

Markus Bassenhorst,
Lambert Blum
**Protokolle theater-
pädagogischer
Praxis**



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

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



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

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



Ein Projekt der Hochschule für
Musik und Theater Rostock
EUR 18,00 • 2011
ISBN 978-3-86863-085-5

... denn Ideen brauchen Worte!

Thomas Hürlimanns Das Einsiedler
Welttheater, nach Calderón de la
Barca, und in englischsprachiger
Fassung: Cork's World Theatre
EUR 14,00 • 2012
ISBN 978-3-86863-083-1



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



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

Zeitschrift für Theaterpädagogik

28. Jahrgang • Korrespondenzen • Heft 60

K
R
E
A
T
I
V
E
S

S
C
H
R
E
I
B
E
N

Kreatives Schreiben
Impulse – Methoden – Variationen

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.

Ankündigung zum nächsten Heft

Arbeitstitel der Herbstausgabe Nr. 61/2012:
„Das Theater mit Kindern“.

Redaktionsschluss für das Heft 61 ist der **02.06.2012**.

Das Heft wird am 26. Oktober 2012 erscheinen.

Die Heft-Redaktion hat Dieter Linck.

Artikel dann bitte senden an:

tina.dieter@gmx.de

ALICE SALOMON
HOCHSCHULE BERLIN
University of Applied Sciences

Berufsbegleitender Master-Studiengang

**Biografisches
und Kreatives Schreiben**

Bewerbungen bis zum 1. September 2012
Tel.: (030) 99245-523 / -332

Informationen:
www.ash-berlin.eu/bks



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, Improvisation, Stückentwicklung, Regie und in spiel- und theaterpädagogischen Projekten.

Start: Juni 2012

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

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

Stiftung SPI

10 Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik

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

Band I • Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit • H.-J. Wiese/M. Günther/B. Ruping
• ISBN 978-3-937895-10-9, 308 Seiten, 2006, 15,- €

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

Band III • Der Regenbogen der Wünsche • Augusto Boal, Hg. von J. Weintz und B. Ruping • ISBN 978-3-937895-18-5, 202 Seiten, 2005, 2. Auflage, 20,- €

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

Band V • Arena des Anderen • Zur Philosophie des Kindertheaters • Karola Wenzel • ISBN 978-3-937895-40-6, 178 Seiten, 2006, 15,- €

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

Band VII • Zwischenräume: Theater – Sprache – Musik • Grenzgänge zwischen Kunst und Wissenschaft • H. M. Ritter • ISBN 978-3-86863-028-2, 240 Seiten, 2009, 18,- €

Band VIII • Theatralität Online! • Positionen für eine theatrale Online-Interaktionspädagogik • F. Bonczek (Hg.) • ISBN 978-3-86863-029-9, 172 Seiten, 2010, 15,- €

Band IX • Unter Flächen hinter Spiegeln und der Raum dazwischen • Wissenschaftl. Schreiben in theaterpädagog. Kontexten • H.-J. Wiese (Hg.) • ISBN 978-3-86863-038-1, 240 Seiten, 2010, 18,- €

Band X • Helle Ekstasen • Essays zum Theater und zur Theaterpädagogik • M. Jürgens • ISBN 978-3-86863-076-3, 246 Seiten, 2012, 14,80 €



wissenschaftliche Buchreihe • erscheint im Schibri-Verlag

AUTORINNEN UND AUTOREN

Ausbilder am Institut für Kreatives Schreiben:
IKS.Schreibinstitut@t-online.de

Tina Piazza
Disentis/Mustér: MSc:
tp@dfdu.org

Doris Post
Stadthagen: OstR, Lehrbuchautorin:
dorispost@me.com

Claudia Rudolph
Berlin: Lehrkraft für besondere Aufgaben
(Theaterpädagogik); sie verantwortet die
Zusatzqualifikation Theaterpädagogik im
Fachbereich Soziale Arbeit an der Evangeli-
schen Hochschule Berlin; Autorin:
rudolph@eh-berlin.de

Sabine Samonig
Berlin: MA in Biografischem und Kreativem
Schreiben, Workshops, Seminare und
Schreibcoaching:
<http://www.schreibcollagen.de/>

Yvonne Schmidt
Chicago/Zürich: Wissenschaftliche Mitarbei-
terin an der Zürcher Hochschule der Künste:
Institute for the Performing Arts and Film:
yvonne.schmidt@zhdk.ch

Jan Siebenbrock
Drensteinfurt: Theaterpädagoge (BA):
jan7brock@yahoo.de

Stefan M. Seydel
Disentis/Mustér: M. A.:
sms@dfdu.org

Harald Volker Sommer
Augsburg: Mag., Theaterpädagoge BuT:
harald.volker.sommer@live.de

Özge Tomruk
Berlin: Dr. phil. (Theaterwissenschaft), Thea-
terpädagogin, Lehrerin für Action Theater™:
info@impro-tomruk.de

Maik Walter
Berlin: Theaterpädagoge, Fortbilder und
Linguist:
walter@textbewegung.de
www.textbewegung.de

Kristin Wardetzky
Berlin: Dr. phil., Professorin:
kristin.wardetzky@gmx.de

Jan Weisberg
Hannover: Theaterpädagoge und
Sprachwissenschaftler:
jan.weisberg@gmx.net

Tobias Winopall
Ahlem: Theaterpädagoge (B. A.):
tobiaswinopall@googlemail.com

Hans Zimmer
Hannover: Theaterpädagoge, Regisseur, Autor:
hans.zimmer@htp-tel.de

Reinhard Alff
Dortmund: Cartoon, Werbung, Illustration,
Pressezeichnung:
<http://www.alfffcartoon.de/>

Irmgard Bibermann
Innsbruck: Mag., Theaterpädagogin,
Lehrerin:
irmgard.bibermann@uibk.ac.at

Paul Binnerts
Amsterdam/New York: Regisseur,
Theaterlehrer und Autor:
www.paulbinnerts.com

Gerd Bräuer
Freiburg: Dr. phil., Dozent an der Pädagogi-
schen Hochschule Freiburg und der Zürcher
Hochschule für Angewandte Wissenschaften:
www.literacy-management.de

Lisa Degenhardt
Braunschweig: Theaterpädagogin:
LisaDegenhardt@aol.com

Raimund Finke
Köln: Bildungsreferent, Geschäftsführer BuT,
Theaterpädagoge, Dozent:
mail@butinfo.de

Pea Fröhlich
Berlin: Prof. Dr., Kreativitätsforscherin:
pea.froehlich@arcor.de

Stefan Gad
Gießen: M. A. (Erziehungswissenschaftler),
Theaterpädagoge, Schauspieler und Dozent
in der Erwachsenenbildung:
gad.sudario@t-online.de

Christian Gedschold
Berlin-Wilmersdorf: Redakteur:
christian@spielart-berlin.de

Bahar Gürey
Istanbul: Literaturwissenschaftlerin/Germanistik
(Diplom), arbeitet im Feld von creative drama,
zurzeit Master-Studentin (Drama in Education):
bagurey@hotmail.com

Benjamin Häring
Lingen: Theaterpädagoge (B.A.), wissen-
schaftlicher Mitarbeiter, Schauspieler:
b.haering@hs-osnabrueck.de

Ute Handweg
Hannover: Geschäftsführung BAG Spiel &
Theater (Hannover):
handweg@bag-online.de
<http://www.bag-online.de/>

Dorothea Hilliger
Berlin: Prof. Dr., Leiterin des Instituts für Perfor-
mative Künste und Bildung der Hoch-
schule für Bildende Künste Braunschweig:
d.hilliger@hbk-bs.de

Lorenz Hippe
Berlin: Autor, Dramaturg, Theaterpädagoge:
lorenzhippe@web.de

Uwe Hirschfeld
Berlin: Prof. Dr., Politische Theorie und Bil-
dung, Evangelische Hochschule Dresden:
www.ehs-dresden.de

Jürgen Hofmann
Berlin: Prof. Dr., Hochschullehrer,
Schriftsteller:
johof@aol.com

Zehra İpsişiroğlu
Universität Duisburg/Essen: Prof. Dr., Autorin,
Literatur- und Theaterwissenschaftlerin:
ipsirogluzehra@yahoo.de

Finn Iunker
Oslo: Dramatiker:
[f.iunker\[at\]online.no](mailto:f.iunker[at]online.no)

Manfred Jahnke
Dr., freier Publizist, Theaterwissenschaftler,
Leiter des Fachbereichs Theaterpädagogik
an der Theaterakademie adk-ulm:
Dr.Jahnke.Oberelchingen@t-online.de

Stefanie Kaluza
Berlin: Literaturwissenschaftlerin und
Theaterpädagogin:
zeilenraum@web.de

Eberhard Köhler
Berlin: Lehrbeauftragter an der UdK Berlin,
freier Regisseur, seit sieben Jahren Mitglied
der künstlerischen Leitung des freien
Ensembles TEATR POKOLENIY (theatre of
generations) in St. Petersburg (Rußland):
post@eberhardkoehler.de

Jörg Kowollik
Oldenburg: Dipl. Päd/Theaterpädagoge,
1. Vorsitzender Landesverband Theaterpäda-
gogik Niedersachsen:
joerg.kowollik@laf-niedersachsen.de

Olaf Kutzmutz
Wolfenbüttel: Programmleiter Literatur,
Bundesakademie für kulturelle Bildung
Wolfenbüttel:
olaf.kutzmutz@bundesakademie.de

Katharina Lammers
Freischaffende Theaterpädagogin in Tirol,
Dramaturgin, Dipl.-Sozialpädagogin,
Dozentin.

Thomas Lang
Bundesakademie für kulturelle Bildung
Wolfenbüttel:
thomas.lang@bundesakademie.de

Susanne Lipp
Berlin: Theaterpädagogin, M. A. (Biografi-
sches und Kreatives Schreiben), Autorin:
sucobali@gmx.de

Claus Mischon
Berlin: M. A. fachlicher Leiter: Masterstudien-
gang „Biografisches und Kreatives
Schreiben“ (Alice Salomon Hochschule Berlin
<http://www.ash-berlin.eu/>),

Inhalt

Editorial und mehr3 <i>Benjamin Häring, Gerd Koch, Claus Mischon, Tobias Winopall</i>	Qualität – Spaziergänge durch ein weites Feld 32 <i>Lorenz Hippe</i>
Es wird geschrieben, geschrieben und geschrieben4 und zwar schöpferisch, d. h. kreativ Eine Miscelle <i>Gerd Koch</i>	Stückschreiben: Subtext 34 <i>Jürgen Hofmann</i>
Schwerpunkt	Wie schreibe ich Theaterstücke? 34 <i>Der norwegische Autor Finn Iunker im Gespräch mit Gerd Koch</i>
Kreatives Schreiben: Impulse – Methoden – Variationen	Vertrauliche Gespräche und fiktive Biografien 36 Zu einem theaterpädagogischen Projekt über die Telefonseelsorge <i>Manfred Jahnke</i>
Karikaturen – ab Seite: 8 <i>Reinhard Alff</i>	Begleit-Material zu Aufführungen: Am Anfang steht ... 38 das Stück <i>Stefanie Kaluza</i>
Alte Heimat/Schnitt/Neue Heimat 8 Von Zeitzeugen/innen-Interviews zum Theater der Erinnerung <i>Irmgard Bibermann</i>	Erfahrungen beim Aufschreiben von Probenprozessen ... 38 <i>Eberhard Köhler</i>
Das Schöne an der Gebrauchsliteratur 10 <i>Paul Binnerts</i>	Lichtenbergs Pantoffeln 40 Vom Eintrag in den <i>Sudelbüchern</i> zur Theaterszene <i>Olaf Kutzmutz</i>
Reflexiv schreiben – Was für ein Theater! 11 <i>Gerd Bräuer</i>	Lehrstückspielpraxis rearrangiert: von der Darstellung ... 40 über eigene Erlebnisse hin zum Text <i>Katharina Lammers</i>
Schreiben als ästhetische Forschung im Fach Theater – 13 ein Aufruf <i>Lisa Degenhardt</i>	Steh- und Sprechtheater 45 Zum Umgang mit Sprache in der theaterpädago- gischen Praxis <i>Thomas Lang</i>
Szenisches Schreiben als theaterpädagogisches Tool ... 15 <i>Raimund Finke</i>	Text on stage 47 Zum Umgang mit Text und Sprache auf der Bühne der Nichtprofessionellen <i>Thomas Lang im Gespräch mit Ingvild Kivijärvi Hals</i>
Fragebogen zum kreativen, theaterpädagogischen 16 Schreiben <i>Pea Fröhlich</i>	Stückentwicklung mit Jugendlichen – Die Banda Agita, ... 49 Jugendclub am GRIPS Theater <i>Susanne Lipp</i>
„Schreibend durch dich zum wir ... im wir“ 17 Kreativ Schreiben als Seinsweise auf der theatralen Entdeckungsreise „Durch dich im wir“ des Agora- Theaters Gießen – ein Reisebericht <i>Stefan Gad</i>	Lehrstücktheorie und kreatives Schreiben 50 Brechts Thesen zum Lehrstück zugeschnitten auf das kreative Schreiben <i>Claus Mischon</i>
Spielen allein reicht nicht 18 <i>Christian Gedschold</i>	Anderes anders machen 51 <i>Tina Piazzi, Stefan M. Seydel</i>
Copying & Writing & Playing & Acting 19 Theaterpädagogischer <i>creative drama/creative writing</i> -Kurz-Workshop <i>Bahar Gürey, Gerd Koch</i>	Wenn das Wort Hund bellt, wird alles möglich 53 Ein Blick auf Armand Gatti <i>Claudia Rudolph</i>
Improvisation in Raum und Zeile 24 Improvisationstheater und Kreatives Schreiben in der Hochschullehre <i>Benjamin Häring</i>	Mit <i>Poetry Slam</i> zum Master 56 <i>Sabine Samonig</i>
Postskriptum 26 Zur Weiterführung von Theaterprojekten nach der Präsentation <i>Dorothea Hilliger</i>	Action Theater™ als Körpererlebnis/Erlebniswelt: 56 eine Anregung für Schreibprozesse <i>Özge Tomruk</i>
Soziales Schreiben 28 <i>Uwe Hirschfeld</i>	Ästhetische Prozesse mit Kopf und Hand 58 Kreatives Schreiben und Karikatur <i>Florian Vaßen</i>
Praktische Module für die Arbeit am eigenen Text 29 <i>Lorenz Hippe</i>	Kooperatives Sehen lernen Kritiken schreiben in der Fremdsprache 59 <i>Maik Walter</i>
Die sympathischen Dreizehn 31 Entwurf eines Grundgesetzes für die Reflexion von Texten und Aufführungen <i>Lorenz Hippe</i>	Eingebung oder Technik? 60 <i>Jan Weisberg</i>

Was soll man schreiben? 62	Magazin 67
Was soll man zeigen? <i>Jan Weisberg</i>	Rezensionen 80
Von den spontanen Chancen des Einsatzes des Kreativen Schreibens gepaart mit Theaterpädagogik <i>Tobias Winopall</i> 63	Ankündigungen 87
Szenisches Schreiben 65	Fotos und Illustrationen (zum Schwerpunkt) 90
Schreiben lernt man durch Schreiben! <i>Hans Zimmer</i>	Fotos und Illustrationen (zum Magazin) 91
	Hinweise für Autorinnen und Autoren 7
	Autorinnen und Autoren 2. Umschlagseite

*Literatur zum Thema
„Kreatives Schreiben“
finden Sie in großer Auswahl unter:
www.schibri.de*



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) handwerk@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
Hefredaktion:	Benjamin Häring, Gerd Koch, Claus Mischon, Tobias Winopall
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 nach einer Idee von Benjamin Häring und Tobias Winopall
Karikaturen:	Reinhard Alff (s. S. 8, 10, 12, 14–18, 24–26, 28–29, 31, 33–35, 37–40, 43, 46–47, 49–50, 52, 55–56, 58–59, 61–62, 64, 66)
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 allein die Inserenten verantwortlich.

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

ISSN 1865-9756

Editorial und mehr ...

Benjamin Häring, Gerd Koch, Claus Mischon, Tobias Winopall

Der Schwerpunkt des Jubiläums(!?)-Hefts 60 der „Zeitschrift für Theaterpädagogik. Korrespondenzen“ heißt „Kreatives Schreiben“ – versehen mit dem Untertitel „Impulse – Methoden – Variationen“.

Schreiben ...

... wird im Zusammenhang mit Theaterpädagogik in diesem Heft vielfältig verstanden:

- (1) Als eine mögliche Grundlage, ein mögliches Fundament von Theater und Pädagogik.
- (2) Schreiben wird verstanden als Begleitung theaterpädagogischer Prozesse, als begleitendes Schreiben, als *service* (man bedenke die Entwicklung von den einblättrigen Besetzungszetteln hin zu ganzen Programm-Büchern; man denke an die Erstellung von theaterpädagogischem Begleit-Material in verschiedenen Text-Sorten).
- (3) Schreiben wird verstanden als – ästhetisches, systematisiertes, fixierendes – Reflexionsmittel ästhetischer und pädagogischer Prozesse: als eine kommunikative Spiegelung des Tuns von Subjekten, als eine Dokumentation in einem anderen Genre. Praxeologische Disziplinen wie Theater und Pädagogik benötigen elaborierte Formen der Praxeographie (vgl. Choreographie = eigentlich das Schreiben des Tanzes – und Labans Bemühungen um eine Schrift/ein Schreiben des Tanzes = seine *Labanotation*).
- (4) Ferner: Schreiben und Theater sind Weisen *künstlerischer* Produktion, zwei Weisen menschlichen Ausdrucks- und Eindrucks-Vermögens. Schreiben: ein Hand-Werk, ein körperliches Werk (Martin Luther: „Drei Finger tun's, aber ganz Leib und Seele arbeiten dran“). Theater: ein Handwerk, ein ‚Schreiben‘ mit dem Körper ... Schreiben und Theater: Zwei Realisationsweisen von menschlicher Kreativität. Einschreibungen in Körper ... Text-Körper ... Die jeweils kreativen, schöpferischen Potentiale spiegeln sich im anderen Medium: Das Theater im Schreiben/Das Schreiben im Theater.
- (5) Schreiben ist auch eine Kanzlei-Tätigkeit, eine Büro- und bürokratische Kommunikation – ihr Beherrschen ist unverzichtbar nicht nur in der Szene der sog. freien, selbständigen Theaterpädagogen: Anträge, Sachberichte verlangen ihre eigene „Lyrik“.
- (6) *Last but not least*: Theaterstücke werden geschrieben, Dialoge müssen verfasst werden, bestehende Texte müssen gelesen, entziffert, in Strichfassung gesetzt werden; Autorenschaft kann durchs Spielen/Improvisieren/Erzählen entstehen. Kreatives Schreiben und kreatives Lesen sind gefordert!

Kreativität ...

... ein Begriff, etwa zur erweiterten Fassung des Verständnisses von menschlicher Intelligenz verwendet und weiter bis hin zur Kreativwirtschaft, zur Theorie und Praxis des kreativen Feldes in der Organisationsentwicklung, zum Kreativitätstraining im

gruppenspezifischen *setting*, zum schöpferischen, non-konformistischen Denken und Handeln, zur Nutzung der Künste für die Entfaltung menschlicher Wesenskräfte, als *creative drama*, in sog. Kreativ-Wettbewerben zur Teilnahme an Festivals; ja, auch begrifflich auftauchend im religiös-fundamentalistischen Kreationismus ... Mithin: eine inflationäre Nutzung des Begriffs ...

Kreatives Schreiben ...

... findet statt in Arbeitsfeldern der Kulturarbeit, der literarischen, der ästhetischen wie pädagogischen bis therapeutischen Disziplinen. *Creative Writing* ist etwa in den USA eine Studiengangsbezeichnung: SchriftstellerInnen werden akademisch ausgebildet – zu verstehen als eine Demokratisierung des Schriftsteller-Berufs-Verständnisses – der Kult ums Genie soll so vergessen gemacht werden. Namhafte – und das heißt möglichst auch: finanziell erfolgreiche – AutorInnen unterrichten den interessierten Nachwuchs an *colleges*. Auch im deutschsprachigen Gebiet gibt es akademische Ausbildungsgänge – speziell zum szenischen Schreiben an der Universität der Künste Berlin – zum literarischen Schreiben die Universität Hildesheim (siehe – erweiternd – Stephan Porombka: „Das neue Kreative Schreiben“) und das Deutsche Literaturinstitut Leipzig an der Universität Leipzig. Seit 2006 bietet die Alice Salomon Hochschule Berlin erfolgreich den Masterstudiengang „Biografisches und Kreatives Schreiben“ an.

Hochschulen entwickeln kreative Angebote zum wissenschaftlichen Schreiben, und der schulische Deutsch-, Sprach- und/oder Literatur-Unterricht wird methodisch und/oder motivational angereichert durchs Kreative Schreiben.

Umfassende Informationen bietet das „Handbuch für Autorinnen und Autoren“, in der 7. Auflage (2010) erschienen im Uchtrinverlag.

Nicht-akademische Ausbildungen für SchriftstellerInnen gibt es seit langem (man schaue in Inserate von Publikumszeitschriften nach dem einschlägigen Motto: ‚Sie wollten immer schon Autor/Autorin werden? Wir bieten ...‘).

Das weite Feld der Schreibpädagogik (siehe den seit 1982 bestehenden „Segeberger Kreis – Gesellschaft für Kreatives Schreiben e.V.“), ist durch Schreibwerkstätten, Schreibzirkel (eine Tradition etwa in den Kulturhäusern der DDR), sozial- und/oder kunst-therapeutisches Schreiben bzw. zur Herstellung von literarischer Geselligkeit und in nachbarschafts-orientierten Geschichtswerkstätten (Motto: ‚Grabe, wo du stehst‘) situiert, etwa als lebensgeschichtliche Erinnerungsarbeit durchs Erzählen und Schreiben (Klön-Treffs/Erzähl-Cafés, Werkkreis Literatur der Arbeitswelt seit 1961) recht verbreitet, so dass eine Vielzahl von Impulsen, Methoden und Variationen vorhanden ist. Fort- und Weiterbildungen für Multiplikatoren des Kreativen Schreibens bieten vor allem das Institut für Kreatives Schreiben (IKS) in Berlin und das Institut für Angewandte Kreativitätspsychologie (IAK) in München an. Und die Theaterpädagogik kann sich einfallsreich bedienen – eben auch an den Beiträgen der Autorinnen und Autoren dieses Heftes.

Editorial und mehr ...

Die vielfältigen Beiträge der Autorinnen und Autoren ...

... mit ihren unterschiedlichen Schreibweisen und thematischen Impulsen, Methoden-Vorschlägen und Gebrauchs-Variationen wurden von den Herausgebern dieses Heftes der „Zeitschrift für Theaterpädagogik – Korrespondenzen“ nach einem ganz und gar un kreativen Modell angeordnet, nämlich nach der Ordnung des lateinischen Alphabets – von A bis Z – von Reinhard Alff (= Karikaturist) bis Hans Zimmer (= Autor). Den kreativ Schreibenden gilt die Zwangs-anordnung eines Alphabets häufig als Schreib-Herausforderung – als Negativ-Folie für kreatives Schreiben.

Wir haben in den Schwerpunkt eine eingreifende ‚Bilder-Schrift‘/kommentierende ‚Schrift-Zeichen-Bilder‘ eingestreut, d. h.

Karikaturen, die uns Reinhard Alff freundlicherweise zur Verfügung stellte (Fundstelle Impressum).

Bildmaterial zu Beiträgen aus dem Schwerpunkt „Kreatives Schreiben“, das uns von den AutorInnen zur Verfügung gestellt wurde, befindet sich auf der Bild-Seite 90.

Die Autorinnen und Autoren haben ihre je eigenen *gender mainstreaming*-Schreibweisen gewählt.

Und nun empfehlen wir – aufgrund griffiger Überschriften der einzelnen Beiträge ist das möglich – ein kreatives Lesen (auch in der Rubrik **Rezensionen** finden sich thematische Anregungen). Man/frau nehme die Beiträge und bilde daraus ein persönliches Kaleidoskop (ein Kompositum aus dem Griechischen: gebildet aus den Wörtern für „schön“, „Form/Gestalt“ und „schauen/sehen“ = schöne Formen sehen) und stelle sich eine praktikable Ordnung her: selber, selbst-schöpferisch, also: kreativ-interessiert.

Es wird geschrieben, geschrieben und geschrieben ... und zwar schöpferisch, d. h. kreativ Eine Miszelle

Gerd Koch

Miszelle (von lat. miscella ‚Gemischtes‘) meint generell einen Kurztext beliebigen Inhalts. Im heutigen Sprachgebrauch bezeichnet M. meistens einen kurzen Beitrag in einer geisteswissenschaftlichen Zeitschrift, welcher nicht den Umfang eines Aufsatzes erreicht und meistens aktuelle Informationen über ein Forschungsprojekt enthält.

So schreibt es Wikipedia – und Philologen schauen bei Gero von Wilpert: „Sachwörterbuch der Literatur“ (Stuttgart 1969, S. 491) nach: „Miszellaneen, Miszellen (lat. miscellanea = Vermischtes, miscellus = gemischt), vermischte Schriften, kleine Beiträge und Aufsätze vermischten Inhalts, zu verschiedenen Werken e. Dichters u. ä., bes. in wissenschaftlichen Zss.“ – und in der Tat: Die (alten) literarischen und wissenschaftlichen Zeitschriften, die immer auch Bildungs- und Aufklärungs-Angebote waren, hatten meist am Schluss eine Rubrik, die mit „Miszelle“ überschrieben waren: Da fand sich „Zu guter Letzt“ das eine oder andere, „Das Letzte“ (im Deutschen schön doppeldeutig?!), was von Interesse ist/sein könnte, aber nicht mehr umfangreich ausgeführt werden konnte oder was durch den Schreiber eigen-sinnig/auch schrullig eingefärbt war – wohl deshalb auch regten solche Notizen, manchmal vermischte Mitteilungen und Fragmente, die Neugier der Leserschaft besonders an.

Ich gestatte mir, solche/meine kleinen Hinweise, Lesefrüchte und Mitteilungen weiterzureichen:

*

Über das, was Theaterpädagogik leistet, sollte fachlich, öffentlich weitererzählt werden: Wir brauchen ein Rezensionswesen, das Prozesse, Eindrücke, Konzepte usw. aufnimmt! Vorschläge finden sich aktuell etwa bei Ole Hruschka: „Über Theater schreiben – öffentlich!“ In: Ole Hruschka u. a.: Theater probieren. Politik entdecken. Themen und Materialien. Bonn 2011, S. 233–262. (Besprechung in diesem Heft; siehe auch Manfred Jahnke: „Re-

zensionen von theaterpädagogischen Aufführungen – in: Koch/Streisand (Hg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik“, S. 247 ff.) Unter dem Motto „Sie schlafen. Wir schreiben“ macht <www.nachtkritik.de> auf sich aufmerksam: Dort findet man „Kritiken wichtiger Theaterpremier immer schon am nächsten Morgen. Sie können auch selber schreiben oder nachlesen, was los ist auf den Bühnen im deutschsprachigen Raum“ (vgl. auch den Beitrag von Christian Gedschold in diesem Heft: „Spielen allein reicht nicht“ zur internet-Zeitschrift: www.spielart-berlin.de)

*

Auch Philosophen wenden sich dem Theatermachen zu: Rainer E. Zimmermann gar nimmt den Titel des Buches „Ohne Körper geht nichts“ (und natürlich dessen inhaltliche Ausführungen) systematisch in seine Philosophie auf: „Der menschliche Körper ist zunächst die Repräsentation des Umstandes, dass der Mensch autonom ist, aber nicht in einem absoluten Sinne autark ... Anders gesagt: Er ist stets auf etwas verwiesen, das seiner Umwelt (oder den Anderen inmitten der Umwelt) angehört“ – so wird Zimmermann zitiert im Vorwort zur 2. Auflage von: Gerd Koch/Gabriela Naumann/Florian Vaßen (Hrsg.): „Ohne Körper geht nichts“. Und der Band 1 der „Lingener Reihe zur Theaterpädagogik“ trägt das Philosophische sogar im Titel: „Theatrales Lernen als philosophische Praxis in der Schule und Freizeit“ (von Hans-Joachim Wiese, Michaela Günther, Bernd Ruping). Seit einiger Zeit wird richtigerweise akzeptiert und untersucht, dass die Künste schlechthin Wissen bereitstellen und transportieren,

dass sie besondere Weisen (auch *Schreib*-Weisen) des Wissens und Erkennens sind und etwa nicht nur Forscher_innen motivieren (siehe das seit kurzem bestehende Graduiertenkolleg „Wissen der Künste“ an der Universität der Künste Berlin und die aktuelle Publikation aus dem Umfeld des Zentrums für Literatur- und Kulturforschung, die herausgegeben wurde von Sabine Flach/Sigrid Weigel: „WissensKünste. Das Wissen der Kunst und die Kunst zu wissen/The knowledge of the arts and the art of knowledge“ und den von Richard Faber und Barbara Naumann schon 1999 edierten Band: „Literarische Philosophie – Philosophische Literatur“ und ganz aktuell von 2011 die Publikation zum Symposium „Methoden des Theoriedesigns. Zur Poetik der Wissenschaft“ an der Staatlichen Hochschule für Gestaltung Karlsruhe. Institut für Kunstwissenschaft und Medienphilosophie, Munitionsfabrik, Lorenzstr. 15, 76135 Karlsruhe).

