters – eine Lücke, die für Theaterpädagog/innen besonders bedauerlich ist. Zwar bewegen sich die Texte insgesamt auf hohem theoretischen Niveau, aber sie beziehen sich trotz der unterschiedlichen Perspektiven immer wieder auf dieselben Gewährsleute und Theoreme, was ja eine Stärke im Sinne von Vernetzung sein könnte, hier aber in der Wiederholung bisweilen doch ermüdend wirkt.

So ist abschließend zu sagen, dass diese Publikation wirklich eine „Bestandsaufnahme“ ist, die historische und systematische Situierung des Performativen beinhaltet und einige neue Perspektiven aufzeigt, im theaterpädagogischen Kontext aber – über Fischer-Lichtes „Ästhetik des Performativen“ hinaus – nicht sehr innovativ ist.

Florian Vaßen

Ulrike Traub: Theater der Nacktheit. Zum Bedeutungswandel entblößter Körper auf der Bühne seit 1900. Bielefeld: transcript 2010 (ISBN 978-3-8376-1610-1. 394 S.)

Nackte Körper auf der Bühne sind allgegenwärtig und immer wieder Anlass für Publikumsproteste; insofern hat die Autorin ein wichtiges aktuelles Thema aufgegriffen und entwickelt dieses, indem sie in acht Kapiteln eine historische Basis für die Fragestellung liefert. Den Ausgangspunkt dafür bilden die „Theoretischen Ansätze zur Zivilisation des Körpers“, d. h. eine Darstellung von Norbert Elias', Sigmund Freuds, Nietzsches, Horkheimer/Adornos und Foucaults Ansätzen, allerdings – und das ist ein erster Kritikpunkt an der vorliegenden Untersuchung – ohne wirklich eine theoretische Diskussion zu führen; es bleibt weitgehend bei einem Referat der Positionen und Theorien.

Es folgen in chronologischer Reihenfolge drei große historische Blöcke: „Deutsches Kaiserreich und Weimarer Republik“ (130 S.), „Die sechziger und siebziger Jahre“ (124 S.) und „Die Gegenwart“ (60 S.). In diesen Abschnitten werden jeweils zunächst die gesellschaftlichen Voraussetzungen, d. h. die „Wegbereiter für die Nacktheit auf der Bühne“, die „Sexuelle Revolution und Sexwelle“ und „Der Kult um den Körper“ (Kap. 3, 5 und 7), vorgestellt; dabei werden in Kapitel 3 u. a. genau und detailliert die Lebensreformbewegung, die Nacktkultur und die Kleidungsreform beschrieben; in Kapitel 5 dagegen greift die Autorin weitgehend auf rückblickende Darstellungen und Erinnerungsliteratur zurück, hier hätte man sich eine stärkere Arbeit an den Texten der Studentenbewegung und der sog. „sexuellen Revolution“ aus den späten 1960er und 1970 Jahren gewünscht, was sicherlich manche eigenartige Bewertung verhindert hätte. In Kapitel 7 wird die heutige, medial bestimmte Zurichtung des Körpers klar dargestellt. Auffällig ist, dass die Autorin die Nacktheit in der Kunst und Körperkultur des Nationalsozialismus ausspart, so dass eine historische Lücke entsteht. Es gab zwar in dieser Zeit keine Nacktheit auf der Bühne, aber der spezifische, extrem ambivalente Umgang der Nationalsozialisten mit Nacktheit und Sexualität wäre so deutlicher geworden, als es durch die kurzen Rückverweise in Kap. 5.3 gelingt. In dem umfangreichen Kapitel 4 „Nacktheit auf der Bühne im Kaiserreich und in der Weimarer Republik“ präsentiert die Autorin eine große Materialfülle in Bezug auf die Tanz-Solistinnen wie Duncan, de Rheydt, Villany, St. Denis oder Berber sowie auf die Varietés und Revuen, die „Sisters und Girls“ (Kap. 4.2.3). Die Interpretation der Musicals „Hair“ und „Oh Calcutta“, vor allem aber von „Paradise Now“ des Living Theatre in Kapitel 6 „Die Nacktheit auf der Bühne in den sechziger Jahren“ bleibt trotz der Materialfülle und der vielen Informationen vergleichsweise konturlos, was eigentlich nicht an fehlenden Dokumenten liegen kann. Die vier Abschnitte zu Gosch, Waltz, Kresnik und der New Burlesque in Kapitel 8 „Nacktheit im Theater der Gegenwart“ schließlich geben dagegen einen präzisen Einblick in die aktuelle Theaterarbeit. Hier fehlt, ergänzend zu den zumeist auch ästhetisch radikalen Extrembeispielen, eher eine Diskussion der Nacktheit im „braven“ Stadttheater, denn hier ist das ‚Skandalon‘ Nacktheit im bürgerlichen Alltag angekommen.

Diese Publikation zeigt, wie vielfältig und historisch unterschiedlich sich Nacktheit auf der Bühne präsentiert hat, und gibt dementsprechend einen guten historischen Überblick über die Entwicklung und die verschiedenen Phasen. Es fehlt aber trotz der Vorstellung von Zivilisationstheorien eine wirklich theoretische Durchdringung des Themas. Auffällig ist auch, dass die Differenzen zwischen Sologanz, Revue, Variété, Theater und Gesamtkunstwerk etwa

beim späten Hermann Nitsch nicht aufgezeigt, geschweige den akzentuiert werden; der Begriff des Performativen wird in die Diskussion nicht miteinbezogen. Gleichermaßen erstaunt es, dass die Autorin die umfangreiche Diskussion um Leib und Körper seit den 1980er Jahren so gut wie nicht rezipiert, eine zentrale Differenz, die in der Untersuchung überhaupt keine Rolle spielt. Bedauerlich ist es schließlich, dass der Band überhaupt kein Bildmaterial enthält; Schwarz-Weiß-Fotos sind heute nicht mehr teuer und leicht zu integrieren, sie hätten sehr zur Anschaulichkeit und Präzisierung der Analyse beigetragen.

Florian Vaßen

Silvan Wagner (Hg.): Laientheater. Theorie und Praxis einer populären Kunstform. Bielefeld: Transcript 2011 (ISBN 978-3-8376-1780-1, 192 S.)