Der französische Theoretiker Roland Barthes (1915–1980) legte feine Schriften vor, die zugleich für die Schreibenden wie für die Theaterspielenden außerordentlich anregend sind. Eine Titelauswahl bezeugt das: „Variationen über die Schrift“ (mit einem Nachwort von Hanns-Josef Ortheil, der an der Universität Hildesheim Universität die Professur für Kreatives Schreiben und Kulturjournalismus innehat), „Die Lust am Text“ (mit einem ausführlichen Kommentar von Ottmar Ette, der auch „Roland Barthes. Eine intellektuelle Biographie“ vorlegte; siehe auch Hervé Algalarrondo: „Der langsame Tod des Roland Barthes“), „Die Vorbereitung des Romans“, „Das Reich der Zeichen“ (zu Barthes' Japan-Erfahrungen), „Ich habe das Theater immer sehr geliebt, und dennoch gehe ich fast nie mehr hin. Schriften zum Theater“, „Die Körnung der Stimme. Interviews 1962–1980.

Alte Theater-Texte neu(er)-fassen, schreiben, aufführen – etwa „Welttheater übersetzen, adaptieren, inszenieren/World Theatre: translation, adaption, production“ – das ist der Inhalt des gerade erschienenen, reichhaltig bebilderten, zweisprachigen Buches von Stephen Boyd und Manfred Schewe. Es wird historisch weit zurückgegriffen, nämlich auf Calderon de la Barca's Stück. Es wird auf die neuerliche Tradition der open-air-Aufführungen dieser Thematik durch „Das Einsiedler Welttheater“ in der Schweiz, ausgehend von einem Stück (mit eben diesem Titel) des Autors Thomas Hürlimann, zurückgegriffen. Es wird die Adaption hin zu einem englischsprachigen, irischen „Cork's World Theatre“, 2010 gespielt von Profis und Amateuren, dokumentiert (auch der englische und deutsche Spiel-Text!) und reflektiert.

Im Online-Verkehr der Menschen untereinander wird geschrieben, geschrieben, geschrieben und geschrieben – mehr oder weniger einfallreich ... In solches Kommunikations- und Interaktionsfeld sollten TheaterpädagogInnen sich einmischen – und sie haben es bereits getan! Siehe Frank Bonczek: „Theatralität Online!“ (Berlin, Strasburg, Milow 2010 = Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik Bd. 8).

Und wie betreibt man nun „Wissenschaftliches Schreiben in theaterpädagogischen Kontexten“? Vorschläge/Beispiele finden sich bei Hans-Joachim Wiese (Hrsg.): „Unter Flächen hinter Spiegeln und der Raum dazwischen“ (Berlin, Strasburg, Milow 2010 = Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik Bd. 9).

Forschungen zu machen und darüber zu schreiben: Das ist etwas sehr Kreatives/Schöpferisches. Aktuell für die Weiterentwicklung der Theaterpädagogik siehe die Publikation, entstanden aus einer vorzüglichen Doktorarbeit von Romi Domkowsky (die schon Autorin dieser Zeitschrift war): „Theaterspielen – und seine Wirkungen“. Die Studie erscheint in zwei Bänden: Band I: „Ästhetische Prozesse – Ästhetische Erfahrungen – Ästhetische Kompetenz“, Band II: „Entwicklungen & Transfereffekte“ (Bestellungen über den Buchhandel oder über die Autorin: Romi.D@t-online.de).

Um die Fülle des theaterpädagogischen Bemühens auch organisatorisch zu erfassen, ist seit zig Jahren Josef (*Jupp*) Broich bemüht: „ABC der Theaterpädagogik 6, Ausgabe 2011/2012 Köln 2011, 448 S. (!), Köln 2011.

Exemplarisch beim Dokumentieren, Beschreiben *und* Reflektieren verfahren die von Harald Hahn herausgegebenen „Berliner Beiträge zum Theater der Unterdrückten“. Ganz aktuell: Hjalmar Jorge Joffre-Eichhorn: Tears into Energy. Das Theater der Unterdrückten in Afghanistan. Stuttgart 2011, 223 S. (Stuttgart 2011) – da schreibt einer und denkt nach, der in Afghanistan theaterpädagogisch gearbeitet hat.

„Protokolle theaterpädagogischer Praxis“ – so heißt ein Arbeitsbuch, das Markus Bassenhorst und Lambert Blum herausgegeben haben (Schibri Verlag 2010). Es enthält Konzepte und Verfahren aus der Multiplikatoren-Fortbildung „Interkurs“, die vom Südtiroler Theaterverband durchgeführt wird. Es werden verschiedene Arbeits-Ansätze für die szenische Auseinandersetzung mit Theatertexten vorgelegt. „Die Fülle der Übungen, theatralen Verfahrensweisen und Reflexionen macht das Buch für Anfänger, Fortgeschrittene und Studierende der Theaterpädagogik, aber auch für erfahrene Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen zu einer wahren Fundgrube“ (LAG Spiel und Theater Berlin).

Lebenszeugnisse von Theaterleuten liefern manchmal sehr gute Einblicke in kommunikative und schöpferische Prozesse des Theater-Machens, und zwar solche, die biografisch (also: lebens-beschreibend) daherkommen. Sie sind in einem umfassenden Sinne *poetische* Texte, sind ein *Poem*: von *poiesis* als einem sensibel entwickeltem Schaffen und Gestalten; als Bericht und Selbstauskunft zu einer Poetik – als einer Weisheitslehre vom künstlerischen Schaffen, von Dicht-, Schreib-, Erziehungs- und Theaterkunst – mit menschlichem Antlitz versehen. Solche Schriften können den mentalen, moralischen Subtext der eigenen theaterpädagogischen Tätigkeit erkennen und mit formulieren helfen. Zur poetischen und beruflichen Verständigung mit sich selbst, ließ ich mich anregen unter anderem aktuell von Gert Voss: „Ich bin kein Papagei“. Gert Voss – Eine Theaterreise (Wien 2011); von der Schauspielerin Regine Lutz, die auf eine 60-jährige Bühnentätigkeit zurückblicken kann und deren Buch mit dem sprechenden Titel: „Schauspieler – der schönste Beruf“ (1993) gar als „legendäres Lehrbuch“ bezeichnet wird (siehe: „Was macht das Theater, Regine Lutz?“ In: Theater der Zeit, H. 1, 2012, S. 80); vom französischen Theatermenschen (Schauspieler, Pantomime, Regisseur: „Kinder des Olymp“) Jean-Louis Barrault (1910–1994): „Betrachtungen über das

Editorial und mehr ...

Theater“ (1962), „Erinnerungen für morgen“ (1973), „Ich bin Theatermensch“ (1989); und historisch weiter zurückgehend sozial- und theatergeschichtlich vom Schauspieler Alexander Granach (1890–1945; er spielte noch 1943 im Hollywood-Film „Hangmen Also Die“/„Auch Henker sterben“ von Bertolt Brecht, Fritz Lang und John Wexley; Musik von Hanns Eisler): „Da geht ein Mensch. Roman eines Lebens“ – das Buch handelt, wie es in einer amerikanischen Fassung heißt „From the Shtetl to the Stage: The Odyssey of a Wandering Actor“. Diese Schilderung einer Reise, einer Migration aus dem Shtetl ins Theater korrespondiert mit einem Roman, der um 1893 beendet wurde, in Fortsetzungen im „Berliner Tagblatt“ erschien und als Buch erst 1905 herauskam: „Der Pojaz“ (was meint: der *Bajazzo*, also eine italienische Spaßmacher-Figur). Der Autor dieses Entwicklungsromans ist Karl Emil Franzos (1848–1904), dem wir die (Wieder-)Entdeckung des Dramatikers Georg Büchner verdanken. Einen gelungenen Einblick in Franzos' Wirken und in die Geschichte seines Helden, des „Pojaz“, gibt der ehemalige Regieassistent und heutige Hörspiel- und Feature-Autor sowie Gestalter von Leseprogrammen Oskar Ansell unter anderem in seinem Buch (mit CD): „ZweiGeist Karl Emil Franzos. Ein Lesebuch“ (Potsdam 2005).

*

Am 19.10.2011 mailte mir Christof Zirkel (*SchreibBoutique*): „ich habe gerade eine wirkliche Perle im Internet gefunden ... Das ‚UbuWeb‘, eine Sammlung an surrealistischen, dadaistischen und avantgardistischen Hörbeispielen, Filmen, an visueller Poesie, konkreter Poesie, Lautpoesie und noch vielem mehr ... <http://www.ubu.com> (zum Konzept gehört auch, dass alles für alle kostenlos zur Verfügung gestellt wird ...)“. Einer der Initiatoren von *UbuWeb*, Kenneth Goldsmith, der an der University of Pennsylvania unterrichtet, hat 2011 einen Essay-Band mit diesem schön provokativen Titel herausgegeben: „Uncreative Writing. Managing, Knowledge in the Digital Age“. Der Rezensent Carlos Spoerhase fasst Goldsmiths Lehrmethode plastisch so zusammen: „Goldsmith hat beobachtet, dass das Abschreiben von Wettermeldungen bei seinen Studenten tatsächlich zu einer höheren Aufmerksamkeit gegenüber literarischen Texten führt. Wer einen Text mühsam abschreiben muss, liest ihn auf ganz andere Weise. Die Exerzitien unkreativen Schreibens münden damit in einer Einsicht, die schon Walter Benjamin formuliert hat: „Das Abschreiben von Büchern ist keineswegs ein stupides Kopieren, sondern die ‚unvergleichliche Bürgschaft literarischer Kultur‘.“ (in: Süddeutsche Zeitung, 19.11.2011, S. 14)

Anzeigenschluss

für das Heft 61 ist der **24.08.2012**.

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.

Nachtrag zu Heft 59

Das Thema von Heft 59 der Zeitschrift für Theaterpädagogik lautete „Theaterpädagogik an Theatern“. Unter diesem Thema wurde ausführlich über die Tagung „Was geht“ berichtet, die – veranstaltet vom Arbeitskreis Theaterpädagogik der Berliner Bühnen und dem Institut für Theaterpädagogik – im Februar 2011 an der Universität der Künste Berlin stattfand.

Die Tagung und die Produktion des Heftes wurden großzügig unterstützt vom Deutschen Bühnenverein, Landesverband Berlin, bei dem wir uns auf diesem Wege noch einmal herzlich bedanken.

Bedauerlicherweise fehlte der Hinweis auf diese Förderung in Heft 59. Wir bitten um Entschuldigung.



Deutscher Bühnenverein
Landesverband Berlin

Zeitschrift für Theaterpädagogik

27. Jahrgang • Korrespondenzen • Heft 59



Theaterpädagogik
an Theatern

Bestandsaufnahme – Theorien – Diskussionen

Aus Anlass der 50. Ausgabe

der „Zeitschrift für Theaterpädagogik“ (ehemals **Korrespondenzen**) entstand das Online-Archiv zur Zeitschrift: <http://www.theaterpaedagogik.org/index.php?startseite>
Die ersten 30 Ausgaben stehen bereits online zur Verfügung. Bis dato beschränken wir uns auf die Bereitstellung der Texte – die Bilder, als ergänzende visuelle Inhalte, folgen später.

Sie haben die Möglichkeit, die einzelnen Ausgaben zu durchstöbern oder Artikel, Autoren zu finden.

Viel Freude und aufschlussreiche Erkenntnisse dabei!

Die letzt-erschiedenen Hefte hatten diese Schwerpunkte:

Theater in der Schule (Heft 51)

Theater machen – spielen – lehren (Heft 52)

TheaterPädagogik.PolitikTheater.TheaterPolitik.PädagogikTheater (Heft 53)

Theaterpädagogik zwischen den Künsten (Heft 54)

Theaterpädagogik international (Heft 55)

Theater und neue Medien (Heft 56)

Geschichte der Theaterpädagogik – Unternehmens-theater – Lehrstücke revisited (Heft 57)

Volkstheater – Bürgertheater (Heft 58)

Theaterpädagogik an Theatern (Heft 59)

Schwerpunkt des nächsten Hefts (Nr. 61)

wird sein: „Das Theater mit Kindern“.

Die Redaktion hat Dieter Linck:

(tina.dieter@gmx.de).

Der Redaktionsschluss ist am 2. Juni 2012.

Das Heft 61 erscheint am 26. Oktober 2012.

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 wenigstens 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.

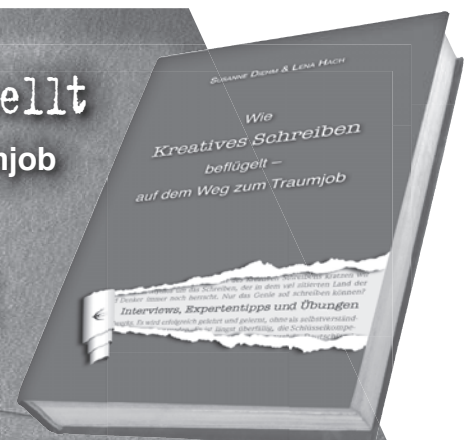
2012 auf der Leipziger Buchmesse vorgestellt

Wie Kreatives Schreiben beflügelt – auf dem Weg zum Traumjob

Lena Hach, Susanne Diehm

EUR 9,80 • 118 Seiten • ISBN 978-3-86863-084-8

Gibt es ein Geheimnis des Schreibens? Susanne Diehm und Lena Hach haben sich aufgemacht, um es herauszufinden. Sie haben 18 Menschen zum Gespräch gebeten, die es wissen müssen. Darunter Bestsellerautorin Jenny-Mai Nguyen, Feuilleton-Chef Hendrik Werner und die preisgekrönte Lyrikerin Nadja Küchenmeister. All sie erzählen offen von ihrer Herangehensweise, ihren Schreibritualen aber auch von den Schwierigkeiten, die ihnen immer wieder begegnen – und wie sie damit umzugehen wissen. Zusätzlich zu jeder Menge Expertentipps sind in dem Buch Übungen des kreativen Schreibens versammelt, mit dem die LeserInnen garantiert selbst ins Schreiben kommen. Damit sie endlich diesen einen Text realisieren können, der ihnen schon so lange „unter den Nägeln“ brennt.



SCHWERPUNKT

KREATIVES SCHREIBEN: IMPULSE – METHODEN – VARIATIONEN

Alte Heimat/Schnitt/Neue Heimat

Von Zeitzeugen/innen-Interviews zum Theater der Erinnerung

Irmgard Bibermann

Vorbemerkungen zum Projektrahmen

Um an den Erfahrungen der Menschen teilzuhaben, die als Kinder und Jugendliche wegen ihrer jüdischen Herkunft von den Nationalsozialisten aus Innsbruck vertrieben wurden und denen die Flucht nach England oder Palästina gelang, bleibt nicht mehr viel Zeit, denn die jüngsten Zeitzeugen/innen sind heute bereits anfangs 80. Aus diesem Grund hat der Innsbrucker Historiker Horst Schreiber das Projekt „Alte Heimat/Schnitt/Neue Heimat“ initiiert. Er hat eine Gruppe von Leuten eingeladen, sich ihren jeweiligen Spezialgebieten entsprechend zu überlegen, auf welche Weise sie daran mitarbeiten könnten. Ich habe mich dazu entschlossen, die nach der Recherchephase vorliegenden Interviewprotokolle mit meiner Theatergruppe am Abendgymnasium szenisch zu bearbeiten.

Die theatrale Bearbeitung von Erinnerungen

In vielen Erinnerungstheaterstücken sind diejenigen, die sich erinnern, auch selbst die Protagonisten/innen. In einer zweiten Variante dieser Theaterform setzen sich Spieler/innen der Kin-

der- bzw. Enkelkindergeneration mit den Erinnerungen der Eltern- bzw. Großelterngeneration in szenischen Prozessen intensiv auseinander und bringen sie als Akteure/innen auf die Bühne. Das entsprach meinen Plänen für die Erarbeitung des Stücks. Der Weg von lebensgeschichtlichen Interviews zu einem auf ihnen basierenden Theaterstück umfasst für mich drei Phasen: Die **erste Phase** besteht im Sammeln von Erinnerungen. Hier findet die Begegnung mit den Erzählern/innen statt. Mit Methoden aus *oral history* werden Erinnerungen geborgen, auf Videos aufgezeichnet, außerdem Fotos und zusätzliche Quellentexte zusammengetragen, die sie ergänzen.

Die **zweite Phase** ist dem theatralen Erarbeitungsprozess gewidmet, in dem sich die Spieler/innen mit den Themen der Interviews in freien und gelenkten Improvisationen bzw. verschiedensten Spielaufgaben auseinandersetzen und vertraut machen.

In der **dritten Phase** geht es um die Inszenierungsarbeit, in der die Gruppe gemeinsam mit der Regisseurin das Spielmaterial aus den Workshops sichtet und sortiert. Dieses wird dann mit den ausgewählten Originalquellen kombiniert. Anhand eines dramaturgischen roten Fadens entsteht daraus die Endfassung des Skripts.

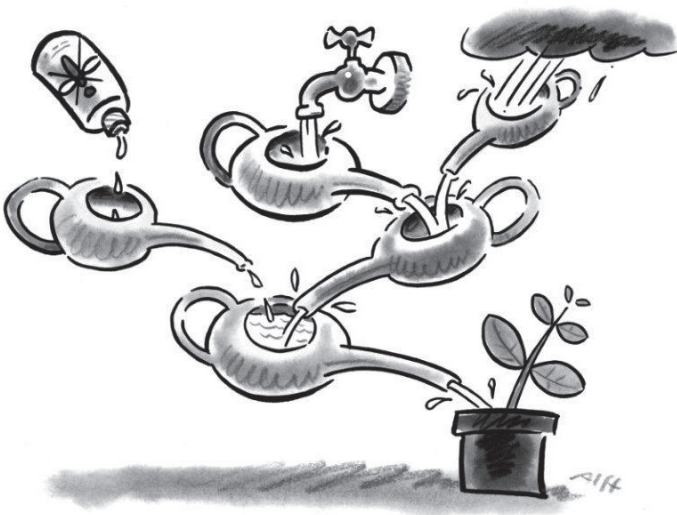
Der inhaltliche Fokus

Die Zeit des Nationalsozialismus hat das Leben der Zeitzeugen/innen tief geprägt. Unser Interesse galt jedoch der *gesamten* Lebensgeschichte. Eine Verengung und Reduktion ihrer Biografie auf die Nazizeit wird den Interviewpartnern/innen nicht gerecht, reduziert sie zu sehr auf den Opferstatus und lässt sie zu wenig als aktive Gestalter der eigenen Lebensgeschichte erscheinen.

Auf der Bühne wollten wir nicht nur über die Erfahrungen von Verfolgung und Vertreibung erzählen, sondern auch vom Leben der jüdischen Innsbrucker/innen vor 1938 und nach der gelungenen Flucht.

Das Sammeln von Erinnerungen

Wenn die Zeitzeugen/innen erzählen, erinnern sie sich an traumatische Erlebnisse, wie an die offene Anfeindung und Diskriminierung in der Klassengemeinschaft ab 1938 bis hin zum Verbot des Schulbesuchs, an eigene Misshandlungen und



die von Eltern und Großeltern in der Reichspogromnacht, an die Enteignung des Familienbesitzes, an die Vertreibung aus der Heimatstadt, die Schikanen auf Ämtern, die Angst der Eltern, kein Ausreisevisum zu bekommen, die schwierigen Bedingungen der Flucht und die Ängste, wie man mit den Herausforderung im Exilland zurechtzukommen wird. Für die Betroffenen ist es daher schwierig, anstrengend und fordernd, sich an diese Phasen ihres Lebens zu erinnern und darüber zu sprechen. Die Weitergabe der Erinnerung ist somit ein Entgegenkommen, ein Geschenk.

Der szenische Erarbeitungsprozess

Die zentrale Frage in der Regiearbeit lautet immer: Wie können verbale Handlungen, Worte, Sätze theatral gestaltet werden, wie können sie in mimische, gestische Handlung umgesetzt, in die Bildersprache des Theater übersetzt werden?

Zunächst beschäftigte sich die Theatergruppe mit eigenen Erinnerungen, es wurden kleine Episoden aus der Kindheit erzählt und persönliche Erinnerungsschatzkästchen gefüllt mit Fotos, Postkarten, Gegenständen, wie einer Haarspange, Tagebüchern, Poesialben. Die Spieler/innen betraten ihren „Dachboden der Erinnerung“, um dort auf Spurensuche nach Kindheits- und/oder Jugenderlebnissen zu gehen, was in einer Gruppe, in der das älteste Mitglied Ende 60 und das jüngste 18 Jahre alt ist, eine Fülle von sehr unterschiedlichen Erinnerungspuzzles ergab. Die persönliche Erinnerungsarbeit führte uns zur Auseinandersetzung mit dem Begriff „Heimat“. Wir näherten uns dem Wort über die Sinne: Was sehe ich, was höre ich, was rieche ich, was schmecke ich, was fühle ich, wenn ich an Heimat denke. Jede/r einzelne malte zunächst ein Bild zur „Kopfreise“ und schrieb dazu einen Text. In weiterer Folge gestaltete die Gruppe dann mit verschiedensten Gegenständen, Tüchern, Stühlen einen Platz im Raum, der für sie Heimat symbolisierte. Stühle spielten von Beginn des Erarbeitungsprozesse eine Rolle, sie standen für „einen Platz haben“, sei es im wörtlichen Sinn einen Sitzplatz in der Schule, in einem Zug, auf einem Schiff, sei es in der übertragenen Bedeutung, einen Platz in der Gesellschaft haben. Sie wurden zu einem wichtigen Bestandteil der Inszenierung. So z. B. am Ende des Stücks, wenn die Spieler/innen ihren Stuhl an einem frei gewählten Punkt auf der Bühne hinstellen und sich darauf nieder lassen. An dieser Stelle veröffentlichen sie die in der biografischen Schürfarbeit gefundenen persönlichen Heimatdefinitionen.

Die Herausforderung bestand nun darin, die Lebenserinnerungen der Zeitzeugen/innen zu ästhetisieren und in Theaterkunst zu verwandeln. In einem nächsten Schritt sahen wir uns daher gemeinsam die Videoaufzeichnungen der Interviews an. Gleich danach zeigten die Spieler/innen in Kleingruppen mit Standbildern, was sie gehört bzw. wie sie das Gehörte rezipiert hatten. Es entstanden kleine Bilderreihen und kurze persönliche Texte der Gruppenmitglieder, die die Erzählungen der Zeitzeugen/innen dokumentierten und kommentierten.

Die Inszenierung

Wenn man die Erinnerungen von Menschen auf die Bühne bringen will, dann braucht es vor allem Respekt vor ihrem persönlichen Erleben. Es ist aber auch nötig, sich selbst in

Improvisationen den Themen des Stücks mit allen Sinnen zu nähern, um die Haltung von *empfindendem Verstehen* entwickeln zu können.

Die Autoren/innen des Stücks sind die Zeitzeugen/innen! Ihre Erzählungen sind die inhaltliche Grundlage des Stücks. Durch die Auswahl der Interviewpassagen, durch das Entwickeln eines roten Fadens, der dem Stück einen für das Publikum nachvollziehbaren Aufbau und auch einen klaren Spannungsbogen gibt, bin ich als Spielleiterin nicht nur Dramaturgin, sondern werde auch zur Mitautorin.

Unser Stück ist ein theatrales Fotoalbum, in dem die Lebensgeschichten der Zeitzeugen/innen in einer ausdrucksstarken Bilderfolge mit chorischen Elementen und Life-Musik zu einer szenischen Collage verdichtet wurden. Ähnlich dem Feature im Hörfunk wird authentisches Ton- und Bildmaterial aus der Recherchephase eingesetzt, das heißt zwei Spieler/innen erzählen im Originalton als Dorli Neale und Abraham Gafni, was diese im Interview berichtet haben. Als Bühnenbild dient eine Installation von Fotos, die einzelne Lebensphasen der beiden Zeitzeugen/innen dokumentieren. Alte Stühle, Koffer und Taschen werden als Requisiten verwendet und lassen die Vorstellung von einem „Dachboden der Erinnerung“ entstehen. Die Aufführung beginnt, wenn die Tür zum Theaterraum für das Publikum geöffnet wird, denn dann betreten die Zuschauer/innen ebenfalls diesen Raum der Erinnerung.

Anmerkung der Redaktion:

Der Text musste für die Zeitschriftenveröffentlichung gekürzt werden. Die Langfassung kann unter der mail-Adresse irmi.bibermann@aon.at bestellt werden.

Ulrike Hentschel

Theaterspielen als ästhetische Bildung

Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung

2010 • 258 Seiten • ISBN 978-3-86863-025-1
Format: 15,7 × 23 cm • EUR 17,50

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

Dazu greift es auf eine Phänomenologie des künstlerischen Schaffensprozesses zurück, wie sie in den Künstlertheorien des Schauspielens vorliegt. Die Kategorien des „Zwischen“ und der „Differenzenerfahrung“ erweisen sich dabei als konstruktiv für die Beschreibung des Prozesses der ästhetischen Bildung, der mit dem Theaterspielen einhergeht.

Ulrike Hentschel
Theaterspielen
als ästhetische Bildung
Über einen Beitrag
produktiven künstlerischen Gestaltens
zur Selbstbildung

Das Schöne an der Gebrauchsliteratur

Paul Binnerts

Prosa und Poesie sind Literatur ‚an und für sich‘: geschrieben zum Lesen, was nicht bedeutet, dass sie nicht auch vorgetragen werden können. Wenn sie als ‚Literatur‘ bezeichnet werden, und nicht als ‚Lektüre‘, dann heißt das, dass sie nicht nur zum Lesen sind, sondern auch, dass das Gelesene *schön* ist. Was ‚schön‘ ist, hat nicht nur mit Geschmack zu tun, sondern auch mit Mode und ästhetischen Gesetzen, die sich mit der Zeit immer wieder ändern. Allgemein scheint man damit einverstanden zu sein, dass etwas Schönes in der Literatur, so wie in den anderen Künste, nicht nur etwas aussagt über den Inhalt des Geschriebenen, sondern auch über sich selbst: Das *wie* ist genau so wichtig wie das *was*. Literatur erzählt nicht nur eine Geschichte, sondern eine Geschichte ist erst dann eine gute (schöne) Geschichte, wenn sie gut (schön) erzählt wird, also durch Literatur.

Gebrauchsliteratur

Theaterstücke dagegen gehören zur Gebrauchsliteratur: geschrieben zum Spielen, was nicht bedeutet, dass sie nicht auch poetisch und schön sein können. Wenn sie zum Spielen geschrieben sind, dann bedeutet das, dass Schauspieler den geschriebenen Text umsetzen in eine gespielte Handlung, und zwar auf einer Bühne, vor einem Publikum, in einem Theater. In einem Theatertext steckt eine dramatische Handlung, die umgesetzt werden kann in eine gespielte Handlung. Was im Text lauter ‚Schönheit‘ sein kann, wird zu einer körperlichen und gesprochenen Handlung, wo man nicht mehr nur auf den Text achtet, sondern auf die



Qualität des Spielens, des Sprechens und der theatralischen Bilder, die auf der Bühne geschaffen werden. Allgemein scheint man damit einverstanden zu sein, dass etwas Schönes auf der Bühne nicht nur etwas sagt über den Inhalt des Textes – das *was*, sondern vielmehr über die Umsetzung des Textes – also das *wie*: wie das Stück gespielt wird, wie die Bühne aussieht, die Kostüme, das Licht usw.