Eine Neuerscheinung, die gerade zum richtigen Zeitpunkt kommt, so denkt man, denn überall boomen nichtprofessionelle Theatergruppen. Doch schon beim Titel „Laientheater“ stutzt man: Warum Laien- und nicht Amateurtheater, wo doch die Dachorganisation Bund Deutscher Amateurtheater heißt und allenthalben von Amateuren oder nichtprofessionellen Theaterpraktikern die Rede ist, kaum aber vom immer noch an Kirche erinnernden Laien. Man sucht also nach einer Begründung für den eigenwilligen Titel und findet sie nicht, was ärgerlich ist und zur begrifflichen Ungenauigkeit beiträgt. Zustimmung nimmt man dann den Begriff der „populären Kunstform“ im Untertitel zur Kenntnis, denn er verweist darauf, dass sich hier etwas entwickelt hat, das das Theater insgesamt zu verändern scheint. Dann aber ist man wieder irritiert über die Definition im ersten Satz des Buches: „Laientheater ist sowohl grundsätzliches als auch boomendes Kulturphänomen einer künstlerisch-praktischen Interpretation von dramatischen Texten und Stoffen.“ (S. 9) Die „Konzentration auf das textbasierte Drama“ (vgl. S. 11) wird zwar erklärt, sie wird der aktuellen Entwicklung aber in keiner Weise gerecht. Und noch eine kritische Anmerkung ist notwendig: Es wird sehr häufig von „einer höchstmöglichen künstlerischen Qualität“ (S. 48) gesprochen, aber nirgends erklären die Autor/innen, was sie darunter verstehen. Die Feststellung, das „Laientheater“ könne „längerfristig ein auch in künstlerischer Hinsicht wertvolles Gegenstück zum Profitheater“ (S. 21) sein, ist sehr vage und in der Kontrastierung auch problematisch. Nach einer umfangreichen Einleitung, in der der Begriff des Laien auch historisch untersucht wird, diskutieren S. Wagner und B. Ender die Spezifik der Regie im Amateurtheater, ihre tendenziell kollektive Form und didaktische Ausrichtung. Der folgende Text „Die Struktur des semiprofessionellen Theaterbereichs“ von B. Ender gibt einen guten Einblick in die Or-

Rezensionen

ganisationsstruktur des professionellen Theaters und zeigt die Differenz zum Amateurtheater („Verantwortung und Delegation“ S. 66), bleibt aber in sich widersprüchlich: Wohin gehören die nicht erwähnten Freien Theater und wieso fehlen in der Abbildung 1 der Aspekt „spezifische Struktur“ und das „Ziel: künstlerische Qualität“ im sog. „laikalen Theaterbereich“ (S. 49), wo doch beides existent ist? Eine überzeugende und sehr lesenwerte Analyse der „Bühne als performativ hergestellter Beobachtungsraum“ liefert dagegen S. Knaeble. Hieran hätte der fünfte Text mit dem Titel „Das (nicht)perfekte Bühnenbild“ von G. Apel und S. Knaeble mit seinen Hinweisen zu den verschiedenen Bühnenformen, seiner Differenzierung in Konkretion und Abstraktion sowie seinem Plädoyer für eine „Enthistorisierung“ des Bühnenbildes“ (S. 105) gut angeschlossen. Stattdessen aber folgt zunächst eine eigenwillige Beschäftigung mit der „Sprache als Musik“ von S. Wagner. Den Abschluss des Bandes bilden drei Beiträge zum „Schminken als Vollendung des ‚natürlichen Gesichtsgemäldes‘“ von E. Wagner, zum „Lampenfieber“ von S. Wagner und zum „Nutzen des narrativen Reality-TV“ von E. Wagner, die zwar interessante Hinweise zum „natürlichen Gesichtsgemälde“ (S. 130), zur historischen Entwicklung des Lampenfiebers und dessen Bekämpfung durch „Vertrauen“ (S. 155) sowie zum Produktiv-Machen der „Störungen in den Reality-Formaten“ (S. 181) beinhalten, aber mir nicht im Zentrum des Themenbereichs des sog. „Laientheater“ zu stehen scheinen. Eine Stärke der Publikation ist es sicherlich, dass die Autor/innen über ihre langjährigen Erfahrungen mit ihrer Theatergruppe Bumerang/Lichtenfels berichten. Zugleich aber bedeutet dieses auch wiederum eine Einschränkung, weil nur *diese* Art des Amateurtheaters in den Blick kommt. Diese Begrenzung wird auch durch die Theorieiteile der Beiträge nicht kompensiert, zumal Theorie und Praxis nicht immer eine produktive Verbindung eingehen. Oft bleibt beides nebeneinander stehen, so wie in der Einleitung von „ein(r) identifikatorischen und historischen Annäherung“ (S. 12) gesprochen wird.

Insgesamt habe ich den Eindruck, dass die Autor/innen die Entwicklung der letzten Jahre im nichtprofessionellen Theaterbereich zu wenig berücksichtigen, von der Theaterpädagogik etwa wird nur im Kontext von Schultheater gesprochen (vgl. S. 35), dessen ungeheure Veränderungen die Autor/innen ebenfalls nicht wahrgenommen haben (siehe S. 43 f., 84 f.). Schließlich bleibt die Frage, wer der Adressat dieser Publikation ist: Für Theaterpädagog/innen und Theaterlehrer/innen wie für Amateurtheatergruppen scheint sie mir letztlich nur punktuell von Nutzen.

Florian Vaßen

Lorenz Hippe: Und was kommt jetzt? Szenisches Schreiben in der theaterpädagogischen Praxis. Weinheim (Deutscher Theater Verlag) 2011, 310 S., mit Fotos.

Frage an den Rezensenten: Und was kommt jetzt? *Antwort des Rezensenten:* Eine uneingeschränkte Empfehlung für dieses Buches von Lorenz Hippe! Kaufen! Lesen! Damit arbeiten, weiterarbeiten! Anderen empfehlen! So könnte meine kürzeste Rezension aussehen ... Aber mir stehen hier einige weitere Zeilen zur Verfügung. Deshalb noch dies: Lorenz Hippe nennt sein Buch ein „Handbuch“ (S. 286) – und das ist es auch – besser gesagt: Es ist ein Hand- und Kopf-Buch, also ein theaterpädagogisches Buch. Und es ist ein *methodisches* Buch (schön klassisch vom Griechischen abgeleitet: *metá* und *hodós*: *metá* = nach, mit, zwischen; *hodós* = Weg). Es verfügt über zahlreiche Wegweiser, vgl. die „Legende der Signets“ (S. 19): Altersempfehlung, Methode für eine Person, ... für zwei Personen, ... für Kleingruppen, ... für große Gruppen, Tipp, So geht's, Hintergrund, Textbeispiele. Das kommentierte Literaturverzeichnis geht über sechs eng bedruckte Seiten (S. 303 – 309). „Spiele und Methoden, alphabetisch sortiert nach Alters- und Zielgruppen“ finden sich auf den Seiten 292–302.

„Szenisches Schreiben“: Dem versierten Autor geht es darum, Theatertexte und Theaterstücke mit Gruppen gemeinsam zu schreiben und zu entwickeln – und dabei nicht den Ausgang, also das Produkt, stilistisch festzulegen, sondern (durch die Trennung von Erfinden und Bewerten) den Ausgang offen und überraschend zu halten.