Verantwortlich für diese Umsetzung sind in erster Linie die Schauspieler, aber hinter den Schauspielern steckt meistens der Regisseur, der den Schauspielern Hinweise gibt, wie sie den Text nach seiner Ansicht am besten spielen können. Oft wird dem Regisseur vorgeworfen, dass er im Prozess der Umsetzung den Text missachtet oder für eigene Zwecke missbraucht. Es kommt sicherlich immer wieder vor, dass der Regisseur wichtiger zu sein scheint als der Autor des ursprünglichen Textes. Heute heißt das Regie-Theater. Das kommt daher, dass seit Mitte des 19. Jahrhunderts eine *Trennung* besteht zwischen dem Autor von Theaterstücken und dem Regisseur, der der wirkliche Nutzer geworden ist. Man kann diese Trennung, die sich nicht nur im Theater, sondern auch in den anderen ausführenden Künsten durchgesetzt hat und die industriellen und gesellschaftlichen Entwicklungen der Zeit genauestens kopiert hat, auch eine *Spaltung* zwischen Literatur und Theater nennen: Arbeitsteilung hat die Einheit zwischen den unterschiedlichen, aber zusammengehörenden, Komponenten gebrochen. Der Text wurde einerseits Gegenstand der Literatur und des Literaturstudiums, und andererseits eingesetzt als Vehikel für eine Aufführung. Der Autor wurde heilig erklärt, und der Regisseur wurde ein Star.

Vorher waren der Autor und der Regisseur ein und dieselbe Person: indem er sie auf der Bühne inszenierte, gebrauchte (und verbrauchte) der Autor seine für das Theater geschriebenen Texte, auch wenn sie als von größter literarischer Bedeutung galten. Die Autoren/Regisseure spielten dabei oft selbst mit. Vor dem 19. Jahrhundert gab es eigentlich keinen selbständigen Beruf des Regisseurs, so wie es auch keine Dirigenten gab oder Choreographen. Die alten Griechen inszenierten ihre eigenen Stücke, und von Aischylos ist bekannt, dass er Chorleiter war. Shakespeare und Molière schrieben und inszenierten ihre eigenen Stücke, führten ihre eigenen Schauspieltruppen an, und spielten, wie Molière, oft die Hauptrolle. Auch Lessing und Goethe schrieben und inszenierten ihre eigenen Stücke. Und als er sah, wie Regisseure mit seinen Stücken umgingen, entschloss Brecht sich, sie selber zu inszenieren: Er wusste besser als jeder andere, wie man sie spielen und auf die Bühne bringen sollte.

Mitgeprägt von Theaterautoren

Damit will ich nicht behaupten, dass ein Theaterautor auch automatisch ein Regisseur ist oder sein sollte, aber es ist bestimmt ein guter Gedanke, wenn Theaterautoren sich der Theaterpraxis zuwenden, auch in den Ausbildungen, die es in diesem Fachbereich inzwischen überall gibt. Beim Abschied von Jürgen

Hofmann als Leiter der *Abteilung Szenisches Schreiben* an der UdK Berlin (2009), plädierte Tankred Dorst dafür, dass der Theaterautor sich der Regie zuwendet und auch aus der Praxis des Theaters schöpft, nicht nur aus der Literatur. Ein ‚schöner‘ Text soll kein Ziel sein, sondern ein Ergebnis.

Es ist für einen Theaterautor wichtig zu wissen und zu verstehen, was eine dramatische Handlung ist, die gespielt werden muss, die körperlich umgesetzt werden muss, die *bewegen* muss, die teilhat an einem Gesamtkörper von Handlungen. Das kann man lernen durch leibliches Erfahren, was eine dramatische Handlung ist, wo sie sich aufhält und versteckt im Körper – wie sie sich ausdrückt.

In Holland hat es seit dem 19. Jahrhundert kaum eine Theaterliteratur gegeben. Und auch vorher war es, mit Ausnahmen, eine ziemlich dürre Landschaft für Theaterautoren. Aber ab den siebziger Jahren des 20. Jahrhundert änderte sich das. Zuerst gab es nur ein etabliertes Repertoire-Theater, wo neben den Klassikern, meistens die Erfolgsstücke aus dem Ausland gespielt wurden. Niederländische Stücke gab es nicht oder kaum oder sie wurden nicht gespielt. Als aber, nach einer kleinen Revolte von Theaterleuten, Studenten und Publikum, Regisseure und Schauspieler sich von der Guckkastenbühne verabschiedeten und in anderen Räumen ihre Vorstellungen anfangen zu inszenieren,

Reflexiv schreiben – Was für ein Theater!

entstand nicht nur eine neue Schauspielkunst, sondern fast automatisch das Bedürfnis, selber die Stücke zu schreiben für diese Räume und für diese neue Art von Spielen. Es waren Regisseure, manchmal auch Schauspieler, die anfangen, diese neuen Stücke zu schreiben und, selbstverständlich, auch zu inszenieren.

Seitdem gibt es in den Niederlanden, nach vielen Jahrhunderten, wieder eine Theaterkultur, die sich nicht beschränkt auf Inszenierungskunst oder Schauspielkunst, sondern mitgeprägt ist von Theaterautoren, die Teil der Theaterpraxis sind. In der getrennten Praxis des herkömmlichen Theaters müssen die Theaterautoren sich ihre Position erobern: Der Autor ist nicht erwünscht im Proberaum. Er sollte aber etwas zu sagen haben über die Inszenierung seines Stückes und nicht davon fern gehalten werden oder sich davon fern halten. Je mehr praktische Theatererfahrung der Autor hat, desto legitimer wird seine Position sein. Er weiß am besten, was vom Text verlangt wird, und wenn es nicht direkt so wirkt, wie er sich es vorgestellt hat, muss er entweder eingreifen können in die Inszenierung oder seinen Text ändern. Er weiß auch, dass sein Text nicht heilig, sondern zum Gebrauch da ist, auch durch ihn selber.

Die Schönheit, nach der ein Theaterautor auf der Suche ist, findet er in der Inszenierung seines Textes, die so viel mehr ist als nur schöne Worte.

Reflexiv schreiben – Was für ein Theater!

Gerd Bräuer

Die Aufregung ist nicht nur bei mir groß, über mein Lieblingsthema, das reflexive Schreiben, zu schreiben. Die Aufregung ist überhaupt groß, wenn es um das Reflektieren des eigenen Handelns geht: Bildungsforscher/innen meinen, damit würde das Lernen effektiver. Bildungspolitik/innen behaupten, damit würde das Unterrichten besser. Und WirtschaftsexpertInnen vermuten einen Silberstreif am Horizont, wenn es gelänge, Arbeiter/innen endlich dazu zu bewegen, ein Portfolio zu führen. Nicht unbedingt eines zur Reflexion der Entwicklung des eigenen Aktienpakets, sondern eines, mit dem der Stand des beruflichen Tuns selbstkritisch erfasst wird. Konzept und Geld dafür kommen aus Brüssel, logisch oder? Aber, um ehrlich zu sein, das Reflektieren mittels Portfolio wäre kaum vorstellbar ohne die ursprüngliche Idee aus der Schweiz. Dort, genauer an der Universität Fribourg, wurde das erste europaweit genutzte Portfolio, das so genannte Europäische Sprachenportfolio, entwickelt, um sich dann, natürlich mit Hilfestellung aus Brüssel, als Segen über die Länder der blauen Gemeinschaft auszubreiten. Wenn nur das Problem mit dem reflexiven Schreiben nicht wäre! Inzwischen haben Kognitionsforscher/innen nämlich festgestellt, dass das Reflektieren eine kognitive Berserkerarbeit sei, zu der viele Menschen nicht ohne Hilfestellung in der Lage seien. Ähnliches hat die Forschung für die Textproduktion festgestellt. Salopp ausgedrückt: Schreiben und Reflektieren können einen manchmal schier zur Verzweiflung treiben. Man stelle sich vor, was einem blüht, wenn man versucht, reflexiv zu schreiben! Das jedoch wird von vielen erwartet, wenn von

Brüssel, der Schulaufsichtsbehörde, dem BMBF u. a. Einrichtungen Portfolios verlangt werden. Wird das Portfolio und mit ihm das reflexive Schreiben zur echten Zerreißprobe für unser krisengeschütteltes Land?

Ich hoffe, die Dinge werden sich letztlich doch nicht so dramatisch zuspitzen. Ich möchte mit meinem unverwüstlichen Optimismus gar soweit gehen zu behaupten, dass ich eine Lösung für das Problem sehe. Und diese heißt *scaffolding!* Salopp übersetzt: Brücken bauen für Leute, die nicht wissen, wie sie von A nach B kommen. Oder als orthopädische Steighilfe für Unwissende, sodass diese besser den steilen Pfad der Erkenntnis hinauf kommen. Aus EU-Sicht könnte man den Begriff vielleicht auch übersetzen mit „Beine machen“. Aber das klingt meines Erachtens zu drastisch, angesichts der doch eher friedlichen Möglichkeiten, wie man reflexives Schreiben „scaffolden“ kann. Hier ein paar wirklich ernst gemeinte Vorschläge (wirklich!), die, um diesem Themenheft auch voll und ganz gerecht zu werden, kreativ sind und zutiefst verwurzelt in der Theaterpädagogik. Das schließt natürlich nicht aus, dass der zentrale Wert meiner Vorschläge bis jetzt noch nicht so recht erkannt wurde. Meine Vorschläge eint ein und dieselbe Grundidee – und das ist aber nun wirklich ernst gemeint – durch Kleinschrittigkeit, die für die unten beschriebenen Zusammenhänge in sich durchaus authentisch ist, die reflektierenden Menschen dazu zu verführen, mit Spaß an der Sache (un)liebsame Dinge im eigenen Leben nicht nur wahrzunehmen, sondern auch zu analysieren, zu bewerten und, im Idealfall, sogar längerfristig zu verändern.

Reflexiv schreiben – Was für ein Theater!

1. Biographie-Arbeit – Der Zeitstrahl als Erinnerungskrücke

Egal, welche Erfahrung reflektiert werden soll, mit der Konkretheit und Genauigkeit hapert es bei den meisten Menschen schon nach kurzer Zeit seit dem Ereignis. Oft werden Eindrücke nur pauschal benannt (ein Betriebspraktikant: „Wir haben Löcher gebohrt.“) und ebenso pauschal bewertet („Das hat ganz gut geklappt.“). Manche Lehrpersonen vermissen den guten Willen bei den reflektierenden Menschen. Andere beschuldigen sie, der deutschen Sprache nicht mächtig zu sein. Beides kann ja durchaus zutreffen. Aber der eigentliche Grund ist wohl in einer grundsätzlichen kognitiven Überforderung beim Reflektieren zu suchen. Wer es nicht glaubt, der sollte es einfach selbst einmal ausprobieren und den letzten Urlaub so reflektieren, dass im kommenden Sommer die Urlaubsplanung und -durchführung besser klappt und die Reise außerdem noch billiger wird. Wie kann man der Erinnerung auf die Sprünge helfen? Indem wir uns einen Zeitstrahl malen für den Zeitraum des Geschehens und dort in einem ersten Schritt die spontan erinnerten Ereignisse eintragen. Dann fragen wir uns: Was war da noch? Dann: Fällt mir wirklich nichts ein? Und – mit Blick auf den Zusammenhang, für den ich reflektiere – ergänze ich den Zeitstrahl noch einmal. Erstaunlich, wie viel ich auf dieser Grundlage jetzt über meinen letzten Urlaub reflexiv schreiben kann!

2. Narratives Arbeiten – Aus einer Mücke einen Elefanten machen

Die Einsichten, die mithilfe des Zeitstrahls gewonnen wurden, können durchaus noch vertieft (oder erweitert) werden, indem man eine Episode, die einem im Zusammenhang mit dem eigentlichen Grund der Reflexion für besonders wichtig erscheint,

hervorhebt und eine kurze Szene entwirft, wobei die allseits bekannten Fragen beantwortet werden: Wer hat wann, wie, warum, unter welchen Umständen und mit welchem Ergebnis was getan? Dabei darf ruhig kräftig übertrieben werden (bitte nicht lügen!), sodass das Wesentliche deutlich wird. Unter der Lupe der Übertreibung entsteht ein Bild vom Handlungsort, dessen Lebendigkeit unsere Erinnerung befeuert und wertvolles Material für den angestrebten reflexiven Text liefert.

3. Schreiben in Rolle – Auch Bäume sind hinterlistig

Und weiter darf gebohrt werden: Versetzen wir uns in einen Akteur der soeben entstandenen Szene. Oder in einen Gegenstand, einen Baum zum Beispiel, der alles gehört und gesehen hat. Es sind vor allem die gänzlich fremden Blicke auf das Geschehen – *Wer war denn schon einmal sein eigener Urlaubsbaum?* – die unsere Erinnerung beflügeln!

4. Stärken – Schwächen – Profil – Farbe im Standbild bekennen

Wenn die Methoden 1–3 einige (Un-)Tiefen und Höhen im eigenen Handeln hervorgebracht haben, dann lohnt es sich, Farbe zu bekennen und zu den eigenen Stärken und Schwächen zu stehen. Doch wir sollten auf Verweigerungshaltung bzw. Vermeidungsstrategien vorbereitet sein. Vielleicht kamen die o.g. Einsichten zu abrupt, die Realität fühlt sich nackt und kalt an. Dagegen hilft oft ein Kostüm, eine Verkleidung, aber nicht nur durch Material, sondern auch durch das an Gesten und Gestus so reiche Standbild. Ein schnelles Foto mit dem Handy gefällig? Anhand eines solchen Schnappschusses lassen sich die Eindrücke nachher besser verschriftlichen. Achtung: Nicht zu lange damit warten, die Wahrheit aufzuschreiben!



Schreiben als ästhetische Forschung im Fach Theater – ein Aufruf

5. Peer-Feedback – Das investigative Interview

Wer sich einbildet zu wissen, was *soulsearching* wirklich ist, dem rate ich zu diesen beiden letzten Schritten: zuerst das Interview (mit sich selbst vor laufender Handy-Kamera) oder mit einem Mitspieler/einer Mitspielerin. Achtung, Hobby-Reporter/innen kennen keine Gnade: „Ach, was du nicht sagst: Du hast gestern im Betrieb Löcher gebohrt?! Wozu denn? Mit welchem Erfolg? Was heißt hier eigentlich ‚ganz gut geklappt‘?“

6. Szenisches Arbeiten – Verhandlung mit dem Alter Ego

Die zweite investigative Methode bringt Supermann/frau auf die Bühne, der/die von uns gnadenlos (Ver-)Besserung einfordert. Am wirkungsvollsten ist diese Methode tatsächlich im Alleingang, vor laufender Kamera, sodass die Gebaren des Alter Ego später auch noch mit den Peers ausgewertet werden können.

Natürlich kann man diese Vorschlagsliste auch als Ganzes, als eine komplexe Aufforderung zum „gescaffoldeten“ reflexiven Handeln verstehen. Aus Einzelreflexionen wächst ein Großes

Ganzes, ein Gesamtkunstwerk, ein Stück Lebensarbeit, das um so besser gelingt, je authentischer der Reflexionsanlass für die Betroffenen ist. Die in einer Version des Europäischen Sprachenportfolios vorzufindende Aufforderung – „Reflektieren Sie regelmäßig in Ihrem Tagebuch!“ – wird bei den wenigsten etwas bewegen. Es sei denn, sie sind krank. Dann aber am besten dreimal täglich. Und in dem Fall empfehle ich dringend die Lektüre der Packungsbeilage.

Abschließend muss ich etwas gestehen: Auch wenn es mir gelungen ist, meine anfängliche Aufregung im kreativen Schreibprozess ein Stückweit zu überwinden, um zumindest diesen Text in die Tasten zu hauen, so kann ich doch meine Befürchtung nicht verhehlen, die mich wegen der Erfolgsrate meiner Empfehlungen befällt: Wird wirklich alles so klappen, wie ich es mir vorgestellt habe? Lieber Leser/liebe Leserin: Schicken Sie mir doch bitte Ihr Portfolio, gerne auch elektronisch. Was meinen? Gläserner Mensch? Wer glaubt denn an so etwas?! Also entweder reflektieren oder gar nicht! In diesem Sinne: Bleiben Sie den *Korrespondenzen/Zeitschrift für Theaterpädagogik* auch weitere 60 Hefte treu, denn hier wird wahrlich tiefeschürfend reflektiert, sodass sich dadurch schon so einiges in der Praxis und im Denken ihrer AdressatInnen verändert hat. Und das meine ich aber nun wirklich sehr ernst.

Schreiben als ästhetische Forschung im Fach Theater – ein Aufruf

Lisa Degenhardt

Ein Erfolg der Bemühungen um die Weiterentwicklung und Anerkennung des Schulfachs Theater sind die neu entwickelten Curricula: Hier wird Theater nicht (mehr) „pädagogisch verzweckt“¹, sondern im Gegenteil als künstlerisches Fach begriffen, in dem ästhetische Bildung als Möglichkeit einer zweckfrei erscheinenden Auseinandersetzung und Gestaltung mit und von Welt durch ästhetische Erfahrungen dargestellt wird. Diskussionen und Publikationen über Methoden und Herangehensweisen verschiedenster Formen und Möglichkeiten der „praktischen Erprobung theatraler Gestaltungsmöglichkeiten und der Reflexion ihrer Wirkung“² haben Einzug in die Lehrpläne gefunden. Künstlerische Ansätze zeitgenössischer Theaterformen und -formate sind in den Blick der schulischen Praxis gelangt. Der forschende Anteil theaterpädagogischer Arbeit aber wird noch immer unterbewertet: Der Diskurs über das Potential auch innerhalb künstlerischer Prozesse zu forschen³ – und dies nicht einzig aus dem Verständnis heraus, dass künstlerische Prozesse immer forschender Natur sind – ist bislang nicht in den Bildungsplänen verankert. Dabei können aus den Ansätzen der im deutschsprachigen Raum so genannten praxisbasierten Forschung, oder auch ästhetischen Forschung, kumulative Lernprozesse entstehen. Diese sind nicht nur der Disziplin Theater per se immanent und können somit zum Verständnis von zeitgenössischen, künstlerischen Arbeitsformen beitragen, sondern verknüpfen auch die körperlich erlebte, reflektierte Gestaltungserfahrung mit den kognitiv erbrachten Leistungen bezüglich der Deutung, Einordnung und Systematisierung des

Erprobten.⁴ Die aus der kollektiven Erarbeitung selbst gewonnenen Erkenntnisse, können darüber hinaus soziale, in der Gemeinschaft gemachte Lernprozesse, sichtbar machen.

Praxisbasierte, ästhetische Forschung bezieht sich nicht auf eine bestimmte Methode. Es bedeutet zunächst, dass innerhalb künstlerischer Prozesse geforscht wird, ohne dass, wie in anderen akademischen Zusammenhängen üblich, von einer Trennung von forschendem Subjekt und zu erforschendem Gegenstand ausgegangen wird. Die künstlerische Praxis selbst ist hier Teil von Forschungsprozess und -ergebnis und vice versa. Das Forschungsvorhaben hat demnach zum Ziel, das in der künstlerischen Praxis verankerte und oft nicht direkt sichtbare Wissen zum Ausdruck zu bringen, in einen theoretischen Zusammenhang zu stellen und die daraus resultierenden Erkenntnisse in die praktische, künstlerische Arbeit zurückwirken zu lassen. Dabei gilt, dass die Recherche von vornherein als Forschung intendiert ist, sich also nicht zufällig und in der Rückschau ereignet. Sie kann einen Beitrag zur Erkenntnisgewinnung nur dann liefern, wenn die jeweilige künstlerische Praxis dem Forschungsinteresse angemessen ist und andersrum.⁵ Es geht demnach um einen Prozess, der sowohl ein künstlerisches Produkt, als auch theoretisches Wissen zum Ergebnis hat, welches durch ein interdependentes und reflektiertes Zusammenspiel erst möglich wird. Praxisbasierte Forschung vereint Lernen und Handeln auf produktions- und rezeptionsästhetischer sowie wissenschaftspropädeutischer Ebene⁶ und fördert im höchsten Maße vernetzendes, problemorientiertes und interdisziplinäres Denken.

Schreiben als ästhetische Forschung im Fach Theater – ein Aufruf

Möglichkeiten kreativer Schreibaufgaben

Praxisbasierte Forschung hat im Forschungsprozess nicht per se eine schriftliche Auseinandersetzung zum Gegenstand. Dennoch bietet sich hier die Möglichkeit das Schreiben, welches laut Bildungsplänen als Aspekt von Theaterarbeit im Theaterunterricht zu vermitteln ist und angesichts der Einführung von Theater als Abiturfach an Bedeutung zuzunehmen scheint, sinnvoll anzuwenden. Zwar gehören die im Hamburger Bildungsplan aufgeführten „Möglichkeiten kreativer Schreibaufgaben“⁷, die in ihrer Funktion hauptsächlich die theaterpraktische Arbeit unterstützen, der Überprüfung von angeeignetem Wissen im Bereich Theatergeschichte und -theorie dienen sowie das schriftliche Reflektieren und Formulieren eigener ästhetischer Erfahrung schulen, unbedingt zu einem qualifizierten Theaterunterricht. Und doch kann das Schreiben als Aspekt und Gegenstand praxisbasierter Forschung den Theaterunterricht auf weit mehr Ebenen bereichern.

Beispiele dafür finden sich vor allem in universitären Kontexten⁸, aber auch Künstler und Theaterkollektive wie Kaisu Koski oder AndCompany&Co arbeiten mit Prinzipien praxisbasierter Forschung.⁹

Noch sind Konzepte und Verfahren aus der künstlerischen und universitären Praxis kaum auf ihre Anwendbarkeit für den Theaterunterricht untersucht und im Hinblick auf theaterpädagogische Zusammenhänge weiter entwickelt worden. Ein paar wenige Ansätze aus theaterpädagogischen Projekten stellen hier die Ausnahme dar, deren Betrachtung für praxisbasierte Forschung in der Schule, gerade in Bezug auf das Schreiben, sich lohnt.¹⁰ Als ein Beispiel sei der von Dorothea Hilliger gemachte Vorschlag des devising research¹¹ genannt: Hier werden die im forschenden und kollektiven Gestaltungsprozess gewonnenen Erfahrungen, Beobachtungen und Erkenntnisse in reflektierende Beschreibungen und Deutungen überführt – dies schon während des Proben- und Aufführungsprozesses, in verdichteter und abschließender Form aber mit zeitlichem Abstand. Leitende Fragestellungen, im Kollektiv ausgehandelte Deutungen, Forschungswege und -methoden werden hier aus der Qualität des künstlerischen Findungsprozesses abgeleitet. Das devising research widmet sich „den Sinnfragmenten von künstlerisch motivierter, komplexer Kommunikation und ihrer deutenden

Verknüpfung“¹² und kann auf verschiedenen Anspruchsebenen realisiert werden.

Weitere Verfahren praxisbasierter Forschung sind in vielfältiger Weise denkbar. Die Beschäftigung mit bestehenden Formen ästhetischer Forschung in universitärer und künstlerischer Praxis, möglicherweise auch bereits in Schule, sowie das Entdecken, Ausprobieren und Erproben verschiedener Ansätze in der praktischen Theaterarbeit selbst, bergen ein großes Potential, das es gilt zu erforschen, zu entwickeln und zu nutzen.

Anmerkungen

1 U. Hentschel: *Ästhetische Bildung*. S. 10. In: G. Koch und M. Streisand (Hg.): *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Berlin 2010. S. 9–11.

2 *Hamburger Bildungsplan für das Fach Darstellendes Spiel, gymnasiale Oberstufe*. Hamburg 2009. S. 10.

3 *Der Diskurs über praxisbasierte Forschung, ging in den 1990er Jahren von England, Skandinavien und Australien im Zuge universitärer Reformen aus und kam mit dem Bologna-Prozess auch in die übrigen europäischen Länder. Er impliziert u. a. die Fragen, wie vergleichbare Abschlüsse von traditionell nicht-akademischen und akademisch-wissenschaftlichen Studiengängen geschaffen werden können und unter welchen Prämissen auch in künstlerischen Fächern geforscht und promoviert werden kann* („academisation of higher professional arts education“). Eine gute Zusammenfassung über den Diskurs und dessen inhaltlichen Verlauf bietet Henk Borgdorff: *The debate on research in the arts*. Amsterdam School of the Arts 2006.

4 Vgl. D. Hilliger: *Devising Reserch. Praxisbasierte Forschung für die Theaterpädagogik*. S. 55. In: D. Hilliger (Hrsg.): *Freiräume der Enge. Künstlerische Findungsprozesse der Theaterpädagogik*. 2009. S. 44–57.

5 Vgl. Borgdorff 2006, S. 9.

6 Vgl. *Bildungsplan Hamburg*, S. 10 und *Bildungsplan Bremen für das Fach Darstellendes Spiel, gymnasiale Oberstufe* 2009, S. 5.

7 *Bildungsplan Hamburg* S. 14.

8 U. a. das Programm *Das Arts an der Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten*, das Programm *PARIP – Practice as research in performances* (einzusehen unter www.bris.ac.uk/parip) an der University of Bristol, das Programm *PALATINE* der University of Lancaster (www.lancs.ac.uk/fass/lica/research/PALATINE) sowie Projekte an der HBK Braunschweig, bspw. die Publikation *Freiräume der Enge* (Hilliger 2009). Einen Überblick über weitere Programme und Literatur bietet die Zürcher Hochschule der Künste auf ihrer Homepage „Artistic research“: www.zhdk.ch/index.php?id=23961 und ab März 2012 die Royal Academy of Art, Den Haag mit dem Programm *ARC (Artistic research catalogue)*: www.kabk.nl/pageen.php?id=0485

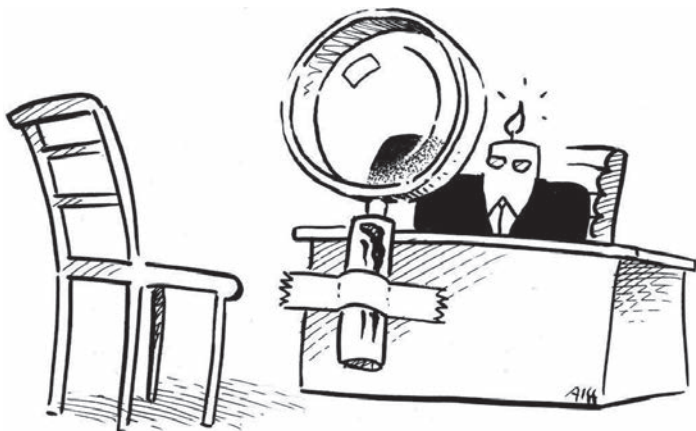
9 Kaisu Koski: www.kaisukoski.com, Hintergründe zu ihrer Arbeitsweise beleuchtet sie in ihrer Dissertation: *Augmenting Theatre. Engaging with the content of performances and installations on intermedial stages*. University of Lapland, Rovaniemi 2007. AndCompany&Co arbeiten u. a. in Form von Laboratorien (Open Lab), siehe: www.andco.de

10 Lohnenswert ist ein Blick auf den Ansatz von Helga Kämpf-Jansen, die ästhetische Forschung als ein subjektorientiertes Konzept ästhetischer Bildung beschreibt: H. Kämpf-Jansen: *Ästhetische Forschung: Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft; zu einem innovativem Konzept ästhetischer Bildung*. Köln 2011.

Sandra Pauly hat den Ansatz Kämpf-Jansens im Theaterkontext angewandt und reflektiert ihn in ihrem Artikel: *Ästhetische Forschung in Theaterprojekten*. In: Hilliger 2009, S. 239–247.

11 Dorothea Hilliger: *Devising Reserch. Praxisbasierte Forschung für die Theaterpädagogik*. In: Hilliger 2009. S. 44–57.

12 Hilliger 2009, S. 57.



Szenisches Schreiben als theaterpädagogisches Tool

Raimund Finke

Gehört das szenische, also dramatische Schreiben zum Handwerkszeug von Theaterpädagogen, und falls ja: warum? Seit 10 Jahren leite ich meine Kurse zum szenischen Schreiben für angehende Theaterpädagogen¹ mit dieser Frage ein – die nur zum Teil rhetorisch gemeint ist. So gut wie alle Teilnehmer beantworten die Frage übrigens nach etwas Überlegen mit einem beherzten „Ja“ und können auch typische Situationen benennen, in denen Kenntnisse des dramatischen Schreibens in der theaterpädagogischen Praxis hilfreich und wichtig sein können, vor allem zwei:

- Erstens, wenn es darum geht, einen *nicht-dramatischen Text als Vorlage* für ein Theaterstück oder – bescheidener – für eine Theaterszene zu benutzen, etwa ein Bilder- oder Kinderbuch, einen Jugendroman oder andere Prosa wie Erzählung oder Kurzgeschichte;
- Zweitens, wenn in einem theaterpädagogischen Projekt auf der Grundlage von Improvisationen oder mündlich erzählten Episoden (z. B. biografischem Material) gearbeitet wird und das gefundene „Material“ zu *wiederholbaren Szenen* bearbeitet und verdichtet werden soll.