Die schreib- und theaterpädagogische Praxis des Autors geht über fünf Runden: „Anfangen“, „Texte schreiben“, „Texte weiterschreiben“, „Stücke entwerfen“, „Vom Stückentwurf zum Stück“. Plastisch gesagt: Vom einem „Liebesbrief an die eigene Idee“ (S. 254) bis zu „Fragebogen nach einer Aufführung“, „Vorbereitungsworkshop und theaterpädagogische Nachbereitung“, „Programmheft und Materialmappe, „Matinee“ und „Ausstellung“ – mit Letzterem wird zusätzlich durch ein neues Genre eine Weiterführung der theaterpädagogischen Arbeit in anderen kulturellen und ästhetischen Feldern ermöglicht. Hier wird besonders deutlich, dass der Verfasser *nicht nur partiell* das Schreiben in die theaterpädagogische Praxis einführt, sondern dass er *generell* vom Anfang bis zum Ende Schreiben und Theater parallelisiert, also einen Synergieeffekt schafft. Lorenz Hippe hat mit seinem Buch nicht nur eine vorzügliche Darstellung geliefert, die neue Praxis anzuregen in der Lage ist. Nein, er hat zusätzlich eine Forschungsarbeit vorgelegt, bei der er nicht nur schriftliche Zeugnisse der theaterpädagogischen und kreativen Schreib-Praxis herangezogen hat, sondern Expertinnen und Experten befragt hat nach ihren schreib- und theaterpädagogischen Strategien und nach ihrem

know-how. So liefert das Buch eine Wirklichkeitsfülle, die von Kompetenz zeugt und neue Kompetenzen anzuregen in der Lage ist.

Das Buch ist variabel *und* aus einem Guss – also nicht ein Sammelsurium von Tipps und Tricks. Der Verfasser kennt nicht nur die unmittelbare Schreibpraxis, sondern er verfolgt ein Konzept: Schreiben fürs Theater ist lernbar und lehrbar. Die Professionalität sog. Amateure wird ausgebildet! Mir gefallen besonders solche Teile, in denen der Verfasser kleine Varianten einer Übung nahelegt: Ein Muster, selber über Variationen nachzudenken und sie auszuprobieren. Alles gut nachvollziehbar und *ansprechend*.

Das sorgfältig lektorierte Buch (Dank auch an die Lektorin Gabriele Barth) ist ein aktives und aktivierendes Standardwerk. Ich gestatte mir, dem Autor zu bescheinigen, dass er sich sehr gut auskennt – nicht zuletzt, weil er selber ein Rechercheur und Schreiber und Theatergruppen-Leiter/-Pädagoge ist.

Gerd Koch

François Jullien: Die Affenbrücke. Kulturelle Fruchtbarkeit statt nationaler Identität: über künftige Diversität. Wien (Passagen), 84 S.

Ein Rückblick: 1.6.2007 hielt François Jullien (ursprünglich Gräzist, jetzt Professor für ostasiatische Sprachen und Kulturen in Paris) den Eröffnungsvortrag zu einer Veranstaltungsreihe mit chinesischen Theaterstücken, Lesungen, Workshops, Performances, Seminaren, pop-kulturellen Events im Berliner Theaterkombinat HAU. Sein Vortrag hatte den Titel „Umweg über China“, und das ist auch der Titel eines seiner Bücher – das den Untertitel trägt: „Ortswechsel des Denkens“. Jullien empfiehlt, pragmatisch und erkenntniskritisch, epistemologisch ein Denken und Handeln durch Ortswechsel und Umwege. Er fordert dazu auf und führt es schon mal selbst vor (im hier angezeigten Buch am Beispiel von Vietnam), das „Denken den Ort wechseln zu lassen, um andere Arten von Intelligibilität zu berücksichtigen, um durch einen Umkehrreffekt die Ausgangsbedingungen der europäischen Vernunft zu hinterfragen.“ Jullien sind unvertraute Orte diejenigen, die einen „radikalen Außenstandpunkt“ einnehmen lassen: „Ich hatte beschlossen, einen Seitensprung nach China zu machen, Abstand vom europäischen Denken zu gewinnen und so wieder etwas Spielraum in der Philosophie zu haben.“ (Alle Zitate aus Julliens Buch „Umweg über China“, das im Berliner Merve Verlag erschien).

Und nun legt der Wiener Passagen Verlag – verdienstvoll! – eine kleine Schrift Julliens vor (einen erweiterten Vortrag, der den rhetorischen Vorteil hat, den Leser/die Leserin anzuspüren), die als sehr gelungene Einführung in transkulturelles Denken, Wahrnehmen und Handeln

verstanden werden kann. Vier Aufmerksamkeitsrichtungen legt Jullien nahe und illustriert sie – wie er sie auch systematisch zu fassen in der Lage ist: (1) Es kann „uns ein prinzipielles Nachdenken über das neue Verhältnis (der Globalisierung/Globalität oder dessen, was „man im Allgemeinen – und vielleicht zu leichtfertig – seine ‚Kultur nennt‘) nicht erspart“ werden. „Und kann ich überhaupt noch ‚meine‘ Kultur sagen?“ (S. 68) (2) Jullien wendet sich gegen „eine gekünstelte ... fassadenhafte Fremdartigkeit“ – gegen ein „Theater des ‚Indigenen‘“ (S. 34). (3) Kulturelle Diversität und Universalität sollten uns „Ressourcen“ werden – „als Horizont der Möglichkeiten und als regulative Idee des unvollendbaren Strebens der Vernunft“ (S. 71); wobei wir ostasiatische Ressourcen eines Denkens des „Einverständnisses“ in Konnex mit mitteleuropäischen Denkformen des „Erklärens“ (vgl. S. 28 f., 42, 47 f., 75) bringen können. (4) Und: „(D)as Diverse (wird) wieder geöffnet“ (S. 70) – in weltbürgerlicher Absicht (durchaus vor dem Horizont des weit[!]sichtigen Königsbergers Immanuel Kant). Julliens Buch heißt so schön bildhaft/Exotisches nahelegend „Die Affenbrücke“: Affenbrücken nennt man in Vietnam schwankende Bambusbrücken aus nur drei Stangen, die das Überqueren des Mekong gestatten – wenn man denn als Mensch sich einverständlich macht mit den Bedingungen dieser Konstruktion; Gleichgewichtssinn und kluge Nutzung der Hafreibung“ (vgl. S. 26). *Mit* dem Schwankenden gehen, *mit* der Unsicherheit von einem zum anderen Ufer kommen. Theaterleute (und Sportwissenschaftler und Orthopäden) kennen Biomechanik – hier ist kulturelle Biomechanik gefragt – und sie wird uns durch Jullien plastisch und selbstreflexiv nahe gebracht!

Zum landeskundlichen und aktuell künstlerischen Kontext Vietnams ist das mit dem Blick einer Künstlerin und Kunstpädagogin geschriebene Buch von **Veronika Radulovic** zu empfehlen: **Sicherheitsabstand. Vietnam. Kunst. Politik. Freundschaften. Eine Annäherung. Berlin (Kerber) 2006, 399 S.** (mit Bildern aus performativen Kunstproduktionen, die sie in ihren 13 Vietnam-Jahren angeregt hat). Von **Georg W. Alsheimer** (Pseudonym für den Sozialpsychiater Erich Wulff) liegen seit Jahrzehnten Bücher vor (**Vietnamesische Lehrjahre. Sechs Jahre als deutscher Arzt in Vietnam 1961–1967. Frankfurt 1968. Ders.: Eine Reise nach Vietnam. Frankfurt 1979 [beides bei Suhrkamp erschienen]**), die gerade aus ihrem zeitlichen Abstand heraus, die rasanten Veränderungen Vietnams deutlich machen, die aber zugleich kulturelle Ressourcen des Landes erinnern, die für transkulturelles Denken und Handeln und für sozio-ästhetische Arbeit *grund*-legend sind – z. B. anders als in Mitteleuropa bestimmte Grenzen/Entgrenzungen/Durchlässigkeiten zwischen Privatem und

Öffentlichen (was etwa für Kunst im öffentlichen Raum oder für *performances* wichtig ist zu bedenken) oder Beobachtungen zur vietnamesischen Sprache, die etwa ein *isoliertes* Ich nicht kennt, sondern die aktiven und traditionellen *Beziehungen zwischen* Personen schon in der sozio-grammatikalischen Regelhaftigkeit zeigt (manchmal ist man erinnert an Jean-Paul Sartres Gestaltungsaufgabe in Richtung auf ‚Beziehungs-Ich‘, ‚Wir-Ich‘, ‚Ich und der Andere‘): „Es gibt im Vietnamesischen nicht einen bestimmten, sondern mehrere Ausdrücke für jedes einzelne Fürwort, für ‚Ich‘, ‚Du‘, ‚Er‘, ‚Wir‘; umgekehrt wird manchmal dasselbe Wort für ‚Ich‘, ‚Du‘ und ‚Er‘ gebraucht ... eine Unsicherheit, eine Instabilität im Denken des Subjekts von Gedanken und Handlungen ...“ (Alsheimer: Lehrjahre, S. 253) – so nimmt es der europäische Fremd-Sprachler wahr. Veronika Radulovic berichtet 40 Jahre später aus Anlass einer von ihr erstellten Installation: „Auf die Blätter schrieb ich das vietnamesische Wort für *Ich. Tôi*. ... Der erste, der diese Arbeit dort sah, war Truong Tan und es schien ganz so, als habe er zuvor nie über das *Ich* nachgedacht, obschon es angesichts der vielfältigen *Ich*-Varianten in der vietnamesischen Sprache nahe liegend gewesen wäre ... (Sie) setzt das *Ich* nicht allein als einfaches *Ich* im allgemeinen ein ... Das vietnamesische Ich bezeichnet die unterschiedlichen Beziehungen zu den anderen und damit auch zu sich selbst. Ich bin niemals nur *Ich*. Das *Ich* variiert mit seinem Gegenüber. Ich bin die Ich-Geliebte (em) und er ist der Ich-Geliebte (anh) ... All das ... kannst du einsetzen, um deine formalen, spirituellen oder familiären Beziehungen deutlich zu machen ... Ein Spiel ... Auf sicherem Sprachgebiet befindet man sich mit: *Wir. Chung toi*. Das *Wir-Gefühl* der Künstler hatte ich bereits kennengelernt. (...)“ (Radulovic, S. 107 f.) Sprach-Spiel – Theater-Spiel: ein variables, performatives und nicht immer gleich entschlüsselbares, dezentriertes Bedingungsgefüge der Unsicherheit ... *quelle chance*.

Gerd Koch

Ingrid Hentschel, Una H. Moehrke, Klaus Hoffmann (Hrsg.): Im Modus der Gabe/ In the Mode of Giving. Theater, Kunst, Performance in der Gegenwart/Theater, Art, Performance in the Present. Bielefeld, Leipzig, Berlin (Kerber) 2011, 208 S., reich farbig bebildert.

Künstlerische und pädagogische, also Bildungs-Aktivitäten lassen sich nur schwer messen – jedenfalls, wenn man einen Zollstock zum Maß-Stab nimmt – oder eine Briefwaage ... Sie sind kommunikative Unternehmen: Wechselseitigkeit, Unschärfe, Zwischenlagen, Uneindeutigkeit, Zieloffenheit als Ziel, Vorgang statt Schließung, sind eher Stichworte als eine kaufmännische Bilanz-Ziehung oder eine

betriebswirtschaftliche Verlust- und Gewinn-Rechnung. Die, die wir in diesen Feldern, z. B. als Theaterpädagog/innen tätig sind, helfen uns manchmal damit zu sagen, was denn alles *nach* so durch unsere Aktivitäten ermöglicht oder gar verbessert werde, z. B. die Kommunikationsfähigkeit, das Selbstbewusstsein – oder wenn wir Musikpädagogik betreiben: das mathematische Vermögen. (...) Aber damit versäumen wir eine gute Spielregel unseres Tuns, die heißt: „Durch die Kunst handeln statt mit ihr“/„Action Through Art, Not Trading Art“ – so ist ein Aufsatz (S. 148 ff.) von Wolfgang Zinggl in dem 2011 herausgekommenen Buch „Im Modus der Gabe. Theater, Kunst, Performance in der Gegenwart“ überschrieben.