Daneben gibt es natürlich weitere Anwendungsgebiete in der theaterpädagogischen Praxis, etwa wenn Jugendliche in einem Projekt selbständig Texte verfassen sollen. Ich beschränke mich in den Ausbildungskursen aber sehr pragmatisch auf szenisches Schreiben als Mittel, um theaterpädagogische Prozesse zu steuern und/oder zu beschleunigen.

Angehende Theaterpädagoginnen und -pädagogen sträuben sich zuweilen gegen Verfahren wie szenischem Schreiben, da sie davon überzeugt sind, auch ohne solche Methoden erfolgreiche theaterpädagogische Arbeit zu leisten. Und sie haben natürlich Recht! Man kann nicht-dramatische Texte auch auf andere Weise in dramatische transformieren², etwa mit Hilfe von Improvisationen zu Bildern oder zu epischen Texten, und die Verdichtung von Impro-Material kann auch in der szenischen Weiterarbeit geleistet werden. Techniken des dramatischen Schreibens können aber solche Prozesse erleichtern und abkürzen und die Qualität der Texte erheblich verbessern.



Geeignet hierfür sind nach meinen Erfahrungen zum Beispiel:

- (Vor-) Übungen im Sinne des spontan-intuitiven und assoziativen Schreibens, die die eigene Schreib-Lust anregen und den Zensor im Kopf bekämpfen;
- Techniken des theatralen Geschichten-Erzählens;
- Schreibübungen, die Lösungsmöglichkeiten für typische Schwierigkeiten bei der Übertragung erzählender zu dramatischen Texten eröffnen;
- Übungen zum kreativen Umgang mit vorgegebenen Situationen, Figuren, Dialogen einer erzählenden Vorlage;
- Übungen zum Verhältnis von Handlung und Dialog, z. B. die Fähigkeit des dramatischen Dialogs, Handlung vorauszusetzen bzw. mitzuerzählen;
- Übungen zur Sprechqualität von Dialogen und zur Vermeidung von Redundanz;
- Übungen zu Pointen und Szenenschlüssen und zu Spannungsbögen;
- das „Hörbarmachen“ geschriebener Texte durch Vortrag bzw. szenisches Lesen;
- ausführliche Feedbacks durch die Gruppe und die Kursleitung;
- die „Inszenierung“ selbst geschriebener Texte, die verdeutlicht, ob und wie ein Text auf der Bühne „funktioniert“.

Eine Herausforderung bleibt das Spannungsfeld zwischen der Initiierung kreativer Schreibprozesse und der Analyse und Bewertung eigener und fremder Texte durch die Teilnehmer.³ In der Anleitungspraxis ist es hilfreich, diese höchst unterschiedlichen Anforderungen zeitlich klar voneinander zu trennen, damit das kritisch-analytische „Auseinandernehmen“ von Texten die produktiven Schreibprozesse nicht blockiert. Dennoch gehört beides untrennbar zum dramatischen Schreiben dazu: Was beim Autor ein beständiger „Trial-and-Error“-Prozess im eigenen Kopf/auf dem Blatt/dem Rechner ist, kann in der Workshoparbeit – etwa in einer 2-er oder 3-er-Arbeitsgruppe – noch in der direkten Auseinandersetzung von Teilnehmern erprobt und verhandelt werden; in der theaterpädagogischen Praxis sind sie dann zumeist auf sich selbst gestellt.

Theaterpädagoginnen und -pädagogen müssen keine begnadeten Theaterautoren sein (und sind es in der Regel auch nicht). Fertigkeiten im dramatischen Schreiben ermöglichen es ihnen jedoch, mit einem Gespür für textliche, dialogische und dramaturgische Qualität textlich-dialogisch in theaterpädagogische Prozesse eingreifen und geeignete Impulse setzen zu können. Dieses Wissen erweitert das ohnehin schon breite theaterpädagogische Handwerkszeug um ein weiteres künstlerisches „Tool“ – nicht mehr, aber eben auch nicht weniger.

Anmerkungen

¹ Nicht nur, aber vor allem im Ausbildungsbereich des Theaterpädagogischen Zentrums Köln.

² Diese Unterscheidung macht Sinn, auch wenn epische Elemente wie Prolog, Monolog und Epilog seit jeher zum Grundinventar selbst des klassischen Dramas gehören und gerade in postmodernen Theaterformen die Übergänge fließend sind.

³ Vgl. dazu Hippe, Lorenz: *Und was kommt jetzt? Szenisches Schreiben in der theaterpädagogischen Praxis*, Weinheim 2011, passim.

Fragebogen zum kreativen, theaterpädagogischen Schreiben

Pea Fröhlich

- * Glauben Sie, dass theaterpädagogisches Schreiben oft nur ein Ersatz für eine verpasste Autorenlaufbahn ist? Woran würden Sie das erkennen können?
- * Was versteht man in den Wissenschaften unter Kreativität? Gibt es zwischen dem Wissenschafts- und dem Alltags-Verständnis von kreativen Prozessen eine tiefe Kluft?
- * Welche Ressourcen setzt theaterpädagogisches Schreiben nach Ihrer Überzeugung frei? In welchen Studien ist diese Überzeugung empirisch nachgewiesen worden?
- * Halten Sie theaterpädagogisches Schreiben nur für ein nicht-kommerzielles oder auch für ein unprofessionelles Schreiben?
- * Welchen Zusammenhang sehen Sie zwischen dem theaterpädagogischen Schreiben und der Identitätsentwicklung?
- * Wie gesichert ist für Sie der Begriff „kreatives Schreiben“? Ist er nur ein neues Prädikat für das Laienschreiben oder beinhaltet er ganz neue Bedeutungen?
- * Nach welchen drei Merkmalen würden Sie kreatives vom literarischen Schreiben unterscheiden? Halten Sie das „kreative Schreiben“ für eine Basiskompetenz von Literaten?
- * Was ist „kreatives Schreiben“ für Sie? Eine pädagogische Intervention? Eine therapeutische Maßnahme? Ein Weg zur Selbstverwirklichung? Oder ist es alles auf einmal und damit sehr unspezifisch?
- * Aus welchen theoretischen Zugängen leiten Sie die Bedeutung theaterpädagogischen Schreibens ab? Wie sicher scheint Ihnen, dass auch bewirkt wird, was theoretisch bewirkt werden könnte?
- * Wann wird Schreiben zum „kreativen Schreiben“? Ist theaterpädagogisches Schreiben immer „kreatives Schreiben“ oder sehen Sie das anders?
- * Welche Argumente haben Sie für und welche gegen den Einsatz theaterpädagogischen Schreibens zum Empowerment?
- * Sind nach Ihrer Erfahrung verschiedene Zugänge bei der Textfindung – Übernahme und Adaption oder Neuentwicklung von Texten – erheblich oder unerheblich für theaterpädagogische Lernprozesse?
- * Welcher der beiden Aussagen stimmen Sie zu? Entweder: „Kreatives Schreiben“ ist nur eine modische Erfindung. Oder: Es gibt eine lange Tradition des kreativen beziehungsweise des theaterpädagogischen Schreibens.
- * Ist „kreatives Schreiben“ durch Regellosigkeit und Zwangfreiheit realitätsfern? Oder meinen Sie, dass auch ein Geschäftsbrief und eine Doktorarbeit „kreativ“ geschrieben sein können?
- * Welche Fähigkeiten brauchen Sie, um andere zum theaterpädagogischen Schreiben anzuregen und sie dabei zu begleiten? Sind es besondere, über die allgemeinen pädagogischen Fähigkeiten hinausgehende Kompetenzen?
- * Können Sie dem theaterpädagogischen Schreiben eine klare Methodik und Didaktik zuordnen? Oder gehört es für Sie gar nicht in den üblichen Fächerkanon?
- * Müssten Sie als TheaterpädagogIn breite Kenntnisse über das professionelle Theater haben oder würde solches Wissen Ihre pädagogische Praxis eher belasten? Würde Ihnen beispielsweise die Dramenlehre von Aristoteles für die Schreibpraxis eher nutzen oder eher schaden?
- * Wie bedeutsam ist für Sie „Spaß“ – verstanden als intrinsische Motivation – für alle theaterpädagogischen Arbeitsformen? Glauben Sie, dass die Theaterpädagogik gerade durch das Kriterium „Spaß“ vielen als Lernmöglichkeit suspekt wird?
- * Verstehen Sie theaterpädagogisches Schreiben als einen nur individuellen oder als einen eher sozialen kreativen Prozess? Würden Sie also Schreibprozesse vor allem in Einzelarbeit oder aber in Paaren und Gruppen anregen?
- * Ist für Sie das Schreiben in der Theaterpädagogik nur eine notwendige Vorableistung für die eigentliche Theaterarbeit? Oder ist es für Sie ein durchaus eigenständiger Weg zur Ausschöpfung von Ressourcen?
- * Was versprechen Sie sich selber eigentlich vom Lesen der in diesem Heft zusammengestellten Beiträge zum kreativen, theaterpädagogischen Schreiben?



Mein Buchhinweis:

Viele Anregungen für kreative, theaterpädagogische Schreibprozesse bietet die Bibel, denn sie enthält eine umfassende Sammlung dramatisierbarer menschlicher Grundkonflikte.

„Schreibend durch dich zum wir ... im wir“

Kreativ Schreiben als Seinsweise auf der theatralen Entdeckungsreise „Durch dich im wir“ des Agora-Theaters Gießen – ein Reisebericht

Stefan Gad

Unter der Leitung von Juana Sudario und Stefan Gad wurde mit der Gründung des Agora-Theaters Gießen und der Durchführung des inklusiven Theaterprojektes „Durch dich im wir“ ein Begegnungsraum geschaffen für ganz unterschiedliche Menschen, jung und alt, mit und ohne Behinderung und aus verschiedenen Ländern mit fremden Sprachen, die sich normalerweise nie begegnet wären. Kaum einer kannte sich und gemeinsam wollte man sich auf den Weg machen, um sich beim Theater Spielen kennen zu lernen. Drei Monate sollte diese Entdeckungsreise dauern, aber man hatte keine Landkarte, kein Stück zur Hand, das einem den Weg weisen konnte. Man hatte nur sich selbst und einander. Als verbindendes Element erkannte man das Wasser, denn darin sind sich alle Menschen trotz aller Verschiedenheit gleich, sie brauchen es zum Überleben und bestehen selbst zu etwa 70 % daraus. Zielhafen der Reise sollte die Aufführung am 9. Dezember 2011 im repräsentativen Konzertsaal des neuen Rathauses sein, aber der Weg dahin war für alle Beteiligten von großer Ungewissheit geprägt. Manche fühlten sich unbekümmert wie auf einer spannenden Polarexpedition, andere wiederum litten an der Gefahr des Verdurstens in der Wüste auf der Suche nach Wasser. Aber wie echte Forschungsreisende waren alle Expeditionsteilnehmer eingeladen, von Anfang an ein Forschungstagebuch zu führen, indem kleine Schulhefte verteilt wurden, um sich auch immer wieder an seinen Forschungsauftrag zu erinnern. So wie die Körper bei Improvisationsübungen in den Bewegungsfluss kamen, geriet das Schreiben auch mehr und mehr in den Fluss. Zunächst durch bewusstmachende Übungen und später mehr und mehr spontan. Manche Teilnehmerin brachte zum nächsten Treffen einen Text mit, für den die Erlebnisse bei den Proben in der vergangenen Woche der Schreibimpuls waren oder dadurch angestoßene Reflexionen im Alltag. Wahre „Flow-Erlebnisse“ stellten sich ein (vgl. Csikszentmihalyi, 1985). Zum Glück war das Schreiben zunächst zweckfrei, wurde um seiner selbst willen betrieben und von der ergebnisorientierten Funktion der Stücktextproduktion befreit. Der Schreibdidaktiker Gerd Bräuer spricht hier von einem „verschriftlichten Spiel“ (Bräuer, 2003, S. 169), das über ein positives Grundgefühl motivierend wirke. So gab es zahlreiche Schreibangebote. Übungen, die sonst einfach erklärt werden konnten, wurden für die hörgeschädigte Hina aus Pakistan kurzerhand aufgeschrieben. Es gab so vieles zu entdecken: Bei Schreibübungen hatte die blinde Simone ihre Braille-Schreibmaschine dabei. Der Fortschritt der Forschungsreise wurde kritisch reflektiert und so mancher Notruf aus der Empfindungs- oder Darstellerwüste erreichte uns Expeditionsleiter per Mail oder Fax. Schreiben als Überlebensstrategie! – Reden über den Unsinn und die Bestimmung menschlichen Daseins wurden verfasst und schließlich auch im Hafen des Konzertsaals auf Fischkartons stehend vor vielen Menschen gehalten. Rainer, der den rettenden Hafen der



Aufführung nicht erreichte, konnte doch daran teilnehmen, da ein anderer Reisender den von ihm geschriebenen Text mit in die Szene nahm, sozusagen „seine Seele ins Stück hineinrug“, wie Davy später erklärte.

Das Schreiben war allgegenwärtig, es wurde zur Seinsform, „zur Überlebensstrategie, zur Weltaneignung, zum Erkenntnisgewinn“ (Steiner, 2007, S. 1). Für Andrea Sabisch fungiert das Forschungstagebuch in diesem Sinne auch als elementares „Navigationsinstrument für Suchende“ (Sabisch, 2006, S.189). Zu gerne würde ich hier den dicken Ordner verstreuter Manuskripte öffnen und aus dem gefundenen Schatz der irritierenden, verstörenden, belustigenden und schönen Texte zitieren und vorlesen, aber dafür reicht der Platz hier leider nicht aus.

Theaterpädagogischer Ratschlag

Um einen theaterpädagogischen Ratschlag gebeten, möchte ich vorschlagen, das kreative Schreiben als existentielle Seinsform mit in die theaterpädagogische Arbeit hineinzunehmen, gerade auch dann, wenn es nicht ergebnisorientiert der Textproduktion, sondern der Welt- und Selbstvergewisserung dient. Gerd Koch (1997) bezeichnet diesen Prozess sinnvollerweise als „szenische Sozialforschung“. Er betont damit in Rückgriff auf Brecht die Bedeutung der Alltagbeobachtung für die Theaterarbeit und verweist dabei auf den Soziologen Charles Wright Mills, der in seinen „Regeln für Sozialforschung“ die Anregung gibt, eine Materialsammlung persönlicher Erfahrungen und Be-

Spiele allein reicht nicht

obachtungen wie in einem „Zettelkasten“ (Mills, 1963, S. 249) anzulegen, was nicht nur für Soziologen gilt, sondern auch für Theatermacher fruchtbar werden kann, die so zu eben „szenischen Sozialforschern“ werden.

Literatur:

- Bräuer, Gerd (2003): Kreatives Schreiben. In: Koch, Gerd & Streisand, Marianne (Hrsg.): *Wörterbuch der Theaterpädagogik* (S. 169–170). Berlin: Schibri
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1985): *Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen*. Stuttgart: Klett-Cotta

- Koch, Gerd (1997): Theater-Spiel als szenische Sozialforschung. In: Belgrad, Jürgen (Hrsg.): *Theaterspiel. Ästhetik des Schul- und Amateurtheaters* (S. 81–95). Hohengehren: Schneider
- Mills, Charles Wright (1963/Originalausgabe 1959): *Kritik der soziologischen Denkweise*. Neuwied: Luchterhand
- Sabisch, Andrea (2006): „Am Anfang steht eine Frage“. Das Tagebuch in der ästhetischen Forschung. In: Blohm, Manfred; Heil, Christiane; Peters, Maria; Sabisch, Andrea & Seydel, Fritz (Hrsg.): *Über ästhetische Forschung. Lektüre zu Texten von Helga Kämpf-Jansen*. München: kopaed
- Steiner, Anne (2007): *Anders schreiben lernen*. Hohengehren: Schneider

Spiele allein reicht nicht

Christian Gedschold

Theaterpädagogische Prozesse sind anstrengend genug, warum sollte man sich dazu noch der Mühe des Schreibens darüber unterziehen? Die folgenden Gedankensplitter geben Antworten auf die Frage, warum das Spielen allein nicht ausreicht.

Selbstreflexion

Die nachträgliche Beschreibung und das Nach-Denken über das Vollzogene verdichten die Erfahrung und helfen, aus der Distanz heraus einen kritischen Selbstbezug zu gewinnen. Als Spielleiter und Pädagogen sind wir immer Teil des kollektiven kreativen Geschehens und verwischen häufig die Grenzen zwischen uns und denen, die ausschließlich spielen. Leite ich gerade an oder treibe ich die Handlung voran? Das nachträgliche Aufschreiben ermöglicht hiernach zwei Abständigkeiten von der Aktion: Wir erkennen in der Rückschau die Rollendifferenzen

im Spiel und schaffen eine Distanz zu unserem Handeln, die uns zur Selbstkritik verhilft.

Verantwortung

In der Kunst wie in der Pädagogik erschließt sich die Intention nicht zwangsläufig aus dem Gezeigten. In der Theaterpädagogik kann dies zu einem Problem werden, da mit ihr fast immer didaktische Ziele verfolgt werden. Pädagogisches Handeln findet meist innerhalb eines Bezugsrahmens statt: einer Schule, einem Jugendfreizeitheim oder einem Theater. Die rahmengebende Institution verlangt Rechenschaft über den Nutzen oder möchte zumindest wissen, wie das, was ermöglicht wird, vonstatten geht.

Methodenentwicklung

Aus demselben Grund bedarf die Weiterentwicklung didaktischer Techniken und Methoden einer *Verschriftlichung der gewonnenen Erfahrungen*, auch der ungünstigen. Jede Pädagogik muss nachvollziehbar und in ihrem Kontext erkennbar sein, um sie zu theoretisieren und in eine veränderte Praxis erneut einfließen zu lassen.

Beteiligung

Die Familie und der Freundeskreis sind sicherlich ein sympathisches Publikum, wirksam (nicht nur im Brecht'schen Sinne) werden viele Aufführungen aber erst dadurch, dass sie von Außenstehenden angesehen werden. Darüber hinaus urteilen fremde Zuschauer meist kritischer als das eigene Publikum und bringen einen weiteren Blickwinkel mit. Um neues Publikum zu gewinnen, müssen auch Theaterpädagogen und -pädagoginnen Werbung für ihre Arbeit machen und eine der besten Methoden ist es, darüber zu schreiben.



Tue Gutes und schreibe (kurz) darüber – z. B. in Online-Foren und Blogs

Die Schreib- und Lesegewohnheiten haben sich geändert, viele Menschen sind das Verfassen längerer Texte oder deren Lektüre nicht mehr gewohnt. Dennoch haben alle an theaterpädagogischen Veranstaltungen, Aufführungen oder Seminaren Beteiligte einen Mitteilungs- und Informationsbedarf. Die Bedarfslücke kann durch *Online-Foren und Blogs* geschlossen werden: Sie sind aktueller und bieten Veröffentlichungsmöglichkeiten für kürzere und pointiertere Texte, in die auch Filme und Fotos eingebaut werden können. Ein wesentlicher Unterschied zur gedruckten Zeitschrift besteht in der „Flüchtigkeit“ der Beiträge: Sie sind nur einige Tage lang auf der ersten Seite, aber danach jederzeit verfügbar. Außerdem verzeiht das Medi-

um manchen Flüchtigkeitsfehler, was vielleicht auch ungeübten Schreibern und Schreiberinnen die Scheu nimmt, einen Text zu veröffentlichen.

Hinweis

Seit vier Jahren erscheint die theaterpädagogische Zeitschrift „SpielArt“ ausschließlich online, nachdem sie 19 Jahre lang als Hefi erhältlich war. Die Umstellung war riskant, galt es doch, die Leserinnen und Leser und auch die fördernden Institutionen bei Laune zu halten, um das Überleben zu sichern. Das neue Konzept ist vollständig aufgegangen und „SpielArt“ hat monatlich 8.500 Leserinnen und Leser.

Was fehlt?

Dein Text!

www.spielart-berlin.de

redaktion@spielart-berlin.de

Copying & Writing & Playing & Acting

Theaterpädagogischer *creative drama/creative writing*-Kurz-Workshop zum Thema „Lokale, nationale und universelle Lernkultur und Bildung“ – 3 Seminare/workshops à 180 Minuten – mit Anregungen von Bertolt Brecht

Bahar Gürey, Gerd Koch

Die künstlerische Produktion eines Bertolt Brecht ist als *re-reading* und *re-writing* einer polyglotten, polyphonen Welt zu verstehen (als 'rethinking the global') bzw. seine Produktion kann im Zuge eines begegnenden Beerbens als Muster dafür verwendet werden. Bertolt Brechts Haltung sollte einfallsreich kopiert werden; denn zum guten Kopieren bedarf es Kraft, Fantasie, Antizipation, Umgang mit Fremdheit: ein komplexer, multivalenter, multitechnischer Vorgang – eine Aktionsweise von Evolution, eine Gestaltung in Raum und Zeit:

„Natürlich muß das künstlerische Kopieren erst gelernt werden, genau wie das Bauen von Modellen (...), es gibt eine sklavische Nachahmung und eine souveräne (...). Die Veränderungen des Modells, die nur erfolgen sollten, um die Abbildungen der Wirklichkeit zum Zweck der Einflußnahme auf die Wirklichkeit genauer, differenzierter, artistisch phantasievoller und reizvoller zu machen, werden um so ausdrucksvoller sein, da sie eine Negation von Vorhandenem darstellen – dies für Kenner der Dialektik.“ (Bertolt Brecht, Große Brechtausgabe [GBA]. Frankfurt u. a. 1994, Bd. 25, S. 389)

Bertolt Brecht schließt an die Wertschätzung der Tradition einer Kunst des Kopierens in China an – und auch an die Methode des „Entlehnens“ von Themen und Motiven unter Komponisten zur Zeit des Barock wäre zu erinnern. So heißt es – fast ‚brechtisch‘ – 1739 beim Musikhistoriker und Komponisten Johann Mattheson in seinem Buch „Der vollkommene Kapellmeister“: „Entleihen ist eine erlaubte Sache; man muß aber das Entlehnte mit Zinsen erstatten, d. h. man muß die Nachahmungen

so einrichten und ausarbeiten, dass sie ein schöneres und besseres Ansehen gewinnen, als die Sätze, aus welchen sie entlehnet sind.“ (zit. nach Prof. Gerhard Braun: Einige Anmerkungen zu den Blockflötensonaten von Georg Friedrich Händel, in: G. F. Handel, Sonatas für the Recorder. Perform'd by Dorothee Oberlinger. Ensemble 1700 (= booklet, S. 30), Marc Aurel Edition/Co-Edition with Deutschlandfunk 2004.

ABLAUF des workshops/Seminar im Überblick

Zwei methodische Hinweise von Brecht:

„Und lernt das Lernen und verlernt es nie!“

(Brecht in seiner „Friedensfibel“)

„Jeder Lehrer muß lernen, mit dem Lehren aufzuhören, wenn es Zeit ist. Das ist eine schwere Kunst.“

(Brecht in seinem „Me-ti. Buch der Wendungen“)

1. Seminar-Sitzung = **lokale** Kultur von Lernen/Lehren/Schule/ Bildung/Erziehung
2. Seminar-Sitzung = **nationale** Kultur ...
3. Seminar-Sitzung = **universelle** Kultur ...

Wir bringen als Stimuli fürs Schreiben und Spielen solche literarischen Formen von Bertolt Brecht als Muster ein: Geschichten, Theater-Szene, Gedichte.

Ansonsten gilt die didaktische Regel: Viel eigene Erfahrung und Erinnerung nutzen! Erfahrungs-Orientierung = das, was die Spielenden aus ihrem Alltag wissen und kennen: Beteiligtsein, direktes Anteilnehmen und nicht aus zweiter Hand etwas referieren.

Copying & Writing & Playing & Acting

Zugleich nicht einschüchtern lassen durch den ‚Meister‘, ‚Klassiker‘ Bertolt Brecht! Er hat mal gesagt, dass Stücke auch zum Zerschneiden gedacht seien. Nichts ohne Nutzung des eigenen Willens von ihm übernehmen! Seine Texte sind Gebrauchsliteratur! Kopieren und eigenes Interesse mit einbringen, d. h. variieren, ändern!

Also: Ein workshop-Seminar, das Methoden von *creative drama* und *creative writing und modern/creative performing* anwendet.

1. workshop: Lokale Kultur ...

Material:

Klebspunkte, Stifte, Wandzeitung, Karteikarten, Klebeband, Text aus Bertolt Brechts „Flüchtlingsgesprächen“ in Kopie, A4-Bögen je zur Hälfte für ein cluster und zum Schreiben eines Textes nutzen.

Ablauf:

- (a) Zuerst eine wechselseitige Karteikartenbefragung zu zweit: Wie habe **ich** lokale Kultur in der Erziehung/Bildung/Schule erlebt, in Erinnerung? Dann: Berichterstattung = Ich habe X interviewt und sie/er gab mir diese Stichworte ... Die werden dann auf einer Wandzeitung aufgelistet. Schwerpunkte bilden durch Vergabe von Klebspunkten. Die meist genannten Stichworte werden zu Schreibanlässen: jeder wählt ein Stichwort aus und macht dann ein Gedicht zur persönlichen Erfahrung in/mit lokaler Schul-Kultur. Schreiben nach folgender Regel (auf Anregung von Claus Mischon; Berlin). Der Text wird später im Seminar benutzt:

Gedichtform: 5 Zeilen, insgesamt 11 Wörter

1. Zeile 1 Wort = ein Stichwort von der Wandzeitung
2. Zeile 2 Wörter = etwas zur näheren Beschreibung des Stichworts
3. Zeile 3 Wörter = Beschreibung des Orts, der Lokalität
4. Zeile 4 Wörter ... weiterschreiben
5. Zeile 1 Wort = ein Anschlusswort

- (b) Zwei Texte von Bertolt Brecht aus seinen „Flüchtlingsgesprächen“ (Frankfurt am Main 1961) werden verteilt und vorgelesen. Beide Texte stammen aus dem Kapitel III: **Über den Unmenschen. Geringe Forderungen der Schule. Herrnreiter**. Daraus sollen zwei kleine Theater-Spiel-Szenen durch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer entstehen. Improvisieren.

Also: Dialoge möglichst dicht an Brechts Sprache aus der Geschichte entwickeln und aufschreiben und vorspielen, präsentieren oder vorlesen des Brecht-Textes.

Oder: pantomimisch zeigend spielen (erst lesen, dann stumm spielen, z. B. in der Art, dass einer den Text auf einem Stuhl oder Tisch stehend laut/rufend, langsam und deutlich vorliest und Pausen macht, in denen die Spielenden dazu stumme Gesten machen und immer wieder einfrieren, wenn der Leser (die Leserin weiterliest).

Interessant ist, dass die Text-Beispiele von Brecht schon jeweils am Schluss einen lehrhaften Kommentar aufweisen, nämlich: beim Text (1): „Man wird zugeben, daß dieser Schüler in der Schule denken gelernt hatte“ und beim Text

(2): „Das war für uns alle eine sehr gute Lehre, daß man nicht Pech haben darf“.

Die vorher von jedem/r geschriebenen kleinen Gedicht-Texte (mit 11 Wörtern) sollen in einem 2. Spieldurchgang in die improvisierten Szenen ergänzend eingefügt werden – entweder als Anfang, Kommentar, Unterbrechung, Abschluss, vielleicht auch gemeinsam wie ein Chor gesprochen. Dazu dann SpielerInnen hinzu bitten.

- (c) Nach dem Spielen und Ansehen der Szenen machen alle ein cluster zum Stichwort „lokale Kultur in der Erziehung/Bildung/Schule“ und schreiben einen kurzen Text dazu. Der Text bleibt bei dem Schreiber/der Schreiberin (und wird nicht verlesen).