Der Sammelband entstand aus einer Tagung, die 2010 in Bielefeld stattfand (siehe auch Zeitschrift für Theaterpädagogik, Heft 58, S. 87). Den Herausgeberinnen und dem Herausgeber (sie waren Mitveranstalter der Tagung) ist es gelungen, den Facettenreichtum einer Tagung in die Gestaltung eines Buches zu überführen – auch durch Layout, (farbiges) Bildmaterial – so dass das kommunikative Geschenk eines Symposiums in Buchform wieder aufscheint. Und es ist nun nachzulesen, dass die Kategorie der Gabe ein sinnreicher Modus ist, pädagogisch-künstlerische Prozesse nicht nur zu beschreiben, sondern sie auch zu grundieren: Nicht becmesserische, betriebswirtschaftliche oder verwaltungsmäßige Regelhaftigkeit steht bei künstlerischen und pädagogischen Handlungen Pate, sondern eher das Antreten einer Erbschaft aus dem Gedanken der Gabe. Gabe: Das ist – auch – Wechselseitigkeit, aber nicht die vermeintlich gleich-machende eines Handelsgeldes. Qualität ist (eben nicht immer) gleich Qualität. Schon Aristoteles wusste, dass wir verschiedene Maße/Verhältnisse benötigen; denn: ‚Wissen und Geld lassen sich nicht mit *einem* Maße bemessen‘. Da kann es nützlich sein, die Ressource der Gabe aus älteren, meist ritualen Zivilisationen heranzuziehen: Eine Gabe bzw. ein Gabe-Verhältnis hat den Vorzug, in einem noch überschaubaren, auch sinnlich wahrzunehmenden Raum zu zirkulieren, die Beteiligten kennen sich und können sich ihrer wechselseitigen Bedeutung versichern, so dass hier mehr als ein Akt des (quantitativ-äquivalenten) Tauschens geschieht; denn, etwas mosel-alt-fränkisch und pathetisch gesagt: „Gesetzt, wir hätten als Menschen produziert: Jeder von uns hätte in seiner Produktion sich selbst und den anderen doppelt bejaht. (...) In deinem Genuß oder deinem Gebrauch meines Produkts hätte ich unmittelbar den Genuß, sowohl des Bewußtseins, in meiner Arbeit ein menschliches Bedürfnis befriedigt, also das menschliche Wesen vergegenständlicht und daher dem Bedürfnis eines andren menschlichen Wesens seinen entsprechenden Gegenstand verschafft zu haben. (...) Unsere Produktionen wären ebenso viele Spiegel, woraus unser Wesen sich entgegen leuchtete. Dies Verhältnis wird

Rezensionen

dabei wechselseitig, von deiner Seite geschehe, was von meiner geschieht. Meine Arbeit wäre freie Lebensäußerung, daher Genuß des Lebens“. Solchen gelingenden „Lebensgewinnungsprozeß“ formulierte Karl Marx Mitte des 19. Jh. in Paris. Aber nicht er ist derjenige, der als Theoretiker der Gabe bekannt wurde, sondern es ist der vergleichende Ethnologe und Soziologe Marcel Mauss, der das (vermeintlich) archaische Phänomen und die Funktionsweise/ Reziprozität/das Gewebe/den Modus der Gabe erforschte und uns (vermeintlich) modernen Menschen in Erinnerung führte.

Das von Ingrid Hentschel, Una H. Moehrke und Klaus Hoffmann herausgegebene Buch „Im Modus der Gabe“ vergegenwärtigt das gesellige Muster der Gabe, ja ich könnte sagen: macht es uns *verfügbar*, wenn diese Aktionsform nicht allzu technizistisch klingen würde. Also: Es gibt uns etwas zur Hand (macht eine Gabe) – und das mittels gediegener Fachlichkeit und Anschauung – gegliedert in Kapitel zu „Theorien der Gabe“, „Gaben der Kunst“, „Gaben – Tausch – Gesellschaft“, „Weitergaben – Interkulturelle Transfers“.

Im Kontext der mit diesem zur Lektüre empfohlenen Buch entfalteten Gedanken lässt sich unter anderem ein Begriff, den wir in Künsten und Pädagogik/Bildung häufig gebrauchen, neu sehen – nämlich den der Begabung ... und wir können mit den theoretisch-konzeptionellen und praktisch-methodischen Anregungen/Ausführungen aus dem Gabe-Reservoir mutig in bildungs- und kultur-politische Debatten einsteigen – sie bereichern und spiegeln!

Gerd Koch

Wolfgang Sting, Norma Köhler, Klaus Hoffmann, Wolfram Weiße, Dorothea Griebach (Hrsg.): Irritation und Vermittlung. Theater in einer interkulturellen und multireligiösen Gesellschaft. Berlin, Münster (Lit) 2010, 229 S.

Theaterarbeit/-pädagogik in einer interkulturellen und multireligiösen Gesellschaft ist eine „weiche“ („soft power“) und zugleich „intellektuelle Macht“, um Begriffe des Politikwissenschaftlers Joseph Nye hier heranzuziehen, und sie ist eine sozial anspruchsvolle wie ästhetisch variable dazu – zugleich sie ist nicht gleichgültig gegenüber Unrecht in globalen Lebensbezüge und greift dort mit ihrer speziellen *power* ein. Davon zeugen die vielfältigen Beiträge dieses Buches, das aus der Tagung „Dialog Theater und Religion“ (2008) entstanden. Ich charakterisiere den hier angezeigten Sammelband mit einem präparierten Zitat (und ich bekenne das auch – entgegen heute manchmal gepflegter politischer Zitier-Mogelei):

„Die Fähigkeit *des Theaters*, in verdichteter Form unterschiedliche Sprachen und verschiedenartige Logiken gleichzeitig zu Gehör zu bringen

und miteinander zu verschränken, kann in ihrer Bedeutung für das individuelle wie für das kollektive Leben schwerlich überschätzt werden. *Theater* ist das Ergebnis und das Erlebnis einer ebenso transgenerationellen wie transkulturellen Tätigkeit, die gewiss zu den komplexesten und kreativsten Aktivitäten gehört, die sich Menschen unterschiedlicher Herkunft bislang geschaffen haben. Kulturen und Gesellschaften entwickeln zu bestimmten Zeiten und innerhalb bestimmter Kontexte ein Zusammenlebenswissen, das sich nicht nur immer weiter anreichern, sondern auch in mehr oder minder starkem Maße verloren gehen kann. Eine am Lebenswissen der *Theater* der Welt ausgerichtete *Theaterwissenschaft und -pädagogik* vermag die Vielfalt der *theatral* geschaffenen polylogischen Strukturen nicht nur zu analysieren, sondern für eine individuelle wie gesellschaftliche Entwicklung fruchtbar zu machen, die von möglichst komplexen, verschiedene Kulturen und Diskurse querenden Denkweisen geprägt ist. Ein derartiges Wissen ist für unsere Gesellschaften überlebensnotwendig.“

Ich habe Ottmar Ette aus „Über Literaturwissenschaft als Lebenswissenschaft. Perspektiven einer anhebenden Debatte“ zitiert – mit *kursiv* gesetzten Veränderungen: Immer dort, wo bei Ette (Romanist an der Universität Potsdam) das Wort „Literatur“ (oder Varianten) steht, habe ich *Theater* (mit Varianten) geschrieben. Einige Lesefrüchte aus dem Buch „Irritation und Vermittlung“ als Beleg dafür, dass Theater-Praxis (sozial wie künstlerisch) ein „life-science“-Unternehmen ist/sein kann, wenn man so herangeht wie die Autorinnen und Autoren:

- Dialog, Irritation, Vermittlung, Projekte sind Planungs- und konzeptionelle Kategorien (zugleich Gliederungsschritte des Buches).
- „Interkulturalität (und wohl auch *Hybridität*, Anm. gk) wirkt in der deutschen Theaterlandschaft wie ein Fremdwort“ (Balme 2007, hier S. 24) – erleben wir im Moment eine Änderung?
- „Performatives Spielen und interkulturelles Zeigen“ als Maxime (S. 28) – gut zu verbinden mit „Neugier-Ich: Subjektorientierte Biografiearbeit als interkulturelles Theater“ (S. 129) – ich erinnere mich an das ganz ähnliche Konzept des Holocaust-Education-Kurses, an dem ich in Yad Vashem (Jerusalem) vor wenigen Jahren teilnahm.
- „Überblendungen, die wir auch als Dialog unterschiedlicher Wahrnehmungsebenen verstehen können, sind sowohl für die künstlerische Produktion als auch für die Herstellung eines gemeinsamen und lebendigen Erfahrungsraumes wichtig und wertvoll“ (S. 215).
- Mit dem Beitrag von Peptual Mforbe Chiangong „Intercultural Perspectives in African Theatre and Performance Arts“ wird ein Orts- und Blickwechsel – richtigerweise – vorgenommen, der nur in eine Pseudo-Fremde gerichtet ist; denn hier geht es unter anderem um die Frage, „wie koloniale und

missionarische Einflüsse die Themen und Spielweisen ... bestimmen“ und es wird auf Ähnlichkeiten zwischen dem griechischen Theater des 5. Jh. und *performance*-Traditionen in Afrika hingewiesen.

Der hier vorgelegte Sammelband konkretisiert das, was heute den Begriff „Welt-Theater“ als „Experimentum Mundi“ (vgl. Ernst Blochs Buch gleichen Namens) zu füllen vermag.

Gerd Koch

David Fopp: TP1. Das Workshop-Buch. Stockholm (Edition TP1) 2011, 243 S.

Der Verfasser arbeitet theaterpädagogisch vornehmlich in der schwedischen Erwachsenenbildung. Seinen Arbeitseinsatz nennt er „TP“ – was heißen soll: „Theater und Pädagogik“ aber auch „Theorie und Politik“. Nach der Lektüre seines Workshop-Buches und Kenntnisnahme weiterer Publikationen des Autors bietet sich noch folgende Entschlüsselung von „TP“ an: Theater und Philosophie. Damit will ich sagen: Dem Autor geht es nicht allein um technische Tipps und Tricks für das Geschäft der Theaterpädagogik, sondern er will jeweils die Begründungsfiguren des theaterpädagogischen Tätigwerdens gleichermaßen würdigen. Neben dem hier angezeigten Buch wird es noch drei weitere Publikationen geben, die diese These belegen: „Das Film- und Schauspielbuch“, „Das Menschliche“ („Was ist diese Idee der Menschlichkeit?“), „Aktion“ (ein Band mit Schriften zur Bildung, Religion und Politik). Der aktuell vorgelegte Band von David Fopp „Das Workshop-Buch“ vom März 2011 könnte im Untertitel auch heißen: ein Workshop-Buch zur Etablierung kreativer Kooperationsräume, Dialog-Räume verbaler und körperlicher Art beziehungsweise zu so genannten „Zwischenräumen“ im Anschluss an Donald Winnicott oder auch Akzeptanzräume – dies ganz materiell und architektonisch verstanden aber auch metaphorisch. David Fopp prägt dafür seinen *terminus technicus*: „W-Räume“ (mit Referenz an Winnicott). Im einzelnen: „Die folgenden Workshops sind aus dem Bedürfnis entstanden, die Lücke in der ‚W-Raum‘-Forschung zu füllen. Aber vor allem sind sie als Reaktion darauf entstanden, dass an Orten wie Theater, Schule, Universität und so weiter, die idealerweise solche W-Räume sind, wenn in ihnen ein menschlicher Geist weht, diese urmenschlichen Impulse zum vertrauensvollen Zusammensein oft auch unterdrückt und nicht nur gefördert werden. Oft einfach aus Unkenntnis just der hier präsentierten Forschungsreise. In diesem Sinn soll das Buch dazu anstacheln, auch die alltäglichen Verhaltensweisen und Institutionen in Frage zu stellen“ (S. 6), und das heißt: freizustellen. Es geht „darum zu verstehen, was es heißt, solche ‚W-Räume‘ tatsächlich herzustellen. Um dieses praktische Wissen geht

es in diesem Buch. Man sollte es direkt nach der Lektüre selbst anwenden können.“ (S. 7) Vier grundlegende Workshops stellt der Verfasser erzählend, methodisch-systematisch und reflektiert vor: S. 21 ff.: Alexander-Technik, S. 62 ff.: Schauspiel-Improvisation (nach Keith Johnstone), S. 104 ff.: „Einführung in das synästhetische Abstimmungsverhalten“ (nach Daniel Stern) und S. 147 ff.: Phantasiereise (nach Martha Cullberg Weston). Er gestattet sich ferner – sehr passend – einen ‚Ausflug‘ zum „Action theatre“ von Ruth Zupora (S. 226 ff.). Unter dem Aspekt der kommunikativen Beteiligung aller im Theaterprozess Involvierten (so genannte Zuschauer und Zuschauerinnen, so genannte Spielerinnen und Spieler, also: alle sind Akteure!) ist die theaterpädagogische „Eigenkreation“ (S. 9) eines so genannten „Murmel-Theaters“ (S. 220 ff.) hervorzuheben: „Die ganze Murmel-Theater-Technik ist gedacht als eine Theaterform, die einfach und poetisch ist und gleichzeitig die Spiellust weckt.“ (S. 220) Der siebte, der wichtigste Schritt eines Murmel-Theaters hat diese Regeln: „Man kann (und sollte!) zwei oder drei ‚Pausen‘ während des Stückes ... dazu verwenden, dem Publikum die unvergleichliche Möglichkeit zu bieten, murmelnd über die Themen des Stückes zu reden. Dazu kann man auch im Hintergrund leise Musik spielen. (–) Dies wird vom Prolog-Sprechenden ganz zu Beginn angekündigt samt den Regeln, die dabei gelten: Dass nämlich jede und jeder gleichermaßen zu Wort kommen sollte – und dass man nur artikuliert, was man denkt und fühlt und nicht einander kommentiert oder diskutiert (– das kann man nach der Aufführung machen). Am besten ist es, das Publikum in Dreiergruppen zu platzieren ... und jeweils musikalisch deutlich zu machen, während der Pause, wann der nächste dran ist mit dem murmelnden Kommentieren, so dass alle ungefähr gleich viel Redezeit haben. Wenn man möchte, kann man auch die Themen spezifisch für die verschiedenen Pausen vorgeben, etwa indem man sie auf Karten festhält, die auf den Tischen liegen.“ (S. 223 f.) Der Verfasser reflektiert seine Vorschläge zumeist philosophisch: Wissen soll lebens-*praktisch*/seins-*praktisch* werden – und kann es! Der Verfasser will Sozialisationsräume bieten, die Möglichkeitsräume werden.