Text 1 aus Brechts „Flüchtlingsgesprächen“ = Text der Figur des Ziffel:

„Bei der Korrektur der schriftlichen Arbeiten, von deren Güte das Aufrücken in die nächste Klasse abhängt, pflegte der Lehrer auf einem besonderen Bogen die Anzahl der Fehler hinter jedem Namen zu notieren. Rechts davon stand dann auf seinem Blatt die Note, so daß er einen guten Überblick hatte. Sagen wir, null Fehler ergab ... die beste Note ... In den Arbeiten selber waren die Fehler rot unterstrichen. Nun versuchten die Begabten mitunter, ein paar rote Striche auszuradieren, nach vorn zu gehen und die Lehrer darauf aufmerksam zu machen, daß die Gesamtfehlerzahl nicht stimmte, sondern zu groß angegeben war. Der Lehrer nahm dann einfach das Papier auf, hielt es seitwärts und bemerkte die glatten Stellen, die auf der radierten Fläche entstanden waren. B. ging anders vor. Er unterstrich in seiner schon korrigierten Arbeit mit roter Tinte einige vollkommen richtige Passagen und ging gekränkt nach vorn, zu fragen, was denn da falsch sei. Der Lehrer mußte zugeben, daß da nichts falsch sei, selber seine roten Striche ausradieren und auf seinem Blatt die Gesamtfehlerzahl herabsetzen. Dadurch änderte sich dann natürlich auch die Note. Man wird zugeben, dass dieser Schüler in der Schule denken gelernt hatte.“

Text 2 aus Brechts „Flüchtlingsgesprächen“ = Text der Figur des Kalle:

„Ich erinnere mich, daß wir gleich am ersten Tag (in der Schule) eine gute Lektion erhalten haben. Wie wir ins Klassenzimmer gekommen sind, gewaschen und mit einem Ranzen, und die Eltern weggeschickt waren, sind wir an der Wand aufgestellt worden, und dann hat der Lehrer kommandiert: ‚Jeder seinen Platz suchen‘, und wir sind zu den Bänken gegangen. Weil ein Platz zu wenig da war, hat ein Schüler keinen gefunden und ist im Gang zwischen den Bänken gestanden, wie alle gesessen sind. Der Lehrer hat ihn stehend erwischt und ihm eine Maultasche gelangt. Das war für uns alle eine sehr gute Lehre, daß man nicht Pech haben darf.“

2. workshop: Nationale Kultur ...

- Die Szene „Die Mutter lernt lesen“ aus Bertolt Brechts Stück (nach Maxim Gorkis Roman) „Die Mutter“ wird

einmal durch TeilnehmerInnen als erste Information für alle vorgelesen. Die Regieanweisungen bitte immer mit vorlesen. Es folgt dann ein zweites Vorlesen, und zwar von rückwärts (um vorhandene Sinn-Stiftungen und Eindeutigkeiten aufzustören = Kreativitätsübung, nach Max Wertheimer: „produktives Denken“ als Normabweichung; also nicht re-produktiv zu sein versuchen).

- Dann werden Gruppen aus vier Spielern/Spielerinnen (also für die Rollen von **Mutter**, **Lehrer**, **Arbeiter**, **Sostakowitsch**) gebildet, die sich in ihrer Gruppe zuerst den Text nochmal vorlesen (mit den Regieanweisungen), um sich mit dem Geschehen in der Szene vertraut zu machen.
- Dann den Text von Brecht in der Gruppe umschreiben unter Beibehalten der vier Spieler (evtl. eine Person hinzunehmen, falls gewünscht). Das Umschreiben soll geschehen unter Zuhilfenahme von Gedanken, Beispielen, Daten, Fakten aus der nationalen Kultur der Bildung/Erziehung/Schule, die die Spielerinnen und Spieler selbst erlebt haben. Also: Die *Struktur*/die *Form* eines Gesprächs zwischen Erwachsenen, die lernen wollen, und dem Lehrer soll beibehalten werden. Jetzt kommen aber die Erfahrungen der Spielenden hinzu: Woran erinnern sie sich? Welche Gesprächsteile, Dialoge, Zusätze aus der nationalen Kultur fallen ihnen dazu ein? Bitte nun dies in die Vorlage von Brecht einfügen. Zwei Regeln bitte einhalten: 1. Die Spielvorlage von Brecht in ihrer Form berücksichtigen, d. h. möglichst beibehalten. 2. **und** die eigenen Erfahrungen berücksichtigen!
- In Gruppen getrennt vorbereiten. Gespielt werden vor den anderen soll auf diese Weise: Jede Gruppe spielt zuerst das ‚Original‘ von Brecht und spielt dann ohne Unterbrechung mit dem selbst verfassten Text gleich weiter. Das kann geschehen mit dem Textblatt in der Hand.
- Also: Nach dem Satz der **Mutter** (an den Lehrer gerichtet): „Gib es nur her, dein Wissen, wenn du es nicht brauchst“ kommt der erste, neue Satz des **Lehrers**, der von der Gruppe selbst geschrieben wurde. Es folgt nun die szenenische Lesung oder ein Anspielen der neu geschriebenen Szene (*creative writing*), die mit einem neuen Text der **Mutter** enden soll.
- **Achtung** eine Variation: Es könnte eine Endlosschleife im Spiel entstehen, das heißt die nächste Gruppe schließt sich sofort mit *ihrem* neuen Text an und es geht so lange weiter, wie neue Szenen aus den Gruppen vorhanden ist. Und dann wird der ursprüngliche Brecht-Text nochmal gelesen zum Abschluss.
- **Ziel:** Umschreiben von Szenen und Einbringen neuer Erfahrungen in eine bekannte Form – in diesem Fall: zur nationalen pädagogischen Kultur. Wenn in der Gruppe Uneinigkeit über die Erfahrungen besteht, die hineinkommen sollen, oder sehr viel Erfahrungstext vorhanden ist, dann eine zusätzliche 2. Fassung in der Gruppe machen nach dem 1. Modell = möglichst viel soll zu Gehör gebracht und vorgespielt werden. **Und:** Die Dialog-Form, die Brecht vorgegeben hat, immer mitbenutzen.

Material:

Text aus Brechts Stück „Die Mutter“, Papierbögen A4.

Zum Abschluss des 2. Workshops einen **Hinweis** auf 3. Termin geben: **Musik**-Instrument mitbringen ...

3. workshop: Universelle, humanistische Kultur ...

Didaktische Absichten: Gedanklich, schreibend und spielend und reflektierend einen „Ortswechsel“ im Denken machen und Umwege durchspielen und reflektieren.

Ein Muster/Beispiel von Bertolt Brecht zum Umgang mit der Vielfalt (der Literaturen) der Welt – sein „Lied des Stückeschreibers“ – wird gegeben (gelesen und als Kopie verteilt) und soll anregen, selber so zu denken und zu handeln. Vielleicht kann der workshop solches, kosmobiles Verhalten (szenisch, produktiv, kreativ) üben.

Lied des Stückeschreibers

Um zeigen zu können, was ich sehe

Lesenach die Darstellungen anderer Völker und anderer Zeitalter.

Ein paar Stücke habe ich nachgeschrieben, genau Prüfend die jeweilige Technik und mir einprägend Das, was mir zustatten kommt.

Ich studierte die Darstellungen der großen Feudalen Durch die Engländer, reicher Figuren

Denen die Welt dazu dient, sich groß zu entfalten.

Ich studierte die moralisierenden Spanier

Die Inder, Meister der schönen Empfindungen

Und die Chinesen, welche die Familien darstellen

Und die bunten Schicksale in den Städten

...

Alles aber übergab ich dem Staunen

Selbst das Vertrauteste.

(Bertolt Brecht: Lied des Stückeschreibers (GBA, Bd. 14, 1993, 299 f.))

Material:

Zeitungen (mehrsprachig: englisch, deutsch, türkisch), die Brecht'schen Gedichte zur Anregung, Stifte, Papier-Bögen, wenn (hoffentlich!) vorhanden: Musik-Instrumente.

Sprech-Praktische Übung

Zeitungsausschnitt (deutsche, türkische, englische Zeitung – nach Zufall) mit Auftritt – jede/r sucht sich einen Platz, bleibt stehen und hält zu allen anderen Blickkontakt und spricht von dort her. Zum Abschluss einmal kräftig in die Hände klatschen. Dann kommt der/die nächste dran. Die Reihenfolge soll zufällig geschehen, quer durch den Raum – bitte, beobachten, wer als nächste/r lesen will/wird ... Im Theaterspiel und in der Pädagogik ist sog. Achtsamkeit, Beziehung auf den anderen wichtig.

Schreib-Praktische Übung

Nach einer Gedicht-Idee von Wolfgang Weyrauch („Ich bin ein A“) soll ein Gedicht, mit kurzen Zeilen und insgesamt nicht zu lang, geschrieben werden (Hinweis von Claus Mischon): Titel

Copying & Writing & Playing & Acting

des Gedichts: „**Ich bin ein** ...“ (den jeweiligen 1. Buchstaben des Vornamens nehmen oder einen Lieblingsbuchstaben, den man hat).

- Mit den Gedichten in der Form spielen, dass alle Teilnehmenden, ihr Gedicht in der Hand, sprechend durch den Raum gehen und kleine, spontane, zufällige Dialoge mit den Anderen zu beginnen versuchen: Ich bin der und der, die und die ... Das wirkt so, als würde man sich vorstellen ...
- Zweite Form dieses szenischen Spiels: Jede/r sucht sich einen festen Platz im Raum (auch auf Tisch, Stuhl, stehend, sitzend, liegend in einer Ecke usw.). Lese-Sprech-Ruf-Einsätze in alphabetischer Reihenfolge: „Ich bin ein/e A, ... B, ... C ...“ usw. **Achtung:** Abwarten **und** schnell beginnen – **bitte**, Überschneidungen beim Sprechen zu vermeiden suchen. Ziel: Jetzt kommen die „Ich bin ...“-Gedichte schon in einen größeren Zusammenhang: man sieht deutlich, dass es Zwischenräume gibt, dass eine akustische Dynamik im Raum entstehen kann.
- Eine dritte Variante: Schreiben eines Gedichts mit dem Titel „Ich bin **kein** ...“ – und dann so wie oben skizziert verfahren ...
- Und nun anschließend eine weitere Theaterübung, um die dynamische Wechselseitigkeit speziell körperlich (ohne zu sprechen) wahrnehmbar zu machen: Im selben Raum bleiben, wenn er groß genug ist, sonst nach draußen gehen – jede/r sucht sich, ohne das zu erkennen geben, 3 Personen, mit denen er/sie den Kontakt gleichmäßig aufrechterhalten will bei Bewegung der Gesamtgruppe, ohne dass der oder die andere es weiß. Also: Immer dieselben Abstände, immer dieselbe Dreieckform einzuhalten suchen. Im Anschluss ‚entdecken‘, wer mit wem ‚zusammen‘ war – und am besten eine Wiederholung mit neuen Konstellationen/Verbindungen‘ machen ...

Brecht-Gedichte als Vorlagen für die Herstellung eigener Texte nutzen

- **Jetzt Brecht-Gedichte** für das **Darstellen des Universellen** in Bildung/Pädagogik nutzen. Das Universelle politisch *und* persönlich bedeutsam machen, also Brecht-Gedichte bearbeiten. Bearbeiten bedeutet: das Individuelle, mein Eigenes, mein Interesse ins Universelle, ins Allgemeinere, für alle Menschen Interessierende einzubringen.
- Gedichte von Brecht zum Anlass nehmen, sich anregen und aufregen lassen: Als Muster nehmen, etwas ergänzen, auch etwas Kontrastives/Frechtes/Wütendes/Trotziges, Protest/Widerspruch anmelden, weiterschreiben = eine neue Strophe voranstellen und/oder anschließen, ein Gegen-Gedicht, einen Dialog, ein Streitgespräch inszenieren. Alles das soll Grundlage für das Spielen, Performieren sein.
- **Üben:** Gedichte schreiben, Verdichten von erzähltem/erlebtem Stoff, Lieder machen (wenn vorhanden, Musik-Instrument nutzen), dialogisieren, performieren.
- **Zuerst** wird das Muster von Brecht vorgestellt (s. u. [A])=. Nur zeigen, wie Brecht gearbeitet hat: 2 Gedichte = Gedicht und Gegengedicht von demselben Dichter geschrieben: „Von der Freundlichkeit der Welt“ **und** „Gegenlied“.

- **Dann:** Die Gedichte (B), (C), (D) sind **Muster** = selbst daran und damit arbeiten. Also: die Idee, selbst allein oder in Gruppen Gegengedichte, eine Geschichte, eine Szene, einen Dialog, ein Streitgespräch u. ä. formulieren – wie Brecht es auch gemacht hat (siehe unten „Von der Freundlichkeit der Welt“ und dazu „Gegenlied“).
- **Arbeitsformen** beim Schreiben: Man kann allein schreiben – man kann zu zweit sich zusammensetzen – man kann eine kleine Gruppe von 3 bis 5 Personen bilden. Bitte, so bearbeiten, dass das Universelle zum Thema wird – das, was alle Menschen angeht.
- **Spielformen/Zeigeformen** erfinden: Wie kann man das szenisch gestalten? Anregungen von 1. und 2. Tag dazu nehmen = Montage!? Performance?!

Gedichte von Bertolt Brecht

Als Muster 2 Gedichte, die sich widersprechen, von Brecht selber

(A) Von der Freundlichkeit der Welt

- 1
Auf die Erde voller kaltem Wind
Kamt ihr alle als ein nacktes Kind.
Frierend lagt ihr alle ohne Hab
Als ein Weib euch eine Windel gab.
- 2
Keiner schrie euch, ihr wart nicht begehrt
Und man holte euch nicht im Gefährt.
Hier auf Erden wart ihr unbekannt
Als ein Mann euch einst nahm an der Hand.
- 3
Und die Welt, die ist euch gar nichts schuld:
Keiner hält euch, wenn ihr gehen wollt.
Vielen, Kinder, wart ihr vielleicht gleich.
Viele aber weinten über euch.
- 4
Von der Erde voller kaltem Wind
Geht ihr all bedeckt mit Schorf und Grind.
Fast ein jeder hat die Welt geliebt
Wenn man ihm zwei Hände Erde gibt.

(Brecht 1921)

Gegenlied (zu „Von der Freundlichkeit der Welt“)

Soll das heißen, daß wir uns bescheiden
Und „so ist es und so bleib es“ sagen sollen?
Und die Becher sehend, lieber Dürste leiden
nach den leeren greifen sollen, nicht den vollen?

Soll das heißen, daß wir draußen bleiben
Ungeladen in der Kälte sitzen müssen
Weil da große Herrn geruhen, uns vorzuschreiben
Was da zu kommt uns an Leiden und Genüssen?

Es erscheint's uns doch, aufzubegehren
Und auf keine kleinste Freude zu verzichten
Und die Leidenstifter kräftig abzuwehren
Und die Welt uns endlich häuslich einzurichten!

(das Gedicht entstand 1956 im Todesjahr von Brecht)

Eigene Aufgabe für die Spielenden

Sich von den Gedichten vielfältig anregen lassen oder auch aufregen lassen, auch gegen Brecht protestieren – immer daran denken, dass etwas Universelles, eine kollektive Humanität ausgedrückt werden soll. Ich und Wir sollen gleichermaßen berücksichtigt werden. In die Welt blicken. Das Nahe und Ferne zusammenbringen. Verschiedenheiten sehen und akzeptieren. Ortswechsel im Denken. Sich vorstellen, wie andere es sehen würden – von ihrem Standpunkt aus. Auch Politik und Persönliches berücksichtigen. Auch Hoffnungen. Auch Angst. Oder eine ähnliche Alltags-Situation wie bei Brecht zum Anlass eines neuen kleinen Gedichts, einer neuen kleinen Szene, eines neuen kleinen Manifestes, einer neuen kleinen Geschichte usw. nehmen. Auch eine Kombination von Brecht-Zeilen und eigenen Zeilen kann genutzt werden. Das von jedem/jeder Produzierte soll auf eine selbst gewählte Weise vorgestellt werden – szenische Lesung – Dichter-Lesung – dialogisches Vorspielen/Zeigen ... **und:** Eine Überschrift, einen Titel für das, was selbst erarbeitet wurde, finden. Eventuell vorher fragen, wie diejenigen, die es gesehen und gehört haben, es nennen würden.

Motto: Lao Tse (Laozi (老子 Lǎozǐ Lao Tzu =: „Alter Meister“, geb. vor 2600 Jahren, siehe auch Brechts „Legende von der Entstehung des Buches Taoteking auf dem Weg des Lao-tse in die Emigration“:

„Sage es mir und ich werde es vergessen.
Zeige es mir und ich werde mich daran erinnern.
Beteilige mich und ich werde verstehen.“

(Hinweis von Claus Mischon)

Drei Gedicht-Beispiele/-Muster stehen zur freien Auswahl, zur Anregung.

(B) Die Krücken

Sieben Jahre wollt kein Schritt mir glücken.
Als ich zu dem große Arzte kam
Fragte er: wozu die Krücken?
Und ich sagte: Ich bin lahm.

Sagte er: Das ist kein Wunder.
Sei so freundlich, zu probieren!
Was dich lähmt, ist dieser Plunder.

Geh, fall, kriech auf allen vieren!

Lachend wie ein Ungeheuer
Nahm er mir die schönen Krücken
Brach sie durch auf meinen Rücken
Warf sie lachend in das Feuer.

Nun, ich bin kuriert: ich gehe.
Mich kurierte ein Gelächter.
Nur zuweilen, wenn ich Hölzer sehe
Gehe ich für Stunden etwas schlechter.

(Brecht 1938)

(C) Orges Wunschliste

Von den Freuden, die nicht abgewogenen.
Von den Häuten, die nicht abgezogenen.

Von den Geschichten, die unverständlichen.
Von den Ratschlägen, die unverwendlichen.

Von den Mädchen, die neuen.
Von den Weibern, die ungetreuen.

Von den Orgasmen, die ungleichzeitigen.
Von den Feindschaften, die beiderseitigen.

Von den Aufenthalten, die vergänglichen.
Von den Abschieden, die unterschwänglichen.

Von den Künsten, die unverwertlichen.
Von den Lehrern, die beerdlichen.

Von den Genüssen, die aussprechlichen.
Von den Zielen, die nebensächlichen.

Von den Feinden, die empfindlichen.
Von den Freunden, die kindlichen.

Von den Farben, die rote.
Von den Botschaften, der Bote.

Von den Elementen, das Feuer.
Von den Göttern, das Ungeheuer.

Von den Untergehenden, die Lober.
Von den Jahreszeiten, der Oktober.

Von den Leben, die hellen.
Von den Toden, die schnellen.

(Brecht, geschrieben 1956, im Todesjahr)

(D) Vergnügungen

Der erste Blick aus dem Fenster am Morgen
Das wiedergefundene alte Buch
Begeisterte Gesichter
Schnee, der Wechsel der Jahreszeiten
Die Zeitung
Der Hund
Die Dialektik
Duschen, Schwimmen
Alte Musik
Bequeme Schuhe
Begreifen
Neue Musik
Schreiben, Pflanzen
Reisen
Singen
Freundlich sein.

(Brecht, geschrieben um 1954)

ABSCHLUSS des workshops am 3. Termin

Material:

Karteikarten, Stifte

Improvisation in Raum und Zeile

Feedback/Ende

Slogans zu den Themen und Arbeitsweisen des Seminars – zu erstellen von allen Beteiligten mit kleiner (A6-)Kartei-Karte: in vier Ecken von verschiedenen Teilnehmer/innen (für sie verdeckt durchs Umknicken der Ecken) einen Begriff aus den Themen und Arbeitsweisen des Seminars schreiben, dann alle Karteikarten in den Raum legen und sich eine Karte ziehen, mit Hilfe der vier zufällig zustande gekommenen Begriffe dann vier Zeilen als eine Art Werbespruch/*slogan* schreiben. Reihum **vorlesen**.

Schließen des workshop-Seminars mit einem Brecht-Satz aus seinen Überlegungen zur Theorie-Praxis der Lehrstücke/*learning plays*: „Die große Pädagogik verändert die Rolle des Spielens vollständig. Sie hebt das System Spieler und Zuschauer auf. Sie kennt nur mehr Spieler, die zugleich Studierende sind.“

Der Beitrag ist ein Modell für verschiedene workshop-Seminare, die vom „Çağdaş Drama Derneği“ (ÇDD = Verein für zeitgenössisches Drama) an unterschiedlichen Orten in der Türkei von der Autorin und dem Autor durchgeführt wurden. Im obigen Fall wurden lokale, nationale und universelle Bildungskonzepte zum theaterpädagogischen Anlass einer theater- und schreibzentrierten Interaktion genommen.

„Die nachfolgenden Theater(pädagog_innen, Anm. d. V.) sind aufgefordert, ‚Abänderungen des Modells zu erfinden, solche nämlich, die das Wirklichkeitsbild wahrheitsgetreuer und aufschlußreicher, oder artistisch befriedigender machen. Dabei ist nicht nur für die Abänderung, sondern auch für das Übernehmen Phantasie nötig. Die Abänderungen des Modells werden um so eindrucksvoller sein, da sie eine Negation des Vorhandenen darstellen – dies für Kenner der Dialektik“ (Brecht nach Manfred Wekerth: Notare. Über die Arbeit des Berliner Ensembles 1956 bis 1966. Frankfurt/M. 1967, S. 33).



Improvisation in Raum und Zeile

Improvisationstheater und Kreatives Schreiben in der Hochschullehre

Benjamin Häring

Improvisationstheater und Kreatives Schreiben stellen auf den ersten Blick zwei Ansätze dar, die nicht viel miteinander zu tun zu haben scheinen. Als Theater- und Schreibpädagogin habe ich die Erfahrung gemacht, dass es im Rahmen von Hochschulseminaren sinnvoll ist, diese beiden Ansätze zu verbinden, da sie sich gegenseitig befördern und ergänzen. In meiner Arbeit kombiniere ich diese Disziplinen, da ich zu der Erkenntnis gekommen bin, dass beides, das Spielen und das Schreiben, als kreative Prozesse ähnlichen Prinzipien folgen. Wenn ich schreibe, dann erlaube ich mir, neue Erfahrungsräume zu erschließen und einen ungeahnten Weg zu beschreiten. Im Vergleich zum journalistischen, professionellen, wissenschaftlichen, literarischen u. a. m. Schreiben gilt das Kreative Schreiben vor allem als ein Schreiben in Gruppen mit unterschiedlichen Methoden,

Techniken und Anreizen. Das Kreative Schreiben ist ein Mittel, mit sich und der Welt in einen schriftlichen Diskurs einzutreten (persönlich, direkt, sinnlich).¹ Es gibt ein paar Schlagsätze, die dies verdeutlichen, und Schreib- wie Theaterpädagogen bekannt sein dürften: „Keine Angst vorm Scheitern“, „Ja-sagen“, „Nicht blocken“. Sie dienen als Grundregeln, die verdeutlichen, wie wichtig es ist, im Prozess erst mal jeden Einfall zuzulassen und so wenig wie möglich zu bewerten. In beiden Disziplinen habe ich mit den anderen Teilnehmern ein Gegenüber, das zeitgleich mit mir einen kreativen Schaffensprozess gestaltet. In beiden Disziplinen versuche ich nicht nur, meine eigenen Ideen fließen zu lassen, sondern möglichst auch die meines Mitspielers zu bejahen und zu befördern. Beim Kreativen Schreiben ist die Summe der Möglichkeiten, einen Schreibauftrag zu bearbeiten,

Improvisation in Raum und Zeile

fast unbegrenzt. Beim Improvisationstheater zeichnet sich dieser Umstand durch die Menge an Verhaltensmöglichkeiten in den verschiedenen Szenen aus. Beide Verfahren befördern die Entstehung einer Vielzahl neuer Ideen. Die Regeln „Mach‘ den anderen groß“ und „die Geschichte hat Vorrang“ – was bedeutet, dass nicht die eigene Originalität und Komik über den Fluss der Geschichte gestellt werden soll – sind wertvolle Merksätze in diesem dialogischen Kreativprozess. In beiden Ansätzen geht es somit darum, dass nicht die Originalität des Einzelnen, sondern die Erzählung einer Geschichte als ‚Gesamtkunstwerk‘ im Vordergrund steht.

Doch dazu ist zuerst nötig, dass die Teilnehmer ihre eigene Haltung zum Schreiben und Spielen entwickeln. In meinen Seminaren gebe ich Schreibaufträge unterschiedlicher Art. In unterschiedlichen Stilepochen und Genres erleben die Studenten nicht nur ungeahnte Fähigkeiten, sondern die Übungen unterstützen sie bei der Exploration ihres eigenen Schreibstils. Dazu gehören auch Fragen wie z. B. unter welchen Umständen man am liebsten schreibt, wie die räumliche Umgebung beschaffen sein muss, damit man am ehesten etwas aufs Papier bringen kann. So entstehen bei den Studenten nach und nach auch die ersten Ideen dazu, wie und an welchen Stellen sie das Kreative Schreiben im eigenen Arbeitskontext einsetzen können. Ziel meiner Arbeit ist es, den Studenten in meinen Seminaren nahe zu legen, dass das Kreative Schreiben und seine Methoden das Handwerkszeug der Theaterpädagogik ergänzt. Ich möchte ihnen zeigen, dass sie sich diesen Ansatz für ihre Arbeit mit ihren Zielgruppen zunutze machen können. Durch meine eigene theaterpädagogische Arbeit weiß ich, dass Kreatives Schreiben sowohl bei der Umgestaltung von vorhandenen Texten als auch bei der Erstellung und Recherche von eigenen Texten/Stücken eine wirkungsvolle Hilfestellung sein kann.

Neben Theaterpädagogen unterrichte ich auch Studenten des Studienganges Kommunikationsmanagement. Im Rahmen des Studium Generale finden auch fachübergreifende Veranstaltungen statt. Die Arbeit mit den Studierenden beider Fachrichtungen stellte für mich einen besonderen Anreiz dar, weil ich die Wirkungskraft von kreativen Schreibmethoden auf dem Hintergrund des Kommunikationsmanagements reflektieren wollte: Welchen Nutzen ziehen die Studierenden anderer Disziplinen aus kreativen Schreibmethoden? Welche Bezugsgrößen zu ihrem Arbeitskontext sehen sie? Kommunikationsmanager und Theaterpädagogen sind darauf angewiesen, immer gute

Inhalte aufs Papier zu bringen. Die Qualität ihrer Texte hängt dabei oft von der Güte ihrer Ideen ab. Die angehenden Kommunikationsmanager und Theaterpädagogen erlebten im Seminar „Vom Improvisationstheater über den kreativen Schreibprozess bis hin zur eigenen Lesung“ einen für sie neuen Zugang zur Textproduktion. Um den Fokus vom leeren Blatt wieder etwas mehr in den kreativen Raum und seine Möglichkeiten zu lenken, bringe ich sie zunächst ins Spiel und bediene mich dazu der Übungen und Spiele des Improvisationstheaters. So entdecken die Teilnehmer, wie aus ihrer Idee mehr werden kann, indem sie von ihrem Gegenüber in Spielsituationen profitieren. Im ersten Schritt erlernen die Teilnehmer die grundlegenden Regeln des Improvisationstheaters. Der englische Regisseur und Begründer des modernen Improvisationstheaters Keith Johnstone² gründet sein gesamtes Werk auf den Begriff des Status. Seine These: Der Status, den Menschen in Beziehung zueinander einnehmen, ist in der Haltung, der Mimik und der Gestik wahrnehmbar. Mithilfe des Theaters wird sichtbar, dass jede menschliche Handlung, Haltung und Verhaltensweise von Zwecken geleitet ist, die immer auch durch unterschiedliche Statushaltungen bestimmt sind. Dabei geht es nicht darum, im höheren Status die Welt zu regieren, sondern zu erkennen, welchen Wert Statusflexibilität darstellt. Hier benennt Keith Johnstone Regeln, die das Improvisieren bestimmen und den flexiblen Umgang mit Haltungen ermöglichen. Der Kern von Johnstones Lehre lautet: Deine Fantasie ist nicht tot, solange Du lebst. Sie ist nur bei vielen Erwachsenen eingefroren und kann jederzeit aufgetaut oder erweckt werden. Menschen sollten nach Johnstone im Idealfall ihren spielverderbenden inneren Polizisten abschalten und das Unbewusste mit all seinen Möglichkeiten als Freund betrachten. Die Philosophie der Theaterpädagogik³, den Menschen als spielenden Menschen zu betrachten, der aus den Sachzwängen des Alltags fliehen darf, um im geschützten Raum Erfahrungen im Zusammenspiel mit anderen zu machen, ist für mich zu meiner Grundhaltung als Spielleiter geworden. Schiller prägte den Satz: „Der Mensch ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.“⁴ Als Theaterpädagoge muss ich meinen Teilnehmern die Möglichkeit bieten, Erfahrungen zu sammeln und aus den Verwertungskontexten der „realen“ Welt in eine Welt des Spiels zu treten.⁵ Nur dann können Teilnehmer sich und ihre Umwelt reflektieren und an unterschiedlichen Handlungsmöglichkeiten arbeiten, ohne dabei Angst zu haben, sie könnten scheitern. Diese Haltung wende ich auch an, wenn ich selber schreibe.