Gerd Koch

Helmut Bräuer: Kinderbettel und Bettelkinder Mitteleuropas zwischen 1500 und 1800. Beobachtungen – Thesen – Anregungen. Leipzig (Leipziger Universitätsverlag) 2010, 158 S.

Theater und Kinder: das ist etwas sehr Dankbares – und etwas, was allzu leicht in Kindertümelei abrutschen kann: der spielende Mensch – da zeige er sich im Ur-Zustand. Diese Illusion ist nicht eine der Theaterpädagogik alleine

– verbreitet ist die Sehnsuchts-Rede von unbeschwerter Kindheit, die fast einem Paradiese gleiche ... Wie schaut ein Historiker ins Thema „Kindheit“? Aktuell erschienen ist ein Band mit „Beobachtungen – Thesen – Anregungen“ – so der Untertitel des Buches von Helmut Bräuer: „Kinderbettel und Bettelkinder Mitteleuropas zwischen 1500 und 1800“. Helmut Bräuer lässt die Zeit(en) sprechen, zeigt das Lebensumfeld, zeigt „Kinderbettel als Lebensform“ (S. 55 ff.), fragt sich, „ob die Wahrnehmungs- und Bewertungsmaßstäbe andere geworden“ sind (S. 9): „Auf den Straßen Mitteleuropas sind wohl Arme. Aber (noch) keine Kinderbettelmassen anzutreffen. (...) Bettelkinder haben ihre Kindheit verloren. Die Kinder der Habenden auch?“ (S. 9) Es ist sehr sinnvoll und eine Wahrnehmungslücke schließend, dass Helmut Bräuer sein Augenmerk auf Mitteleuropa legt – denn die Belletristik und Theaterarbeit hat in der Tat schon des Häufigeren etwa indische, lateinamerikanische, afrikanische Kinder-Arbeits- und Armuts-Verhältnisse zum Thema gemacht. Der Philosoph des Idealismus, Georg Friedrich Wilhelm Hegel, war im 19. Jahrhundert Realist genug zu bemerken, dass die bürgerliche Gesellschaft als globales Phänomen dem Elend der Armut nicht beikommen könne. Es sei ein Teil von ihr (siehe Hegels „Grundlinien der Philosophie des Rechts“, §§ 241 ff.) Und Helmut Bräuer zieht unter anderem dieses Fazit: „Der Kinderbettel ist ein zentraler, besonders auffälliger Bestandteil der Armut und altersspezifischer Teil des Bettels. (...) Er war oder ist keineswegs ein abartiger, selbstverschuldeter Rand- oder Nebenbereich der armen Leute. Das quantitative Wachstum des Kinderbettels während der frühen Neuzeit war mit seiner Ausprägung als relativ eigenständiger kindlicher Lebensform verbunden. (...) Zu differenzieren ist der kindliche Bettel 1. im Verbund mit Arbeit, 2. als Interimserscheinung in besonderen Krisenzeiten (...), 3. als elterlich ‚erzwungenes‘ Beschaffungskalkül sowie 4. als ‚Lebenslösung‘. Es ging dem Kinderbettel stets um Beschaffung lebenserhaltender Mittel, nicht um Bereicherung.“ (S. 128) – Eine subjektive Nachbemerkung des Rezensenten (der manchmal Text-Material für Stücke sucht): Der Historiker Bräuer als profunder Kenner der Archive (mit seinen bisher nur von ihm gehobenen Schätzen) lässt uns erfreulicherweise Hineinhören in den sound, in den O-Ton der Sprache der Zeit und ihren Duktus, so zitiert er die Aussage des 14-jährigen Jacob Fuchs aus der Alsergasse in Wien (17. Jh.): er laufe „schon 2 Jahr so herumb, sein Stüffvatter ... will Ihn nit zu Hauß leiden [...], geh auch yberall herumb vnd lige auf der gassen.“ (S. 67)

Gerd Koch

Gudrun Piechotta-Henze, Elke Josties, Ramona Jakob, Michael Ganß (Hrsg.): „Ein Zaun kennt viele Farben“. Plädoyer für eine kreative Kultur der Begegnung mit Menschen mit Demenz. Frankfurt am Main (Mabuse-Verlag) 2011, 166 S., mit Bildern.

Für Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen hat das Buch herausfordernde Vorzüge:

- Ihre Profession kommt darin nicht vor ... jedoch berührt das, was dies aus Erfahrungen und Reflexionen entstandene Buch enthält, sie fachlich/methodisch/ethisch durchaus.
- Es handelt von Lebensgeschichten/Erinnern und Erzählen (S. 19 ff.), von Poesie/Schreiben (S. 61 ff.), von Kunst (S. 99 ff.) und von Musik (S. 131 ff.).
- Das geschieht jeweils unter den mehrperspektivischen Blickwinkeln der *Begegnung* mit ... Menschen und eben mit speziellen ästhetischen Kommunikationsweisen, die alle auch dem Theater-Spielen/der Theaterpädagogik nicht fremd sind.
- Das Kreative, das Schöpferische und die Würdigung des einzelnen Subjekts und seines Lebenszusammenhanges strukturieren Praxis wie Reflexion „in der Gewissheit, dass die meisten Menschen mehr Phantasie haben, als sie sich selbst zutrauen“ (wie das Motto eines Buches von Lorenz Hippe: Und was kommt jetzt?, Frankfurt am Main 2011, lautet).
- Das Buch ist – auch – im Kontext von Pflege, Medizin, Therapie und (rekonstruktiver/aktivierender/ressourcen-orientierter) Sozialer Arbeit/Sozialpädagogik/Sozialer Kulturarbeit entstanden – und es liefert ein humanistisches (Gegen-)Bild zu mancher verwalteten (Betreuungs-)Praxis im Felde von (nicht nur) dementiell erkrankten Menschen.

Es fehlt auch heute häufig noch die Stärkung von Subjektivität, die Stärkung des Eigensinns, die Stärkung des Möglichkeitssinns. Eine pädagogisch-philosophische Maxime des Dichters Johann Wolfgang Goethe mag hier erinnert werden: „Wenn wir, sagtest du, die Menschen nur nehmen, wie sie sind, so machen wir sie schlechter. Wenn wir sie behandeln, als wären sie, was sie sein sollten (oder perspektivisch gesehen: *sein könnten*, Anm. gk), so bringen wir sie dahin, wohin sie zu bringen sind.“ (Auszug aus einem Brief von Therese an Nathalie, in: Wilhelm Meisters Lehrjahre VIII, Kapitel 4; ich verdanke den Hinweis Anke Bartholomä). Nun zur Theaterpädagogik im Kontext der mit diesem Buch von Gudrun Piechotta u. a. sorgfältig und anschaulich entfalteten Thematik: Im Berliner FEZ (Freizeit- und Erholungszentrum) wurde 2006 auf einer Jahrestagung des BuT (Bundesverband Theaterpädagogik e. V.) ein Theater-Projekt mit dementiell Erkrankten vorgestellt. Es war ein Projekt, das am Schlosstheater Moers angesiedelt war. Die Verantwortliche dieser Arbeit war Barbara

Rezensionen

Wachendorff und ebenfalls beteiligt war der Familientherapeut Andreas Wahlster (Ich danke Raimund Finke/BuT für die Übermittlung dieser Daten, die mir entfallen waren.). Die Dokumentation der theaterpädagogischen und die zugleich künstlerische Begegnungsarbeit zeigte mir damals, wie schwierig, wie präsent (kognitiv, mental und körperlich), wie nachhaltig, wie prismatisch und wie menschlich-methodisch solche Arbeit sein muss. Landläufig wird gerne – durchaus positiv gemeint – von ‚aufopfernder‘ Arbeit gesprochen – jedoch wird hier (und in dem besprochenen Buch) nicht ein Opfer-Diskurs gepflegt, sondern einer des Akteurs/der Akteurin.

Die Beiträge des vorgestellten Buches sind gelungene Versuche der Konstruktion von Normalität/Kultur/Subjektivität als differenzsensibler Kreativität mit ästhetischen Mitteln (keine Rezeptologie; zum Glück).

Gerd Koch

Gabriele Czerny: Theater-SAFARI. Praxismodell für die Grundschule. Braunschweig (Westermann) 2010. 270 S. (bebildert; mit Kopiervorlagen).

Wenn jemand eine Reise in schwieriges Gelände macht, dann macht er/sie sich fertig für eine Safari. Man packt sicherheitshalber etwas mehr auf (man weiß ja nicht ...!?) – aber auch nicht zu viel, weil ja alles mitgeschleppt werden muss. Also: Gewappnet-sein für alle Fälle. So etwa lässt sich der Ansatz des Buches von Gabriele Czerny und anderen generell beschreiben. „Theater-SAFARI“ ist aber im Speziellen ein grundschul-pädagogisches Modell, das aus 6 Dimensionen besteht und deren Abkürzungen

das Wort SAFARI bilden: Stoff (S), Auftakt (A), Figur (F), Aktion (A), Reflexion (R), Inszenierung (I). Das Buch breitet Praxismodelle, erprobt von verschiedenen Theorie-Praktiker/innen, aus, entfaltet sein Konzept „im Horizont personaler, ästhetischer und sozialer Dimension“ (Czerny 2004) und liefert sog. tools für die Basis-Arbeit in der Primarstufe. In angloamerikanischer Begrifflichkeit kann das hier vorgelegte Werk als eines verstanden werden, das das methodische Verhältnis von Drama und Pädagogik in etwa dieser Weise gestaltet: „We call it Drama in Education ... There are a variety of names (...): Theatre in Education, Theatre Education (without the ‘in’), Drama Education, Drama Work, Creative Drama. It depends whether it’s informal, whether it’s an educational context. Sometimes you just call it theatre.“ ... „We don’t say: You must do a play. What we say is: understand or participate in theatre arts.“ (Shirley Harbin). Und Nora Roozmond aus den Niederlanden: „Unser Ziel war es, unseren Studenten, Kindern, Erwachsenen (mit ‘creative drama’, ‘creative play’, Anm. gk) die Möglichkeit zu geben, sich selbst mit Hilfe von dramatischen respektive darstellenden Formen auszudrücken.“ (Die Zitate finden sich in: Marianne Streisand u. a. (Hrsg.): Talkin’ ’bout My Generation. Archäologie der Theaterpädagogik II. Konferenzband. Berlin u. a. 2007) Jede Leserin/jeder Leser wählt aus: Mein Lieblings-Praxis-Modell hat Oliver Altmann vorgestellt: „Ein Bild kommt in Bewegung: Das große Abenteuer“ (S. 247 ff.): „Unglaublich! Das ganze Abenteuer war nur ein wilder Traum. (...) Eddy kuschelt sich wieder mit dem Stofftier unter seine Decke und schläft ein.“ (S. 264)

Gerd Koch

Ingo Scheller: Szenische Interpretation von Dramentexten. Hohengehren (Schneider) 2008. 261 S. (mit CD-ROM).

Ders.: Szenische Interpretation. Seelze (Friedrich) 2004. 271 S. ISBN 3-7800-2058-0.

Im neuen Buch des GRIPS Theaters „Theater in Bewegung“ (2010) werden für das Kapitel „Partizipative Theaterformen mit Kindern, Jugendlichen und (jungen) Erwachsenen“ 3 Bücher von Ingo Scheller angegeben, die gerade solchen Ansatz stützen. Und in der Tat ist die Innovation, die Ingo Scheller schon vor Jahren mit seiner Praxis und später: seiner Theorie der Szenischen Interpretation gab, sehr folgenreich gewesen: Durch diese Art und Weise der pädagogischen Kommunikation wurden und werden Subjekte in ihrer Potenzialität sehr ernst genommen und gestärkt. Noch bevor vom empowerment-Ansatz gesprochen wurde, hatte ihn Ingo Scheller entwickelt. Sein Ansatz machte aus Schülerinnen und Schülern und Schulklassen aber auch anderen Lerngruppen Selbstlerninitiativen (im literarisch-ästhetischen Milieu); er erweiterte damit auch den Ansatz einer Entschulung des Lernens. Oder mit einer Maxime aus Goethes Wilhelms Meister gesagt: „Wenn wir ... die Menschen nur nehmen, wie sie sind, so machen wir sie schlechter. Wenn wir sie behandeln, als wären sie, was sie sein sollten, so bringen wir sie dahin, wohin sie zu bringen sind.“ Ingo Schellers Bücher sind weiterhin zu haben und sie sind nützlich!

Gerd Koch

Korrespondenzen

Theater – Ästhetik – Pädagogik

Florian Vaßen

ISBN 978-3-86863-030-5.

256 Seiten. 2010.

Mit 23 Farbfotos,
30 schwarzweiß-Fotos
und 3 Abbildungen.

Format: 23 x 15,8 cm. 17,50 €.

Endlich!

Die Zeitschrift für Theaterpädagogik – Korrespondenzen
und natürlich auch die Bücher aus dem Schibri-Verlag können direkt
und unkompliziert im Online-Shop bestellt werden unter: www.schibri.de


 In den Warenkorb

nur 1,- Euro Versand