In der Veranstaltung des Studium Generale hat die heterogene Gruppe wirkungsvolle Synergieeffekte. Die Kommunikationsmanager lernen von den Theaterpädagogen die schriftliche Darstellung von Personen über ihre Handlungen und Haltungen und die Dramaturgie von Geschichten, während die Theaterpädagogen einige rhetorische und schriftliche Kniffe von den Kommunikationsmanagern lernen. Offensichtlich können die Teilnehmer aus der Mischung von Improvisationstheater und kreativen Schreibprozessen sehr viel ziehen: Zwei Monate nach der Veranstaltung ergab die Evaluation, dass das Seminar einen signifikanten Wissenszuwachs bei den Studierenden bewirkt hatte. Sie gaben an, dass sie Präsentationen abwechslungsreicher gestalten könnten und die Relevanz der angebotenen Lehrinhalte für ihre berufliche Zukunft von



Postskriptum

Bedeutung sei. Das Interesse am Thema war zudem bei allen Teilnehmern aufgrund der Lehrveranstaltung gesteigert worden. Die anfänglichen Befürchtungen, das Produkt „Lesung“ am Ende der Woche könne sich negativ auf Kreativität und Offenheit innerhalb der Gruppe auswirken, erwiesen sich als falsch. In der Hochschullehre werde ich definitiv auch in Zukunft Übungen aus dem Improvisationstheater und kreative Schreibmethoden kombinieren, um Studenten ein Seminar erleben zu lassen, das ihnen auf der Suche nach dem eigenen Verhältnis zur Schrift helfen kann.

Anmerkungen

- 1 Vgl. *Mischon, Claus, 2011*
- 2 Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf *Johnstone, Keith, 2004*.
- 3 Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf einen Vortrag von Prof. Dr. Bernd Ruping, gehalten bei der BMBF-Tagung in Berlin am 01.04.2011.
- 4 Vgl. *Schiller, Friedrich, 2000*.
- 5 Vgl. *Dörger, Nickel, 2008*.

Postskriptum

Zur Weiterführung von Theaterprojekten nach der Präsentation

Mit einem gehörigen Schub an Adrenalin ausgestattet, aber dennoch reichlich erschöpft, gelangen Spieler_innen und Theaterlehrer_innen bei der letzten Aufführung an. Der Blick zurück ist nicht selten von Euphorie geprägt, denn der Sinn von vermeintlichen Sackgassen und Umwegen im Probenprozess ist plötzlich sichtbar und sinnfällig geworden.

Neben der Wehmut, die regelmäßig rund um die letzte Vorstellung aufkommt, ist immer auch Erleichterung deutlich spürbar. Diese ist nicht nur einem Erarbeitungsprozess geschuldet, der zwangsläufig Tiefen ebenso wie Höhen aufweist, sondern oftmals auch den Mühen, die es bedeutet, eine von einem künstlerischen Anspruch geprägte Theaterarbeit in einem institutionellen Rahmen wie der Schule zu verwirklichen.

Und nun soll es noch weitergehen, womöglich einen neuen Anlauf geben?

Ich möchte im Folgenden Gründe und Wege für ein Weitergehen reflektieren, vorwiegend gedacht für das Schulfach Theater/ Darstellendes Spiel, aber auch sinnvoll in Theatern oder sozialen Einrichtungen. Ich nenne das: ein *Postskriptum* (also: ein Nach-Schreiben).

Postskriptum – mit dem Material und den Möglichkeiten aus dem Probenprozess

Die Weiterführung eines theaterpädagogischen Projektes über die Aufführung hinaus kann für die Beteiligten und ihr institutionelles Umfeld einen Gewinn bedeuten. Dieser lässt sich aus der Struktur theaterpädagogischer Arbeitsformen ableiten:

Literatur

- Schiller, Friedrich (2000): Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. Stuttgart: Reclam.
- Dörger, Dagmar, Nickel, Hans-Wolfgang (2008): Improvisationstheater – ein Überblick: Das Publikum als Autor. Milow: Schibri.
- Johnstone, Keith (2004): Improvisation und Theater, 9. Auflage, Berlin: Alexander.
- Mischon, Claus (2011): Lehrbrief Kreatives Schreiben, Masterstudiengang „Biografisches und Kreatives Schreiben“, Alice-Salomon-Hochschule Berlin.
- Ruping, Bernd (2011): Vortrag, gehalten bei der BMBF-Tagung im Forum „Chance und Vielfalt – künstlerische und spielerische Zugänge zur Innovationsförderung und Organisationsentwicklung“ in Berlin am 01.04.2011.

Tipps

- Johnstone, Keith (2009): Theaterspiele. Spontaneität, Improvisation und Theatersport. 7. Auflage, Berlin: Alexander.
- von Werder, Lutz (2007): Lehrbuch des Kreativen Schreibens, Wiesbaden: Marix.

Dorothea Hilliger

Theaterpädagog_innen begleiten kollektive Arbeitsprozesse mit Amateuren, indem sie mehr oder weniger theaterunerfahrene Spieler an die Kunstform heranzuführen, Probenprozesse initiieren, strukturieren, organisieren, Impulse geben, kritisieren, weiterentwickeln, fokussieren, mit Material jonglieren, Ergebnisse zusammenführen, zum „Auge von außen“ für die geplante



Aufführung werden.¹ Die Präsentation verlangt eine Auswahl und Verdichtung des im szenischen Experimentieren, im Recherchieren und Reflektieren entwickelten Materials. Dabei wird immer mehr gefunden, als in eine Aufführung einfließen kann; es muss mehr gefunden werden, damit eine Präsentation überhaupt verdichtet werden kann.²

Von dem ‚überschüssigen‘ Material muss man sich trennen können. Nicht alles ist gehaltvoll und interessant genug, um wieder aufgegriffen zu werden.

Doch das Material kann es auch in sich haben: Es ist u. U. geeignet, den Bildungswert des Erarbeitungsprozesses deutlich zu machen, es kann Hinweise auf mögliche nächste künstlerische Schritte einer Gruppe oder auch eines notwendigen Prozesses in einer Institution geben, es eignet sich, um individuelle Positionen in einem kollektiven Arbeitsprozess erscheinen zu lassen, und es kann dazu dienen, eine neue Form der Öffentlichkeit herzustellen.

Die Weiterarbeit nach der Präsentation kann als weiterer Teil der theaterpädagogischen Begleitung einer Gruppe angesehen werden, der neue Impulse zu geben vermag.

Postskriptum – Altes anders

Ein *Postskriptum*, verstanden als praxisbasierte Forschung im Rahmen einer Aufführung, birgt den unübersehbaren Vorteil, dass hier keine Aussagen *über* die am Prozess Beteiligten getroffen werden, sondern dass diese sich selbst äußern können. Sie *handeln so erneut* sinnstiftend in Bezug auf die künstlerische Suchbewegung, aber auch bezogen auf die institutionelle und somit gesellschaftliche Einbindung der theaterpädagogischen Arbeit. „Forschung muss als kommunikative Aktivität verstanden werden, weil die Menschen nur selbst darüber Auskunft geben können, welchen Sinn ihr Handeln hat. Wirklichkeit ist also kommunikativ vermittelt, und Forschung muss kommunikativ angelegt sein.“³

Im Probenprozess entstehen Fragestellungen und Erkenntnisse

- zur Bedeutung von Probenprozessen für Einzelne,
- zu Lehr- und Lernprozessen,
- zur künstlerischen Entwicklung Einzelner oder einer Gruppe,
- zum sozialen Miteinander,
- zu Notwendigkeiten in der Institutionenentwicklung oder
- zu sozialen, biographischen, historischen oder politischen Ereignissen wie auch zu naturwissenschaftlichen Fragen, künstlerischen Manifestationen, je nach den Inhalten einer Aufführung, zu der eine umfassende und vielfältige Recherchetätigkeit gehört.

Erkenntnisse solcher Art können in einem erneut künstlerischen oder diskursiven *Postskriptum* zur Diskussion gestellt werden. Nicht auf alle Punkte kann hier näher eingegangen werden, doch aspekthaft möchte ich deutlich machen, welchen Wert das während der Probe entstandene Material in der Kommunikation gewinnen kann:

Nach meinem Eindruck gehen Theaterlehrer_innen mehr und mehr dazu über, individuell oder im Gruppenprozess *Probetagebücher* schreiben zu lassen. Als rein assoziative, die Proben begleitende Reflektion oder auch unter eingrenzenden und

fokussierenden Fragestellungen liegt hier wertvolles Material zur Wirkungsforschung bereit, das nicht in einen großen Forschungszusammenhang eingebunden werden muss, um in einer Institution wirksam werden zu können.

An Theaterhäusern, in sozialen Einrichtungen und in Schulen wird für theaterpädagogische Projekte häufig über die Geschichte des Ortes oder Umfeldes recherchiert. Dies kann wichtige Impulse für das Selbstverständnis einer Institution geben. Warum nicht auch recherchieren und nach geeigneten Möglichkeiten der Veröffentlichung suchen, da wo es um Lehr- und Lernprozesse geht, die im Moment ablaufen? Dies kann Impulse zur Institutionenentwicklung geben, vorausgesetzt, eine Institution will sich auf diese Weise mit sich selbst beschäftigen und ist zu Veränderungen bereit.

Performancegruppen, die über längerer Zeit zusammenarbeiten, entwickeln eine künstlerische Sprache, die auch die Geschichte der Gruppe enthält: Frühere Ideen werden wieder aufgenommen, Zitate aus vorausgegangenen Arbeiten als Selbstzitate wieder aufgenommen u. a. m.⁴ Dies dient der Selbstverständigung, aber auch dem Aufbau der Kommunikation mit dem Publikum. Gerade für Schulen, die ein oftmals theaterfernes Publikum für die hier entstandenen Arbeiten gewinnen müssen und wollen, ist die Entwicklung einer künstlerischen wie sozialen Tradition, die nächste Schritte auch für eine spätere Gruppe weisen kann, eine Chance. Sie kann durch ein *Postskriptum* befördert werden. In einem weiteren Gedankenschritt sollen Vorschläge gemacht werden, welche Form ein *Postskriptum* gewinnen kann.

Postskriptum – Neue Formen und Formate

Um kommunikativ wirksam werden zu können, muss das *Postskriptum* in eine Form gebracht werden⁵, die aus dem vorliegenden Material selbst entwickelt werden kann.

Rechercheergebnisse liegen als Text-, Bild-, Klang- oder anderes Material vor. Ästhetische Forschungsprojekte Einzelner, die im Rahmen der Gesamtarbeit entstehen⁶, können Bezüge zu allen anderen Kunstformen aufweisen. Probetagebücher haben eine literarische Form, die durch Auswahl und Montage weiterentwickelt werden kann. Dokumentationen entstehen als Film-, Bild- oder Textmaterial.

Für eine Auswertung muss in Formaten gedacht werden. Die Möglichkeiten sind unendlich, einige seien hier genannt:

- Ausstellungen, in denen ganz unterschiedliches Material auf sinnstiftende Weise angeordnet werden kann;
- Installationen, die als Theaterinstallationen ggf. auch eine Brücke zwischen Bildender und Theaterkunst bilden können⁷;
- Interventionen bei Lehrerkonferenzen, Schulfesten, Klassenabenden und anderen Gelegenheiten mehr;
- Lesungen und Diskussionen;
- Performances, in denen vorhandenes Material in regelgeleiteten Formen immer neu und anders präsentiert werden kann;
- Übersetzung von Erfahrungen und Erkenntnisse in ein Bild-Medium wie dem Film;
- Erstellung von Hörbüchern oder Entwicklung von Klanginstallationen;
- Projektstage, die von einer Theatergruppe gestaltet werden.

Soziales Schreiben

Gerade für schulische Kontexte soll hier eine Lanze gebrochen werden für kleine Formen. Warum nicht eine 20-minütige Präsentation, die gekoppelt ist mit einem der oben benannten Formate? Es ist offensichtlich, dass Ideen zum *Postskriptum* auch Möglichkeiten bieten, den Zusammenhang von künstlerischer Praxis und Reflexion zu erhalten, wenn Theater/Darstellendes Spiel Abiturfach werden soll.

Anmerkungen

1 Zur Bedeutung des „Auges von außen“ vgl. Anne Hartmann: „Die *devising performance* als theaterpädagogische Arbeitsmethode“ in: Hilliger, Dorothea: „Freiräume der Enge. Künstlerische Findungsprozesse der Theaterpädagogik“. Milow/Strasburg, Berlin 2009. S. 111–139.

2 Vgl. hierzu Dorothea Hilliger: „Intimität und ‚Wildes Denken‘ in der Theaterprobe“. Ebd. S. 251–259.

3 Krotz, Friedrich: *Neue Theorien entwickeln*. Köln 2005. S. 76.

4 Vgl. beispielsweise „*Gob Squad Lesebuch*“ 2010 oder Helmer, Judith/ Florian Malzacher: „*Not Even a Game Anymore. The theatre of Forced entertainment*“. 2004.

5 Auch wenn hier, wie in der Brieftradition, von *Postskriptum* gesprochen wird, so muss die zu gewinnende Form selbstverständlich nicht schriftlicher Natur sein.

6 Vgl. Sandra Pauly: „Ästhetische Forschung in Theaterprojekten“. In: Hilliger 2009. S. 239–247.

7 Vgl. hierzu: Gronau, Barbara: „*Theaterinstallationen. Performative Räume bei Beuys, Boltanski und Kabakov*“. München 2010.

Soziales Schreiben

Uwe Hirschfeld

Am 11. und 12. November 2011 fand an der Evangelischen Hochschule Dresden (ehs) die 15. Europatagung statt, zu der Dozierende und Studierende der Partnerhochschulen eingeladen sind, insbesondere kommen die vielen osteuropäischen Alumnis der Hochschule wieder nach Dresden. Diesmal gab es aus Anlass des 20-jährigen Bestehens der Hochschule, die vorrangig in den Bereichen Soziale Arbeit, Frühkindliche Bildung und Pflegewissenschaft/-management ausbildet, ein umfangreiches Programm.

Zu den Angeboten gehörte auch ein zweitägiger workshop mit dem Titel „Soziales Schreiben“, für den es sieben Anmeldungen gab. Die TeilnehmerInnen (TN) waren Studieninteressierte, AbsolventInnen und aktuell Studierende. Da die ehs kurz zuvor ihren neuen Campus bezogen hatte, sollte die Schreibwerkstatt der ästhetischen Aneignung der Räume dienen.

Nach einigen Schreibspielen, die der Vorstellung der TN und der Aufwärmung dienten, ging es bei der ersten Schreibaufgabe um eine genaue Wahrnehmung der Umgebung. Die TN suchten sich individuell Orte, die sie dann möglichst präzise beschrieben, ohne die Räume mit ihrer Lage oder Funktionsbezeichnung (Büro, Hörsaal usw.) zu nennen. In der Bearbeitung wurden die Texte von den AutorInnen radikal gekürzt, um das Wesentliche des Ortes deutlicher herauszuarbeiten.

Die zweite Schreibaufgabe nahm die Orte als Ausgangspunkte für einen Weg durch das Gebäude. Die AutorInnen starteten dort und beschrieben dann minutiös ihren Gang durch die Flure, Toiletten, Seminarräume und Treppenhäuser. Die dabei entstandenen Texte sollten als „Schriftspur“ durch die Räume gedacht werden.

Die Textlinie wurde anschließend durch Geschichten, die (fiktive) Situationen, Gespräche oder Handlungen beschrieben, punktuell durchbrochen. In einer weiteren Überarbeitung ging es dann wieder darum, die Texte in ihrem Umfang zu reduzieren, die markanten Elemente deutlich werden zu lassen.

Für die letzte Schreibaufgabe konnten die TeilnehmerInnen ihre Texte untereinander tauschen. Es sollten die beiden Texte (Geschichte und Schriftspur) so zusammen geführt werden, dass sie sich gegenseitig durchdringen und ein neuer (ästhetischer) Blick auf die Räume entsteht.

Selbstverständlich setzt der Titel „Soziales Schreiben“ so hohe Ansprüche, dass sie innerhalb der zweitägigen Schreibwerkstatt nur ansatzweise realisiert werden konnten. Einige Aspekte sollen hier aber ausdrücklich erwähnt werden. Die Anlage des workshops brachte die TN, die sich zuvor nicht kannten, in einen sehr intensiven, auch persönlichen Kommunikationsprozess. Dazu trug sicherlich auch bei, dass die Aufgaben nicht nur im Seminarraum schreibend erledigt werden konnten, sondern mit körperlicher Bewegung verbunden waren. Die Bedeutung der Sinnlichkeit, auch als Basis von abstrakten Schreibprozessen, konnte damit erfahren werden. Auch für die Entdeckung der (neuen) Räume gilt dabei, dass der spezifische



Blick des (Be-)Schreibens andere Wahrnehmungen ermöglichte.

Da es sich bei den TN um AutorInnen handelte, die kein professionelles Verhältnis zur Literatur haben, waren die ersten Texte langatmig, weitschweifend und sprachlich wenig gestaltet. Mit den immer wieder eingeforderten Kürzungen wurde die Aufmerksamkeit genau auf die Problematik des Gestaltens, auf das Verhältnis von inhaltlicher Aussage und Form, gerichtet. Mit der Durchdringung der Texte, zudem noch oft von Mitschreibern vorgenommen, wurden die Texte weiter verfremdet.

Praktische Module für die Arbeit am eigenen Text

Die Lesungen und die Diskussionen der neu entstandenen Texte lösten auch bei den Voraufgebern überraschende Sichtweisen und Verständnisse aus.

Dieser Effekt war dann auch bei der abschließenden hochschulföffentlichen Präsentation der Ergebnisse der Schreibwerkstatt zu beobachten: spontan schrieben einige TN des Abschlussplenums auf einer Wandzeitung ein kommentierendes Gedicht. Und ein letzter Effekt: die Hochschulleitung prüft zur Zeit die Möglichkeiten, die entstandenen Texte in die Gestaltung der Räume einzubeziehen.

Praktische Module für die Arbeit am eigenen Text

Lorenz Hippe

Auch wenn meistens keine Einigung über objektive Qualitätskriterien zustande kommt, ist vielen Autoren daran gelegen, ihre Texte und Stücke zu verbessern, vor allem, wenn eine Veröffentlichung, szenische Lesung oder Aufführung geplant ist. Zwischen dem Stückentwurf und dem fertigen Stück liegen dann in der Regel mehrere Phasen der Überarbeitung, die oft deutlich mehr Zeit brauchen, als das Schreiben der ersten Fragmente. Die Verbesserung der subjektiven Qualität eines Textes kann auf verschiedenen Ebenen geschehen:

- Umgang des Autors/der Autoren mit der eigenen Kritik,
- Textarbeit durch Improvisation,
- Umgang mit dem Text,
- Kommunikation mit dem Publikum.

Hier sind einige Beispiele für praktische Methoden, einen Stückentwurf zu bearbeiten.

Laut lesen und als ein anderer hören

So geht's

Spielt das Stück an einem bestimmten Ort oder soll an einem bestimmten Ort aufgeführt werden, verändert sich der Eindruck, wenn man sich den Text genau dort vorliest. Das Lesen selbst kann am Platz oder auch in Bewegung stattfinden. Will man herausfinden, wie der Text auf jemand anders wirkt, kann man sich während des Lesens vorstellen, ein anderer zu sein: „Wie würde ich auf diesen Text reagieren, wenn ich vier Jahre alt/Schauspieler am Staatstheater/Bauarbeiter/meine Eltern oder meine beste Freundin wäre?“ Interessant ist auch, sich vorzustellen, man wäre die Person, der man den Text später als „Testleser“ geben will.

Tipp

Entscheidend ist nicht, ob man die spätere Rückmeldung tatsächlich vorhersehen kann, sondern, ob neue Eindrücke, Fragen und Kritikpunkte zustande kommen, die man für die Bearbeitung nutzen kann. Sich selbst etwas laut vorzulesen ist meistens mit einer Hemmschwelle verbunden („Nur Verrückte sprechen mit sich selbst“), die es aber lohnt zu überwinden.

Nur das Wesentliche stehen lassen

So geht's

Dies ist eine bewertende Kombination aller Kürzungstechniken auf einmal. Was als das „Wesentliche“ interpretiert wird, ist subjektiv und kann äußerst verschieden sein. Es kann sich um einen Vorgang, aber auch um ein Gefühl, einen kurzen Dialog oder auch nur einen einzigen Satz handeln.

Tipp

Die Kürzung auf das „Wesentliche“ kann dem Text eine neue Wendung geben. Spannende Gespräche über Wesen und Ziel eines gemeinsamen Stückes können sich ergeben, wenn mehrere



Praktische Module für die Arbeit am eigenen Text

ein Fragment auf das „Wesentliche“ reduzieren und anschließend ihre Ergebnisse vergleichen.

Fragen stellen

So geht's

Wir nehmen einen Text oder Stückentwurf unseres Nachbarn, nehmen ein leeres Blatt und formulieren mindestens eine Frage, die uns beim Lesen des Textes einfällt. Die Frage heften wir an den Originaltext und reichen es anderen weiter, die neue Fragen notieren. Zum Schluss geht der Text mit der Fragensammlung an den ursprünglichen Autor zurück, der entscheidet, welche Fragen er für die weitere Bearbeitung berücksichtigen will und die Antworten in den Text einfügt.

Tipp

Die Fragen sollten sich auf das beziehen, was innerhalb des Textes geschieht, nicht so sehr auf Ansichten oder Aussagen des Autors. Die Fragen an den Stückentwurf weisen auf verschiedene Möglichkeiten, aber auch auf Lücken oder unfreiwillige Brüche hin. Sie bringen den Autor in der Regel dazu, mehr zu wissen und mehr zu erfinden. Selbst wenn er sich entscheidet, nicht alle Informationen auch im Text unterzubringen, sind Fragen und die entsprechenden Antworten eine gute Vorbereitung für weitere Arbeitsschritte.

Die Frage nach dem Gegenteil

Jede Handlung und jede Figur enthält Möglichkeiten, die einem erst einfallen, wenn man nicht nach ihnen sucht. Durch die Frage nach dem Gegenteil kann ein Teil dieser „Schattenseiten“ freigelegt werden.

So geht's

Wieder ist es allein der Autor, der bestimmt, was das Gegenteil ist. Auch mehrere Begriffe oder eine Gegenteil-Liste sind nützlich. Wenn im Stück ein Mann telefoniert, eine Frau vor Freude weint, ein Kind einen Lutscher geschenkt bekommt, was ist dann das Gegenteil? Nicht immer muss die neue Idee tatsächlich in den Text aufgenommen werden. Es kann auch nach dem „Nicht – sondern“-Prinzip von Bertolt Brecht dazu dienen, zu zeigen, welche Möglichkeit eine Figur gerade nicht wählt, obwohl sie zur Verfügung stand.

Tipp

„Die Frage nach dem Gegenteil“ lässt sich auch auf Ratschläge anderer anwenden. Rät zum Beispiel ein Lehrer, auf Adjektive weitgehend zu verzichten, und der Schüler ist damit unzufrieden, kann er möglicherweise zu einer besseren Lösung kommen, wenn er das Gegenteil tut, also noch mehr Adjektive in den Text einfügt, um anschließend das Ergebnis zu überprüfen, zu verwerfen oder weiter zu bearbeiten. Auch die Anweisungen der inneren Stimmen lassen sich durch die Ausführung des „Gegenteils“ umgehen. Sagt eine innere Stimme: „Du musst jetzt sofort anfangen, sonst wird das nichts!“, sagt man sich selbst: „Ich mache jetzt fünf Minuten lang nichts.“ Und ver-

schafft sich vielleicht gerade so die nötige Pause, eine neue Idee „reifen“ zu lassen

Vom improvisierten Durchlauf zum Stück

So geht's

Die Spieler bereiten sich auf die Improvisation vor, indem sie sich einzelne für sie wichtige Sätze eines Stückentwurfs oder einer Szene einprägen und Kostüme und Requisiten vorbereiten. Ablaufpläne werden auf und hinter der Spielfläche ausgehängt. Der Regisseur oder ein Sprecher können ergänzend dazu jeweils den nächsten Schritt ansagen. Während der Improvisation des ganzen Stückes darf nicht unterbrochen, kommentiert oder diskutiert werden. Der Autor überprüft anhand der Videoaufzeichnung, ob und wie er den Text bearbeiten möchte, indem er Einfälle der Spieler übernimmt oder die Reihenfolge entsprechend umstellt. Im anschließenden Gruppengespräch kann auch gemeinsam besprochen werden, welche Szenen, Sätze oder Handlungen übernommen werden sollen.

Proben-Publikum

Wer etwas über die Reaktion seines Publikums wissen möchte, muss nicht bis zur Premiere der Uraufführung warten.

So geht's

Ein Autor oder eine Autorengruppe testet ihren Stückentwurf in einer Lesung. Oder: Bestimmte Stellen werden in einer öffentlichen Probe vorgestellt, offene Schlüsse nach Vorgaben des Test-Publikums improvisiert. Der Autor/die Autoren weisen darauf hin, dass es sich um den Test eines noch nicht fertigen Stückes handelt und bitten die Zuschauer, anschließend, noch zum Gespräch zur Verfügung zu stehen. Sind die Zuschauer gegangen, kann das Ensemble mit dem Autor die Reaktionen auswerten und Änderungen in Text, Spiel und Bühnenbild diskutieren und verabreden.

Tipp

Es lohnt sich, den Kontakt zum Publikum zu einem regelmäßigen Bestandteil der Proben- und Textarbeit zu machen. Eine auf diese Weise vorbereitete Aufführung wird wahrscheinlich besser mit dem Publikum kommunizieren, als ein Stück, das bei der Premiere zum ersten Mal gezeigt wird. Dabei ist gar nicht nötig, dass Autor, Regisseur und Ensemble alle Kritikpunkte aufnehmen. Wichtig ist, dass sie auf mögliche Reaktionen vorbereitet sind und Texte und Vorgänge ändern *können*, wenn sie eine andere Reaktion als die im Test gezeigte erreichen wollen. Nur wer die Erwartung seines Publikums kennt, kann es mit dem Gegenteil überraschen. Die Testsituationen entlasten Gruppe und Autor: Anstatt darüber zu spekulieren, wie das Stück „ankommt“, erhalten sie eine echte Reaktion.

Anmerkung

Alle Methoden aus Lorenz Hippe: „Und was kommt jetzt? Szenisches Schreiben in der theaterpädagogischen Praxis“ (Deutscher Theaterverlag 2011).

Die sympathischen Dreizehn Entwurf eines Grundgesetzes für die Reflexion von Texten und Aufführungen

Lorenz Hippe



1. Qualität ist subjektiv. Eine objektive Qualität von Kunstwerken ist nicht nachweisbar. Unterschiedliche Bewertungen von Texten sind also natürlich und sollten nebeneinander bestehen können. Ein abschließendes „gültiges“ Urteil ist nicht notwendig.

2. Qualität ist ein unscharfer Begriff. Bei der Bewertung einzelner Aspekte empfiehlt es sich, zu unterscheiden, von welchen Qualitätsmerkmalen die Rede ist: Handwerkliche Qualität, inhaltliche Qualität, formale Qualität etc. Alternativ dazu kann man auch den Begriff „Qualität“ ganz vermeiden, und stattdessen von bestimmten Gesichtspunkten oder Eindrücken sprechen.

3. Beschreiben statt bewerten. Letztlich ist die Bewertung einer Aufführung nicht unbedingt ein Kriterium für seine Nachhaltigkeit. Auch als schlecht empfundene Texte können eine dauernde und erinnerte Wirkung auf die Persönlichkeit entfalten. Die Beschreibung der Eindrücke kann helfen, einen Text genauer und vielschichtiger wahrzunehmen. Je konkreter, je besser. Sachliche Rückfragen sind dabei erlaubt.

4. Das „Gute“ zuerst. Bei einer bewertenden Rückmeldung im Gespräch mit den Autoren oder der aufführenden Gruppe sollte man zunächst die positiven Eindrücke, Bewertungen, Beschreibungen erwähnen und dann erst Kritik äußern. Das ist höflicher, trägt zu einer respektvollen Gesprächskultur bei und sorgt dafür, dass die positiven Aspekte nicht vergessen werden, was bei einem unstrukturierten Gespräch leicht passiert.

5. Kritik in konstruktive Hinweise umwandeln. Fordert man die Gruppe auf, den Autoren Tipps für die Weiterarbeit zu geben, anstatt Kritik zu äußern, ist das noch hilfreicher als eine negative Bewertung.

6. Eigene Qualitätskriterien entwickeln und offen legen. Die Formulierung eigener Qualitätskriterien ist auch für die eigene künstlerische Arbeit nützlich. In der Diskussion kann die Kenntnis der jeweiligen Kriterien der Gesprächsteilnehmer

dafür sorgen, dass man sie respektiert, auch wenn man selbst eine andere Einschätzung vornimmt.

7. Gefühle ernst nehmen. Gefühle während oder nach einer Aufführung oder dem Lesen eines Textes sind ebenso wichtig und wertvoll wie Gedanken und Interpretationen, weil sie – anders als bei einer rationalen Bewertung – auch intuitive Anteile unserer Persönlichkeit enthalten.

8. Zuhören. Was gibt es Spannenderes, als ein Theatererlebnis, das von zwei nebeneinander sitzenden Zuschauern völlig unterschiedlich bewertet wird? Das findet man allerdings nur heraus, wenn man sich die Mühe macht, dem anderen in seiner Beschreibung und Bewertung zuzuhören und das Gehörte in eigenen Worten wiederzugeben, bevor man die eigene Beurteilung äußert.

9. Mut zur Veränderung. Die eigene Erinnerung an das wahrgenommene Erlebnis wird permanent durch Erfahrungen und Gedanken verändert und überschrieben. Es gehört zum Wesen des Theaters, dass der Eindruck der Zuschauer flüchtig und dem Augenblick verhaftet ist. Daher ist es auch folgerichtig, die Bewertung als flüchtig und vorläufig zu betrachten.

10. Nicht angleichen. Der sozialpsychologische Mechanismus der Konformität in Gruppen ist stärker ausgeprägt, als wir bewusst wahrnehmen. Bei einer respektvollen und offenen Diskussion ist die Vielfalt der Bewertungen für die Gruppe insgesamt aber bereichernder als die Angleichung an die Meinungsführer der Mehrheit.

11. Spaß haben. Ganz gleich, wie eine Aufführung bewertet wird: Wenn die Rezeption von Theater aufhört, ein lustvoller Vorgang zu sein, verliert sie ihr ursprüngliches Motiv. Ohne den inneren Flow, die intrinsische Motivation des „Zuschauen-Wollens“ des Publikums gewinnen äußere Motive („das muss man sehen, das gehört zum Bildungskanon“) und mit ihnen die Meinung anderer an Bedeutung.

12. Gären lassen. Um die Vielschichtigkeit von Theater zu erhalten, hat jeder das Recht, zunächst nichts zu sagen. Manche Eindrücke und Gedanken während einer Vorstellung kann ich erst viel später formulieren. Manche sind so privat, dass sie nur mich selbst etwas angehen und ich sie niemals vor der Gruppe erzählen würde.

13. Rechtfertigungen verhindern. Sind die Produzenten eines Kunstwerks beim Gespräch anwesend, nehmen sie die Rückmeldung schweigend als Geschenk entgegen. Und entscheiden freundlich selbst, ob sie den Ratschlägen zur Weiterarbeit folgen möchten, ob sie das Gegenteil probieren oder den Text so lassen wie er ist. Rechtfertigung führt meistens zur Schleife: Die Zuschauer/Zuhörer sagen, was sie denken/fühlen. Die Autoren erklären, was sie eigentlich gemeint haben. Die Zuschauer sagen, was sie denken/fühlen. Die Autoren erklären ... usw.

Qualität – Spaziergänge durch ein weites Feld

Lorenz Hippe

Wann ist ein Stück „fertig“? Wann ist ein Stück „gut“?

Wenn ich mit Teilnehmern einer Schreib- und Theaterwerkstatt an ihren eigenen Texten und Theaterstücken arbeite, entstehen paradoxerweise meistens dann Texte, die in der Gruppe als interessant bewertet werden, wenn es den Autoren gelingt, während des Schreibens die innere bewertende Instanz, die „Innere Kritische Stimme“ (IKS) zumindest eine Zeit lang zum Schweigen zu bringen. Unaufhörlich versorgt uns die IKS mit Bewertungen der vermeintlichen Qualität eines gerade entstehenden Textes, lobt, tadelt, ordnet ein und zensiert – genau wie es unsere Eltern und Lehrer mit uns getan haben –, bewusst oder unbewusst und meistens in guter Absicht. Dabei kann die IKS das eigene Schreiben so behindern, dass wir entweder andere kopieren, von denen wir schon wissen, dass ihre Texte „gut“ sind, anstatt unseren eigenen Impulsen zu folgen oder aber uns so blockieren, dass wir ganz aufhören zu schreiben, weil wir der Stimme glauben, die innerlich zu uns sagt: „Das ist doch nichts.“ Verordnen wir als Leiter unseres „Inneren Teams“ (vgl. Schulz von Thun, Miteinander Reden Bd. 3, 1998) der IKS eine Pause, verschaffen wir so anderen Stimmen des eigenen inneren Chors Raum. Der plötzliche Geistesblitz, ein Bauchgefühl, eine scheinbar zufällige Erinnerung, innere Bilder und der letzte geträumte Traum, diese und mehr Bestandteile der eigenen Intuition können beim Schreiben hilfreich und erfolgreich sein, wenn wir ihnen die Möglichkeit dazu geben. Dennoch möchten die meisten Teilnehmer – nachdem es ihnen auf diese Weise gelungen ist, einen eigenen Text zu schreiben oder sie schon mehrere Texte zu Stückentwürfen zusammengestellt haben – die Ergebnisse auch bewusst verbessern, sie wirksamer, genauer, eindringlicher oder klarer gestalten, und sie möchten das Gefühl haben, „fertig“ zu werden, vor allem, wenn eine Veröffentlichung, Präsentation oder Aufführung geplant ist. Aber wann ist ein Stück „fertig“? Wann ist es „gut“? Was macht die „Qualität“ eines Stückes aus? Für die Bearbeitung eigener Texte brauchen wir eine Standortbestimmung des oft gebrauchten, aber erstaunlich unscharfen Begriffes „Qualität“.

Es geht ein Gespenst um im Theater: das Gespenst der Qualität

Qualität misst sich in der Bewertung des Produktes, also der wahrgenommenen Wirkung und Wertschätzung eines Theaterstückes. Die benutzten Begriffe zur Wertschätzung eines Kunstwerks sind meistens Umschreibungen von empfundener Zustimmung oder Ablehnung, die sich auf jedes Stück anwenden lassen. Ein Text, eine Aufführung ist berührend, dicht, spannend, originell, aufregend oder eben platt, überambitioniert, pädagogisch, trivial und langweilig ... Eine solche Bewertung wird innerhalb der fließenden Wahrnehmung einer Aufführung oder Lesung einen Schwerpunkt setzen und die anderen Bezugspunkte des

Theatervorgangs an den Rand schieben oder ausblenden. So kann sie sich mit Form und Aussagen des Textes beschäftigen und dadurch zu einem Ergebnis kommen. Sie kann sich ebenso auf die Kommunikation zwischen Inszenierung und Publikum beziehen und eine Bewertung aus der Ansprache an die Zuschauer und der Reaktion des Publikums ableiten. Oder sie stellt den Autor in einen ästhetischen Kontext, als Teil einer – durch erkennbare Stilmerkmale gekennzeichneten – ästhetischen Strömung und leitet daraus eine Beurteilung ab. Eine verbreitete und trainierte Art der Bewertung von Qualität ist die Analyse, also das Zerlegen des Gesamteindrucks in verschiedene Detaillebenen, bei denen jeweils ein zu erreichender „handwerklicher Standard“ angesetzt und mit einem imaginären oder vorhandenem Idealbild verglichen wird. Alle Beurteilungsverfahren sind verbreitet und wenden aufgrund der Richtung der Betrachtung unterschiedliche Qualitätskriterien an, so dass man oft unterschiedliche Urteile über die Qualität ein und desselben Stückes vorfindet. Eigenartig. Je mehr ein *allgemeiner* Qualitätsbegriff behauptet wird, umso weniger scheint es möglich, die dazugehörigen Kriterien zu beschreiben. Gerade die Ambivalenz, die Vielschichtigkeit als das Wesentliche eines Kunstwerks sorgt hier für unterschiedliche Blickwinkel und damit für eine unterschiedliche Bewertung.

Warum finden sie nicht schön, was ich schön finde?

In der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen klaffen die Bewertungen der Qualität einer Szene oder eines Stückes zwischen Gruppe und Leiter in der Regel weit auseinander. Nicht selten sind die Qualitätskriterien, die Leiter einer Schreib- und Theaterwerkstatt mit Laien an die Texte ihrer Teilnehmer anlegen, ganz andere, als die, welche ihre Teilnehmer selbst formulieren würden. Innerhalb verschiedener gesellschaftlicher Gruppen können die Erwartungen an ein gutes Theaterstück sehr verschieden sein. Gerhard Schulze führte 1985 in Nürnberg eine soziologische Untersuchung durch, in der er Menschen nach kulturellen Produkten und Einrichtungen befragte, die sie bevorzugen (Schulze: Die Erlebnis-Gesellschaft, 1992). Das Ergebnis ist das Modell fünf *kultureller* Milieus, die sich durch bestimmte kulturelle Vorlieben und Abneigungen so voneinander unterscheiden, dass Schulze von einem Ersatz *sozialer* Schichten spricht. Nur in einem Milieu, dem „Niveaumilieu“, wird die künstlerische Qualität vom unmittelbaren Eindruck des Publikums getrennt betrachtet, dort glaubt man an das Vorhandensein künstlerischer Qualität im Werk selbst. Wechselt man das Milieu, wechseln auch die Qualitätskriterien. Jedes Milieu definiert anders, was als interessant oder anregend bewertet wird und hat auch jeweils eine andere Sicht auf die kulturellen Erzeugnisse anderer Milieus, die – je nach Status des eigenen Milieus – als abstoßend und trivial oder abgehoben gelten. Für das „Selbstverwirklichungsmilieu“ zählt die Beteiligung und das Anliegen des Künstlers auch im Vergleich zu eigenen Gedanken

mit einer Vorliebe für Alternativkultur und Theaterpädagogik. Das „Unterhaltungsmilieu“ sucht die Übertreibung, das anerkannte Neue, die Gefahr, den Kampf am liebsten in der Masse, bei Fußball, Castingshows oder Open Air-Konzerten. Vertreter des „Harmoniemilieus“ lieben beruhigende, traditionelle und ‚gleichbleibende‘ Kultur: Volksmusik, Operette, Schlager und Schwank. Das „Integrationsmilieu“ bewegt sich mal hier mal dort, bleibt aber auch gerne gemütlich in Haus und Garten. Während es durchaus üblich ist, im Verlauf eines Lebens von einem Milieu in ein anderes zu wechseln, gilt für den Konsum des Augenblicks eine klare Zuordnung, die über die Auswahl des angebotenen Kulturproduktes entscheidet. So kommt es, dass viele Erwachsene nicht mehr aus dem Kreis ihres Milieus herauskommen, also andere kulturelle Produkte nicht mehr aus eigener Anschauung bewerten können, weil sie sich solche Filme, Aufführungen oder Konzerte gar nicht erst ansehen. So kommt es, dass die Schüler einer durchschnittlichen neunten Klasse kulturelle Erfahrungen etwa durch Computerspiele, Internetforen, Musikgruppen und öffentliche Großveranstaltungen haben, von denen ihre Lehrer meistens nicht einmal die Namen, geschweige denn die Inhalte kennen. Das Publikum einer Laienaufführung, das in der Regel aus Freunden und Verwandten besteht, bildet soziologisch gesehen eine Mischung aus mehreren oder allen Milieus und unterscheidet sich dadurch von den Zuschauern einer professionellen Aufführung, die sich aus den Milieus zusammensetzen, die ein Theater freiwillig besuchen. Schon aus diesem Grund kann die Resonanz und Bewertung des Publikums einer Laienaufführung ganz anders ausfallen. Geht man davon aus, dass die Teilnehmer einer Schreib- und Theaterwerkstatt ebenfalls aus verschiedenen kulturellen Milieus kommen, ihre Bewertungskriterien also deutlich von denen ihrer Spielleiter abweichen können, macht es keinen Sinn, die jeweils aktuellen stilistischen Vorlieben – etwa des Niveau- oder Selbstverwirklichungsmilieus – ohne weiteres auf die selbstentwickelten Stücke anzuwenden. In diesem Fall entstünden nicht die Stücke der Teilnehmer, sondern die der Spielleiter, die Gruppe würde nicht zum künstlerischen Subjekt, sondern zur Projektionsfläche ihrer Leiter.

Was tun?

Ist die innere (intrinsische) Motivation erst einmal geweckt, so kann es stattdessen ein Ziel der kreativen Arbeit sein, durch Arbeit an eigenen Stückentwürfen den *eigenen* Ansprüchen an Qualität zu genügen. Will man in der theaterpädagogischen Praxis das Ergebnis der Arbeit in der Werkstatt mit Laborcharakter stilistisch offen halten, so werden die Teilnehmer – beraten und trainiert vom Spielleiter – die Qualitätskriterien für die eigenen Stücke gemeinsam selbst definieren. So erhalten sie die Kontrolle, die ein freier Autor über sein Werk braucht, um sich darin und damit auszudrücken und es können Ergebnisse entstehen, die nicht vorhersehbar sind. Der Spielleiter kann als künstlerischer Leiter gesehen und am Ergebnis der Werkstatt gemessen werden, wenn er den Prozess der Bearbeitung und Dramaturgie nach den gemeinsam gefundenen Kriterien selbst durchführt und verantwortet, sofern dies die Teilnehmer mit ihm vereinbart haben. Er kann aber auch als gleichberechtigter Partner, als Co-Autor oder als beratender Mentor auftreten, der zwar mit

Qualität – Spaziergänge durch ein weites Feld

seinen eigenen Qualitätskriterien den Prozess unterstützt, aber eben nicht die künstlerischen Entscheidungen trifft. In diesem Fall treten die Teilnehmer selbst als unabhängige Autoren eines Stückes auf, die sich der Kritik des Publikums stellen und so für die weitere eigene Arbeit lernen können.

Anmerkung

Der Artikel enthält Auszüge aus meinem Buch „Und was kommt jetzt? Szenisches Schreiben in der theaterpädagogischen Praxis“ (Deutscher Theaterverlag 2011).



Wie schreibe ich Theaterstücke?

Stückschreiben: Subtext

Jürgen Hofmann

Theorie (I)

Drama als Gattung ist, ungeachtet postmoderner Beliebtheit, nach Form/Inhalt dergestalt bestimmt, dass es nur durch Figuren existiert. Und diese Figuren sind allein in dem Text vorhanden, den sie sprechen und indem sie ihn sprechen. Die extrem künstlich zwischen Reduktion und Kompression changierende direkte Rede erfährt auf der Bühne ihre Transformierung, wird der leibhaftigen Gegenwart von Personen anverwandelt: Drama wird Theater.

Poetik

Verwandlung von Dramenfiguren in Bühnengestalten setzt den Subtext des Stücks unbedingt voraus. Was empfinden, fühlen, denken die dramatis personae, während sie reden? Welche (unaussprechlichen) Unter-Töne, unter-bewussten Ströme, unter-schwelligem Bedeutungen birgt ihr Text – verbirgt er? Wovon schweigen die Figuren, weil Sprache das Verschwiegene nicht auszudrücken vermag? Text wird Text/Subtext.

Interludium

Typisch für Anfänger, für Stückschreiber mit einer Botschaft, für uns hierzulande: das Hochhuth-Syndrom, seine Figuren alles aussprechen zu lassen. Allerdings macht auch die modische Lakonie des Dialogs noch keinen Subtext. Kein Theater kann einem flachen dramatischen Text fehlendes geistiges Volumen sinnlich wiedergewinnen – Verflüssigung ist noch nicht Kunst. Nescafé bleibt Nescafé.

Theorie (II)

Als Literaturgattung ist Drama definiert durch das Fehlen der Erzählfunktion. DramatikerInnen müssen/dürfen darauf ver-



zichten, als Subjekt im Werk unmittelbar vorzukommen. Umso nachdrücklicher, subtiler, radikaler muss der Autor in allen Figuren als ihr Schöpfer enthalten sein. Jeder gute dramatische Text trägt seinen Subtext fundamental in sich. Subtilität heißt vor allem Subjektivität.

Praxis

„Man nehme“ eine Szene von Horvath, Cechov, Tennessee Williams oder Marguerite Duras, die ersten 27 Zeilen von Schillers „Don Carlos“ oder die Mordszene in Büchners „Woyzeck“ – und bringe ihren Subtext zur Sprache!

Wie schreibe ich Theaterstücke?

Der norwegische Autor Finn Iunker im Gespräch mit Gerd Koch

Gerd Koch: Finn, Du bist Autor für das Theater. Wie kommst Du auf eine Idee?

Finn Iunker: God knows! I've heard that neurons collide – that that is the creative moment –, but I know very little about it, and I'm not sure I care. I simply have a lot of ideas, nearly all of which are either very bad or forgotten the next day

or simply refuse to cooperate with me. But then there also, from time to time, one or two that stays with me and that I find pleasure in working on.

GK: Wie recherchierst Du?

FI: That depends greatly on what type of text I am working on. In most of my plays there hasn't been any real research.

Wie schreibe ich Theaterstücke?

Or put in another way: I am normally not capable of using, creatively, newly acquired knowledge. Apparently, I need a lot of time to digest what I read. What I read today may or may not come to use five years from now. One exception is a play I wrote on the brutal rape and murder of a 16 year old girl in Oslo in 1957. A young man was convicted the following year, but has – for more than 50 years – claimed his innocence. I tried to give dramatic life to this case, this possible mistrial (Justizmord), as seen from the perspective of the 16 year old girl. (The play was also performed by young actors.) It was really a fascinating and quite intensive study, trying to cope with thousands of documents that have piled during five decades, but I simply don't know if I succeeded in what seems to me to be the basic task in making a research based play: to fuse (locked) empirical data and (free) dramatic life. It may be a sequel to this play waiting for me – now that my research is finished, so to speak. The case is still alive in Norwegian media, and the 16 year old girl is still dead and totally forgotten.

GK: Nutzt Du Anregungen des „creative writing“?

FI: Was meinst Du?

GK: Benutzt Du für Dich als professioneller Theater-Autor Schreib-Techniken, Hilfe, Ideen, Methoden des „creative writing“? Eventuell Schreib-Spiele als Motivation, um ins fachliche Schreiben zu kommen?

FI: I don't think so much of writing techniques today as I did when I was more of a freshman. Basically, any method that works is a friend of mine. But, especially in the first phases of developing new texts, it can be very useful to use simple techniques to counter or test your own conception or main idea. A perhaps oversimplified example: If you have two characters sitting in the kitchen discussing the euro crisis, it can be very useful if a neighbour comes over to talk about football. Which of the three will be more interesting to listen to? I think you would have to work hard to make that person one of the two euro guys. A more useful method – for me – is to translate the text I am writing, from Norwegian to English or vice versa. Since Norwegian is not (yet) a world language, I have been forced to write in English to be able to collaborate with people in the Netherlands, in Belgium, in Portugal, in France. Floating around between languages may not be ideal, but – temporarily – giving up your own Muttersprache also gives you a freedom – out of necessity – to abandon ornaments and to stick to the essential, to what needs to be said. It doesn't need to be pretty. *J'ai faim. Où est restaurant.* And if you are able to abandon ornaments and stick to the essential also after returning to your Muttersprache, your language can become quite powerful.

GK: Hast Du mit anderen (etwa mit Kindern, Jugendlichen) zusammen Szenen oder Stücke entwickelt?

FI: In 1999 I was invited by a small theatre in Amsterdam to write a text for eleven year old pupils from an international school. I brought with me two ideas; one quite complex story from the Roman Historian Livy (Livyus), the other a simple Persian fable from the Middle Ages. The kids thought the Roman story was boring, but they loved the little Persian fable, and I used this fable as a prologue to a play I ended

up calling *Play Alter Native*: In a kingdom, the river gets polluted, and the people who drink from it, go mad. The king has his own water source, the royal river, and stays sane. The people, all insane, want to overthrow the king, and the king then decides to drink of the toxic water. He too becomes insane, and now everything goes back to normal. The kids could really relate to this; to the thin distinction between sanity and insanity, to pollution and even to constitutional matters.

GK: Wie gelingen Dir Dialoge?

FI: I think I have a natural talent for dialogue. It comes very easy for me to have characters talk. The problem is often that I am not able to stop them. They just babble along. The task, then, is to rewrite what they say and help them get to the point. This offers another problem, because when things get too tight or too well structured, it often loses life or spontaneity. As with the research, the goal is to find a good balance between what is rigid and what needs to stay loose.

GK: Denkst Du beim Schreiben an die Spieler_innen?

FI: No, very seldom.



Vertrauliche Gespräche und fiktive Biografien

GK: Und denkst Du an die Zuschauer_innen beim Scheitern?

FI: I try to focus on the writing itself and not pay too much attention to the actors, or the stage, or the audience. My visual imagination isn't particularly strong. Therefore I would do more harm than good if I tried to describe how the stage looks like, let's say with a door to the right, a table in the middle and all the actors wearing black hats. Such images may be necessary in the writing process, but I try to leave them out before I finish the text. That way, it also opens up possibilities for the set designer (Bühnenbildner). When there hardly are any stage directions in my plays, it doesn't make the texts hermetic; on the contrary. I may imagine two guys sitting in the kitchen discussing the euro crisis, but the Bühnenbildner and the Regisseur may find it more stimulating to have the dialogue take place in an insanity ward at a hospital. Experience has also taught me not to think too much about the actors, in the sense that their lines can very well be bare or even a little stiff. That way, they can add their own things as they go along. If I give the dialogue too much colour, it's almost always counter-productive vis-à-vis the actors. They just feel trapped. So you may in fact say that I think about the actors – namely, by not thinking too much about them and simply trust that they will do fine with the text I give them. I make literature, they make theatre.

GK: Liest Du Rezensionen?

FI: When I was even younger than I am today, I always read the Rezensionen very, very carefully, and in the end, I could always safely conclude that the critic had misunderstood

everything. Today I read them more symptomatically, in the sense that I am simply curious to hear what other people have to say. But I must admit that it is a bit frustrating to read Rezensionen of productions of my plays, because in a way, I feel responsible for choices made by the theatre collective and not me. (I have „just“ written the text.) It feels better to read reactions to my stories or essays (whether positive or negative), because the contact to the recipient is more direct.

GK: Nachdem ein Stück geschrieben und aufgeführt ist: Schreibst Du Dir etwas in ein Arbeits-Tage-Buch?

FI: No, never. But it's a good idea, though. Thanks!

GK: Hast Du Vorbilder beim Schreiben von Theaterstücken?

FI: I have two Vorbilder, the Norwegian authors Cecilie Løveid and Erling Kittelsen, both born circa 1950. They both go their own ways regardless of what other people say. They both write plays, but are perhaps better as poets. I couldn't say that I try to write like them; their plays are more symbolical, whereas mine are more analytical. In fact, I cannot have them as Vorbilder and at the same time try to write like them, because what I admire by them, is that go their own way and don't try to write like anyone else. From the canon, I prefer Shakespeare, Molière and Kleist to Racine, Goethe and Ibsen, perhaps because the last three are a bit too analytical. Or, with my own tendency to abstract analysis in mind: *despite* the last three's temperament. With the first three it's very different. They are constantly in the creative moment. Things collide. Constantly.

Vertrauliche Gespräche und fiktive Biografien Zu einem theaterpädagogischen Projekt über die Telefonseelsorge

Manfred Jahnke

Wie über etwas schreiben, erzählen, spielen, wenn das Gebot besteht, eigentlich nichts öffentlich verlauten lassen zu dürfen? Da kam also die Anfrage der Telefonseelsorge, ob man nicht Szenen über die Arbeit dieser Einrichtung machen könne, aber die Vertraulichkeit müsse schon gewahrt bleiben. Aber wie Szenen entwickeln, in denen alles bis zur Unkenntlichkeit anonymisiert sein muss? Wo es doch in theaterpädagogischer Praxis um Geschichten von Menschen, von Biografien und Verhaltensweisen in „dramatischen“ Situationen gehen soll?

Das war der Ausgangspunkt für ein Projekt, dass ich mit fünf Studentinnen der Theaterpädagogik an der Theaterakademie der adk-uhl anzuleiten versuchte, das Schreiben, Inszenieren und Spielen zu einem Thema exemplarisch als Einheit zusammen zu binden versuchte. Und das nun bei einem Sujet, in dem Mono-, Dialoge allein über das Medium des Telefons vermittelt werden, Gesprächsinhalte der Vertraulichkeit unterliegen und sich in diesen Anrufen die angestaute Verzweiflung von Menschen offenbart. Wie aus dem Dilemma heraus kommen?

Da offeriert sich erst einmal das Theater der Recherche. Definiertes Ziel der Recherche war, Geschichten zu finden, die sich eventuell szenisch umsetzen ließen. Das Studium von Texten im Internet, die Jahreshefte der einzelnen regionalen Telefonseelsorgen, die Unterrichtsmaterialien für die Ausbildung der Mitarbeiter der Seelsorge erbrachten viele spannende Statistiken, was Alters- und Geschlechtsstruktur der Anrufer betraf oder thematische Schwerpunkte in den Gesprächen. Aber worauf wir gehofft hatten, nämlich auf Gesprächsprotokolle, da herrschte Fehlanzeige. Natürlich fanden sich in den Unterrichtsmaterialien Beispielsgespräche, aber die wirkten abstrakt und hölzern. Und Lehrmaterial, darin waren wir uns einig, wollten wir nun nicht auf der Bühne bebildern. Aber das Studium dieses Materials machte uns aufmerksam darauf, welche Fragestrukturen künftigen Mitarbeitern mitgegeben werden, wie ein Gespräch eröffnet wird, wie ein Gespräch geführt wird, wo der Angerufene weitgehendst auf eigene Kommentierung verzichtet, um den Anrufer zu eigener Erkenntnis zu ermutigen, wie der „Telefontherapeut“ neutral zu bleiben versucht, etc.

Gerade die Analyse der Sprechakte, die bei einem Gespräch mit der Telefonsorge von entscheidender Bedeutung sind, machte uns Mut, ohne dass wir schon Möglichkeiten einer szenischen Umsetzung sahen. Bei der Sichtung des Internet- und des publizistisch veröffentlichten Materials war uns schnell aufgegangen, dass eine Anwesenheit und das Mithören von Gesprächen in den Räumlichkeiten der Telefonseelsorge nicht möglich sein würde. Ein Besuch in dieser Institution machte darüber hinaus schnell deutlich, dass auf Grund der räumlichen Enge ein Mithören nicht in Frage kam. Der für die Telefonseelsorge Ulm zuständige Leiter lud uns aber zu einem geselligen Treffen aller MitarbeiterInnen ein, auf dem wir auch uns mit Einzelnen zu Interviews verabreden konnten. Die Studentinnen hatten zudem von mir den Auftrag erhalten, sie sollten von den vielen flüchtigen Gesprächen, die sie auf diesen Treffen mit ganz unterschiedlichen Menschen, die darüber hinaus sehr neugierig auf uns waren, Gedächtnisprotokolle anfertigen. Außerdem sollten sie versuchen heraus zu finden, ob sich bei diesen Menschen Typologien ausmachen ließen, ob es Zeichen gäbe, woran man MitarbeiterInnen der Telefonseelsorge „errischen“ könne. Für die Einzelinterviews wurde ein Fragebogen, eher ein Gesprächsleitfaden, entwickelt, der vor allen Dingen neben der Biografie die Motivation zu erfassen versuchte, aber auch wie sich der/die betreffende Mitarbeiter/in im Gespräch verhält, wie sicher, unsicher er/sie sich fühlt, wie die Angebote der Supervision wahrgenommen werden, kurz: was die Gespräche mit ihnen machen. Eine weitere Vorgabe meinerseits war, keine elektronischen Aufzeichnungsmedien zu benutzen, sondern Stichworte zu notieren und auf deren Basis ein umfangreiches Gedächtnisprotokoll zu erstellen. Diese Vorgabe machte ich aus der Erfahrung, dass a) die Transkription von einem Aufzeichnungsmedium ins schriftliche meist einen hohen Zeitverlust bedeutet, aber auch dass b) die Konzentration und Intensität der InterviewerInnen im Gespräch selbst nachlässt, weil sie unbewusst wissen, dass sie ja alles auf dem Band nachhören können, und c) dass eine Strukturierung des Materials schon bei der Aufzeichnung des Gedächtnisprotokolls beginnt.

Eine erste Analyse dieses allmählich zusammenkommenden Materials – es stellten sich acht MitarbeiterInnen der Telefonseelsorge Ulm für Interviews zur Verfügung, ich selbst befragte darüber hinaus die beiden LeiterInnen – hinterließ Ratlosigkeit. Ich beauftragte die Studentinnen zur Frustüberwindung einfach einmal los zu schreiben und kleine Szenen zu entwickeln. Vorgabe war hier wiederum, alle in den Szenen auftretenden Personen weiblich sein zu lassen und möglichst nahe an der eigenen Lebenserfahrung (21 bis 24 Jahre) zu bleiben. Sehr schnell entstanden Szenen, in denen sich die Interviewerfahrungen spiegelten, wie die Frage danach, wie verhält sich eine Seelsorgerin, wenn die Anruferin von einem Problem umgetrieben wird, das auch gerade das der Angerufenen ist? Da entstand im Zentrum eine Szene, in der eine Anruferin nicht damit fertig wird, dass ihr Freund fremd geht und sie ihn gerade aus der gemeinsamen Wohnung geworfen hat, aber auch die Telefonseelsorgerin das gleiche Problem zu bewältigen hat.

Vertrauliche Gespräche und fiktive Biografien



Von der neutralen Haltung über die mitfühlende bis hin zu einer sich solidarisierenden werden in aufeinanderfolgenden Szenen Haltungen ausprobiert und vorgeführt bis hin zu der Traumsequenz einer gemeinsamen *contact improvisation*. Oder um ein anderes Beispiel noch zu nennen, da will ein Jugendlicher mit seinem neuen Handy vor seinen Freundinnen angeben – und meint die Seelsorge verarschen zu können. Weil aber die Angerufene den Anruf ernst nimmt, entwickelt sich das Gespräch in eine ganz andere Richtung.

So entstanden nun relativ schnell Szenen, auch satirische, die dann in den szenischen Proben verändert wurden und langsam eine Form fanden. Aber wie eine verbindende Struktur finden? In der nochmaligen Analyse des Materials ergab sich, dass durchaus eine Typologie der MitarbeiterInnen der Telefonseelsorge hergestellt werden konnte. Ich gab den Auftrag, dass sich jede einzelne Spielerin einen bestimmten Typus auswählen sollte. Schon die ersten Angebote der schreibenden, inszenierenden Spielerinnen waren verblüffend genau, in wunderbarer karikaturaler Übertreibung, so dass eine genaue Introduction der Figuren schon große Komik entwickelte. Im Zusammenspiel zwischen den fünf Spielerinnen, die jede an einem kleinen Tisch mit Telefon saß, und den Szenen, die aus diesen fünf heraus besetzt wurden, und einen unmittelbaren szenischen Zusammenhang zwischen Anrufern und Angerufenen herstellte, entstand so eine Revue, die das Unsichtbare sichtbar zu machen versuchte. Und das gelang so erfolgreich, dass nicht nur die MitarbeiterInnen der Telefonseelsorge Ulm einen großen Spaß an der Aufführung hatten, sondern eine Tournee durch ganz Württemberg stattfinden konnte.

Merksatz: Im Theater der Recherche ist es wichtig, nach einem ersten Brainstorming genaue Ausgangsfragen zu stellen, um das Material beherrschen und strukturieren, um Faktizität in fiktive Szenen umwandeln zu können.

Anmerkung

Mit einem herzlichen Dankeschön an die Mitwirkenden, die insgesamt gegenwärtig als Theaterpädagoginnen engagiert sind: Svenja Dobberstein (Theater an der Donau Ulm), Tamara Konrath (Junges Ensemble Stuttgart), Raphaela Kurz (Staatstheater Kassel), Monika Reichle (Staatstheater Darmstadt) und Mahela Wiedner (Fränkisches Theater Maßbach/Schweinfurt)

Erfahrungen beim Aufschreiben von Probenprozessen

Begleit-Material zu Aufführungen: Am Anfang steht das Stück ...

Stefanie Kaluza

... meistens in geschriebener Form, manchmal nur als Skizze oder als Diskussion zu einem Thema. Welche Figuren kommen darin vor? Welche Themen sind darin bearbeitet? Die Lektüre bietet erste Ansätze. Ein Dialog, ein kurzes Zitat wird zum Ausgangspunkt für ein Spiel oder eine szenische Anregung. Oft geht es dann zum Lesen in eine Klasse – gemeinsam mit Regie und Dramaturgie – um Eindrücke zu ermitteln. Eine erste Sammlung an Ideen – auch für das Material!

Und dann geht es los – die Konzeptionsprobe! Ich nehme nur auf, ich höre zu, lasse mich inspirieren von den Gedanken der Regisseurin, den Erläuterungen des Dramaturgen, den Ideen

des Bühnenbildners, den Entwürfen der Kostümbildnerin, vom ersten gemeinsamen Lesen der SchauspielerInnen. Ich notiere, schreibe mit, halte fest. Meine Aufzeichnungen sehen chaotisch aus – Gedankenketten, Zitate aus dem Stück, weitere Ideen für Spiele oder szenische Anregungen. Ich lasse wirken.

Dann kämpfe ich mich durch – mein Kopf voller Ideen. Gemeinsam mit der Dramaturgin gehe ich auf Recherchereise im Internet, in der Bücherei, in Schulen, in Texten und Gesprächen. Es wird immer mehr, immer bunter und vielfältiger. Und dann kommt regelmäßig eine etwas schmerzhaft Aufgabe: Ich muss verdichten, ich muss mich trennen, ich muss herauskristallisieren und wir finden eine Gliederung, die manchmal an den Themen des Stücks oder an seinen Figuren orientiert ist. Wir wählen aus, fassen zusammen. Am Ende steht ein Material, das einlädt zum Weiterlesen, Weiterspielen, Weiterdenken. Ein Material, das für diejenigen da ist, die sich vertiefen wollen und für diejenigen, die sich anregen lassen wollen, das Stück mit einer Gruppe nachzubereiten. Das Material will nicht erklären, sondern Anregung bieten, sich in Bezug zu dem zu setzen, was auf der Bühne zu sehen war.

Und dann? Dann liegt das Material plötzlich fix und fertig im Foyer – bereit für die Premiere.

Mein Tipp fürs Schreiben: Erst mal drauf los, ohne Einschränkungen, ohne Zensur alles aufschreiben, was irgendwie vom Kopf in die Hand zum gewählten Thema herausfließt. Dann steht schon mal was da und das bringt einfach eine unglaubliche Ruhe in den weiteren Arbeitsprozess (selbst wenn mensch das erste Geschreibsel nie wieder anschaut)!



Erfahrungen beim Aufschreiben von Probenprozessen

Eberhard Köhler

Zunächst erscheint es mir sinnvoll, grundsätzlich zu unterscheiden, zwischen der Verschriftlichung von Proben, bei denen eine literarische/dramatische Vorlage verwendet wird und Proben, bei denen es sich um Notate einer Stückentwicklung aus Improvisationen handelt.

Ersteres ist vermutlich jedem Regisseur und Regieassistenten, aber auch Inspizienten oder *stage manager* bekannt: Hat man einen Theatertext als Vorlage, empfiehlt es sich, diesen mit leeren Seiten zu „durchschießen“. Auf der linken Seite, der Seite des dramatischen Textes, werden mit Bleistift (oder im Computer als pdf-Dokument) die aktuellen Strichfassungen festgehalten und mit einem Datum versehen, da es im Verlaufe des Prozesses erfahrungsgemäß fortwährend Änderungen geben wird. Anschließend werden die Textzeilen durchnummeriert,

damit alle Notate der rechten Seite sich auf diese Nummern beziehen können.

Auf dieser rechten Seite gibt es nun Platz für Bleistiftnotizen zur Arbeit der Schauspieler. Kleine Bewegungsdiagramme im Bühnengrundriss werden angelegt, wobei Pfeile die Bewegungen der Spieler im Raum anzeigen. Diese Pfeile werden mit Zahlen versehen, die darüber Aufschluss geben, bei welcher Replik, bei welchem Satz, bei welchem Wort Bewegungen ausgeführt wurden. Außerdem können in diesen Diagrammen Blickrichtungen fixiert werden. Darüber hinaus ist es sinnvoll, Annahmen oder ggf. auch Untertexte festzuhalten, die beim Probieren entstanden sind. Ein aufschlussreiches Beispiel hierfür geben Peter Steins Tschschow-Regiebücher an der Berliner Schaubühne. Tempo- und Rhythmuswechsel oder bestimmte Bedeutungen des Textes,

Erfahrungen beim Aufschreiben von Probenprozessen

aber auch Pausen, Phrasierungen, Betonungen/Schwerpunkte, können notiert werden.

Alle technischen Abläufe werden mit farbigen Bleistiften, ebenfalls ausradierbar, und – so banal das klingen mag – leicht zu entfernenden farbigen Klebepunkten auf beiden Seiten des Buches notiert. Das heißt also im Klartext, dass links, im dramatischen Text beim jeweiligen Stichwort, ein farbiger Klebepunkt und rechts, auf der Seite mit den Notizen zur Arbeit des Schauspielers, Klebepunkte mit Zeilenangabe verwendet werden. Farbige Beschreibungen dokumentieren die technischen Veränderungen für diesen Moment, so z. B. gelb für Licht, blau für Ton und Video, grün für technische Veränderungen wie Bewegungen einer Drehbühne, Fahrten von Hubpodien oder Zügen aus dem Schnürboden sowie Umbauten und rot für Kostüm- und Maskenwechsel. Bei Letzterem ist es sinnvoll zu notieren, auf welcher Bühnenseite diese geschehen.

Soweit so technisch und „einfach“.

Wesentlich komplexer ist die Fragestellung, wie man improvisatorische Probenprozesse festhält. Es gibt eine Reihe von Regiekollegen, die die gesamte Probenarbeit auf Video dokumentieren, was gewisse Vorteile birgt, beispielsweise hat man ein scheinbar objektiveres Korrektiv der eigenen Erinnerung, aber eben auch gewisse Nachteile beinhaltet. Problematisch ist nicht nur, dass Videos einen falschen Eindruck vermitteln können, sondern auch dass in kürzester Zeit so umfangreiches Material generiert wird, dass es mehr als der doppelten Probenzeit bedürfte, um dieses wirklich auszuwerten. Aber auch das bloße chronologische Mitschreiben der szenischen Versuche erweist sich sehr rasch als ähnliches Problem; und nach drei bis vier Wochen ist der Umfang der Notationen kaum noch zu bewältigen, aber die Phase der Generierung und Ausweitung des Materials zum gesetzten Thema noch kaum abgeschlossen. Angeregt durch meinen wichtigsten Schauspiel- und Improvisationslehrer, den Schweizer Theatermacher Paul Weibel, experimentiere ich seit einigen Jahren mit Tabellen, die bereits die Grundform der späteren Partitur werden können:

Hier gibt es eine vertikale Unterteilung, wobei jede Spalte einen neuen Improvisationsversuch bezeichnet. Auf diese Weise können diese Tabellen in ständigen Variationen der Reihenfolge aneinandermontiert werden und so die jeweils aktuelle dramaturgische Abfolge, die gerade erprobt wird, wiedergeben. Die horizontale Unterteilung geschieht in verschiedenen großen „Kästchen“ bzw. Tabellenzeilen. Zunächst werden das Datum des Versuches, die beteiligten Spieler (mit Raum für spätere mögliche Umbesetzungen) und ein Titel der jeweiligen Improvisation festgehalten. Diese Titel helfen in einem späteren Probenstadium enorm, da alle Beteiligten sofort wissen, von welcher Szene die Rede ist. Häufig nehmen wir auch schon eine Zuordnung in eine der drei folgenden Kategorien vor: 1. eher Material für eine „transition“, also eine Art Übergang zwischen vollen Szenen, 2. Bilder und 3. eigentliche Szenen. Bei den letztgenannten Szenen schreiben wir außerdem dazu, ob es eher Material für die Exposition, die Durchführung oder das Finale zu sein scheint.

In der nächsten Tabellenzeile werden die Orte notiert, sowohl die Bühnenaufbauten etc. als auch die gespielten Orte.

Dann folgt eine große Tabellenzeile für eine Auflistung von äußeren und inneren Vorgängen sowie der entstandenen Drehpunkte.

In der darunter liegenden Tabellenzeile werden die entstandenen Bilder festgehalten. Die wiederum nächste beinhaltet einzelne Sätze des gesprochenen Textes, die bereits so verdichtet, so auf den Punkt gebracht wurden, dass sie möglicherweise fixiert werden sollten.

Es hat sich sehr bewährt, den Bildern die gleiche Bedeutung wie den entstehenden Textversatzstücken einzuräumen, um zu verhindern, dass die Improvisationen immer textlastiger werden und einen kompletten Text entstehen lassen, der schwächer und weniger verdichtet ist. Außerdem arbeiten wir in unserem freien Ensemble in Rußland häufig auch mit einer ganzen Reihe von Improvisationen ganz ohne Text.

Dann folgen in derselben Spalte noch Zeilen für die Veränderungen und Verläufe von Licht, Ton und ggf. Video. Dies ist sehr wichtig, da beim Erstellen der späteren chronologischen Partitur manchmal ein einzelner Wechsel in diesen (vermeintlich) technischen Bereichen bereits wieder eine neue Untersituation, einen Bruch, einen wichtigen dramaturgischen nächsten Schritt bedeuten kann.

Zu einem sehr späten Zeitpunkt, nachdem eine spielbare Vorlage schon eine Reihe von Aufführungen vor Publikum mit anschließender Auswertung und weiteren Verdichtungen sowie Verschärfungen in erneuten Proben erlebt hat, kann es sinnvoll sein, eine Videoaufzeichnung des mittlerweile verdichteten dramatischen Materials zu machen. Von dieser Aufzeichnung wird eine komplette Texttranskription angefertigt und dann abschließend ein Regiebuch, wie oben beschrieben, angelegt. Dies hilft insbesondere, wenn die Produktionen über mehrere Jahre im Repertoire existieren, plötzlich Umbesetzungen anfallen, Gastspiele möglich werden oder beispielsweise plötzlich eine Übertitelung in eine andere Sprache erforderlich werden sollte. Meinen kleinen Erfahrungsbericht möchte ich gerne mit der Beobachtung abschließen, dass die unterschiedlichen Verschriftlichungsstrategien genauso im Fluss, im Prozess zu sein scheinen wie bestenfalls die improvisatorischen Versuche der Spieler. Wann immer ich mit improvisierenden Musikern oder mit Tänzern und Choreographen spreche, bin ich überrascht, wie sehr die Notationsversuche im Sprechtheater vergleichsweise noch in den Kinderschuhen zu stecken scheinen. Zum Teil könnte das damit zusammenhängen, dass sich im Sprechtheater erst nach und nach die Vorstellung durchsetzt, dass die improvisatorische Spielweise nicht bloß eine Etüde, sondern eine gleichberechtigte Kunstform neben dem Spiel mit literarischer Vorlage darstellt – für jeden ernstzunehmenden Musiker eine absolute Binsenweisheit ...



Lehrstückspielpraxis rearrangiert: von der Darstellung über eigene Erlebnisse hin zum Text

Lichtenbergs Pantoffeln Vom Eintrag in den *Sudelbüchern* zur Theaterszene

Olaf Kutzmutz

Beim Schreiben wie beim Theaterspiel zählen die Figuren. Wie aber komme ich zu tragfähigen, ja originellen Figuren, die für ein Buch oder die Bühne taugen? Wenn wir uns nicht auf die heilige Intuition oder ein undeutlich rumorendes Bauchgefühl verlassen möchten, sind wir gut beraten, uns Vorgedachtes und Vorgeschriebenes aus der Literatur- und Theatergeschichte anzusehen. Unser Motto sei: Erst lesen. Dann schreiben.

Schließlich ist die Welt voller Ideen, und manche Schätze müssen wir in dieser Hinsicht einfach nur heben. Ein wahrer Hort des Wertvollen sind Georg Christoph Lichtenbergs *Sudelbücher*, die der Autor über dreißig Jahre lang von der Studentenzeit bis zu seinem Tod geführt hat. Selbst eine kursorische Lektüre darin führt zu atemberaubend merkwürdigen Funden. So staunte ich beim Blättern in den *Sudelbüchern* nicht schlecht, als ich auf folgenden Eintrag stieß: „Er hatte seinen beiden Pantoffeln Namen gegeben.“ (Heft L. 477)

Sofort fragen wir: Was mag das für ein Mensch sein, der seine Hausschuhe tauft? Vom Eisberg der gesamten Persönlichkeit macht das Zitat lediglich die Spitze sichtbar. Es verzichtet darauf, uns mit Figurenstandards – Alter, Aussehen, Beruf, Lebensphilosophie – zu langweilen und rückt etwas Unerhört-Alltägliches ins Rampenlicht: eine Pantoffeltaufe. So mutmaßen wir, was sich von diesem Charakter unter der Wasseroberfläche noch alles verbergen könnte. Ob wir aus der Taufe eine Geschichte der Einsamkeit, die Ordnungsliebe eines pensionierten Beamten oder vielleicht das sentimental Grausame eines Serienmörders ableiten – genau darum geht es beim kreativen Umgang mit Lichtenberg. An dieser biographischen Leerstelle setzt die zweiteilige Aufgabe an:

1. Schreiben Sie einen Monolog, in dem Ihre Figur erzählt, warum sie den Pantoffeln Namen gegeben hat. Überlegen Sie zuvor (allein oder in der Gruppe), welches biographische Gerüst darüber hinaus solch einer Figur Halt geben könnte.



2. Schreiben Sie eine Szene für zwei (oder mehr) Spieler, bei denen sich das Gegenüber a) über die kuriose Pantoffeltaufe wundert/empört oder b) die Kuriosität (scheinbar) als Normalfall gelten lässt.

Zur Lektüre:

Olaf Kutzmutz & Stephan Porombka (Hg.): *Erst lesen. Dann schreiben. 22 Autoren und ihre Lehrmeister*. München 2007.

Lehrstückspielpraxis rearrangiert: von der Darstellung über eigene Erlebnisse hin zum Text

Katharina Lammers

Lässt sich die Lehrstückspielpraxis auch anders aufzäumen? Lassen sich szenische Vorlagen à la Lehrstückmuster spielerisch entwickeln? Welche Wege einer theatralen Textproduktion sind möglich? Dies waren die zentralen Fragen, die Reiner Steinweg und mich aus unterschiedlichen Arbeitskontexten und Perspektiven zusammenführten: Steinwegs „Lust nach Varianz, die Lust, aus den gegebenen szenischen Beschränkungen (der

Lehrstücke, K. L.) auszubrechen“¹, und meine Suche nach einer durch die körperliche Darstellung vermittelten eigenen Erzählweise und ihrer Textualisierung. Während der herkömmliche „Lehrstückweg“ vom szenischen Text über die Darstellung zu den eigenen Erlebnissen der SpielerInnen führen soll, wollten wir einen neuen Weg erproben: von der Darstellung über die eigenen Erlebnisse hin zum Lehrstücktext.

Lehrstückspielpraxis rearrangiert: von der Darstellung über eigene Erlebnisse hin zum Text

1. Vorüberlegungen und Hintergründe

Im Frühjahr 2010 luden Reiner Steinweg und ich in Kooperation mit spectACT (Verein für politische und soziale Bildung, Innsbruck) zur Fachtagung „Szenisches Schreiben/Herstellen von (Lehrstück)Spiel-Vorlagen“ nach Innsbruck ein. In unserer Problemskizze zur Tagung schilderten wir dazu unsere Fragen und Ziele:

Katharina Lammers

Wie kann man über das darstellende Spiel an das herankommen, was Menschen bewegt? Wie werden ihre jeweiligen Fragen und Probleme, ihre Wünsche und Leidenschaften sichtbar bzw. der Darstellung zugänglich? Diese Fragen waren es, die mich seinerzeit zum Forumtheater (Augusto Boal) geführt haben. In meiner nachhaltig von Boal inspirierten Praxis soll der *Körper* als „embodied knowledge“ – , als Wissender (Hanne Seitz² nach Thomas Csordas) oder als „embodied mind“ (Erika Fischer-Lichte³) – impulsgebend sein. Es geht um Arbeitsweisen, die sich nicht auf die Umsetzung eines vorgegebenen literarischen Textes beziehen, sondern die helfen können, Geschichten erst spielerisch hervorzubringen, um eine Art darstellerisches Befragen sozialer Wirklichkeit. Krisenmomente des Lebens sollen zur Darstellung gebracht und spielerisch diskutiert werden.

Ein Höhepunkt in dem von mir bevorzugten Ablauf⁴ ist erreicht, wenn die Spieler ihre Geschichte ohne Ton spielen, das, was sie sprechen also nicht zu hören ist. Aber dann, mit dem nächsten Schritt, in dem die Geschichte mit Worten improvisiert wird, geht nach meinem Eindruck das, was sich in der körperlichen Darstellung bereits erzählte, größtenteils wieder verloren. Die Alltagssprache verleitet offensichtlich dazu, in Klischees zu verfallen. Kommt die Sprache ins Spiel, greifen die Darsteller auf bekannte Sinnkonstruktionen zurück, bemühen sich um Konsens. Automatisch werden Allgemeinplätze verhandelt und das Besondere, das mittels der körperlichen Darstellung und mimetischer Assoziationen im Vorfeld spontan zur Darstellung drängte, wird zugunsten der körperlichen Untermauerung des *Gesagten* verdrängt.

Im Verlauf eines Lehrstückkurses mit Reiner Steinweg⁵ war dagegen genau das Umgekehrte zu beobachten: Obwohl die ästhetisch-erzieherische und politische Absicht Brechts im Vorfeld störend spürbar war, setzte gerade der vorgegebene Text das spielerische Potenzial, die körperlichen Imaginationen frei, statt sie zu blockieren oder nur als Zeige-Instrument des gesprochenen Wortes zu nutzen. Der Lehrstücktext verlangt geradezu nach körperlicher Manifestation, fordert die Phantasie, weil er an sich nur Beziehungsmuster, aber noch nicht das Leben selbst verhandelt. Die Worte haben ganz offensichtlich noch kein „Fleisch“.

In der szenischen Improvisation ohne vorgegebenen Text neigen die Darsteller dazu, auf Bekanntes zurückzugreifen. Aber gerade in der darstellerischen Improvisation ist das, was wir bereits wissen und kennen, nur ein Ausgangspunkt für die spontane darstellerische Handlung. Das, was wir bereits wissen, sollte dem Regisseur und Autor Horst Hawemann zufolge erst ermöglichen, das noch Unbekannte zu entdecken, das wir in Erfahrung bringen wollen.⁶ Um aber dieses vorurteilsfreie wahrnehmende Handeln zu ermöglichen, muss die Phantasie

aktiviert werden. Erst, wenn man das, was man dringend zu brauchen glaubt, nicht bekommt, nicht verwenden darf, beginnt man zu improvisieren.

Der spielerische Weg Boals ist bis hin zu den szenischen Ausgangsbildern und ihrer ersten Dynamisierung sowie der anschließenden szenischen Improvisation ohne Text ein solcher Phantasie befördernder Prozess. Aber mit der Verwendung der Alltagssprache verliert sich die Szene aufgrund mangelnder Spiel-Ordnung nicht selten in Alltagsgeschwätz. Auf diese Weise vergeben die DarstellerInnen sich und ihren ZuschauerInnen die Chance, Neues zu erfahren, anders wahrzunehmen, Perspektiven zu wechseln, Sinn erst zu entwickeln und nicht nur zu reproduzieren.

An dieser Stelle und vor diesem Hintergrund setzt meine theaterpädagogische Suche an. Wie können die Geschichten, die sich in den szenischen Ausgangsbildern und ihrer Dynamisierung andeuten, Form gewinnen, und zwar in einer die Phantasie provozierenden Art und Weise? Wie können sich die SpielerInnen in ihrer Leiblichkeit selbst als Instrument ihres eigenen Lernprozesses erfahren, ihren Körper – die mit ihm verbundenen Erfahrungen – als wichtigsten Spielpartner entdecken lernen? Wie kommt man über das Spiel und die szenische Darstellung zu relevanten Geschichten und darüber hinaus zu einem adäquaten Text?

Reiner Steinweg

beschreibt seine bisherigen Versuche, aktuelle szenische Spielvorlagen nach dem Modell der Lehrstücke zu verfassen:

Schon Anfang der 1970er Jahre habe ich darüber gegrübelt, was die formalen besonderen Merkmale von Lehrstücktexten sind, was sie von Stücken des epischen Theaters oder von anderen Dramentexten unterscheidet und so besonders geeignet macht für das, was die Qualität eines Lehrstückprozesses ausmacht. Einige Merkmale springen ja ins Auge:

- Der einfache, aber zugespitzte Plot;
- Die gelegentlichen Widersprüche in den „Statements“ der Protagonisten (z. B. in der Szene „Gerechtigkeit“ der „Maßnahme“: Der Junge Genosse will die beiden Arbeiter als aktiv Streikende gewinnen, sie also zu Beteiligten machen, ruft aber laut: „Hier werden Unbeteiligte erschlagen!“);
- Die Chorebene, die es erlaubt, gesellschaftliche Strukturen und Instanzen zu repräsentieren, im Spiel „ansichtig“, fühlbar zu machen;
- Die Absurdität des „Äußeren“ der Szenen: der reißende Fluss in der Wüste, der Stuhl in den schwarzen Wäldern, usw.
- Das weitgehende Fehlen von Eigennamen und „individuellen“ Charakterzügen;
- Die hermetisch-archaische Sprache (eine nur sehr ungenaue Umschreibung!);
- Die in manchen Lehrstücken (Maßnahme, Die Ausnahme und die Regel) vorkommende Liedebene.

Die Liste erhebt keineswegs Anspruch auf Vollständigkeit, ist „aus dem Gedächtnis“ geschrieben, ohne die Texte wieder anzuschauen.

Ich habe zwei Versuche gemacht bisher, einen lehrstückähnlichen Spieltext zu kreieren (...) In beiden Fällen bin ich von einer Tonbandaufnahme ausgegangen, die zunächst wörtlich

Lehrstückspielpraxis rearrangiert: von der Darstellung über eigene Erlebnisse hin zum Text

transkribiert wurde. Die eine wurde von einem Journalisten bei dem berühmten Gespräch am sog. „Nacktensamstag“ zwischen dem damaligen Hessischen Innenminister Ekkehart Gries und vier Sprechern der Bürgerinitiative an der geplanten Startbahn West in den Wäldern südlich von Frankfurt/M. gemacht, deren Gelände von etwa 30.000 Demonstranten belagert wurde. Die vier hatten zum Zeichen ihrer Gewaltfreiheit in winterlicher Kälte ihre Oberkörper entblößt und waren so von der Polizei über den Stacheldraht gelassen worden, der das Startbahngelände und die Polizei von den Demonstranten trennte.⁷ Die andere Aufnahme habe ich selbst während eines Seminars gemacht, in dem eine erlebte Szene – ein Gerangel zwischen WG-Bewohnern und einem Polizisten – nachgespielt wurde. Ich habe beide Aufnahmen transkribiert, beide Transkriptionen waren viele Seiten lang (...). Durch Streichung aller Füllsel, alles irgendwie Nebensächlichen, Entbehrlichen, also jeglicher „accidentia“, die Reduktion auf die „substantia“ der Szenen (...) habe ich sodann versucht, einen spielbaren Text zu destillieren, sorgfältig darauf achtend, dass Widersprüchliches erhalten blieb. Wir haben diese Szenen in mehreren Seminaren gespielt, und es kam durchaus etwas dabei heraus – aber mit dem Tiefgang, der Vielschichtigkeit und Vielfalt der Assoziationen in Lehrstückseminaren auf der Basis Brechtscher Texte war das nicht zu vergleichen. Beide Texte waren, trotz aller Abstraktionsversuche, noch immer zu konkret, zu sehr einer bestimmten Situation verhaftet.⁸

2. Ergebnisse der Fachtagung „Szenisches Schreiben/Herstellen von (Lehrstück)Spiel-Vorlagen“

Ein Weg, der auf der Tagung vorgestellt wurde und den die TeilnehmerInnen als zugleich Mitforschende weiterentwickelten, zeichnete sich durch folgende Schritte aus:

Eintritt in den Kunst- und Spielraum Theater – mit dem Körper denken

In dieser Arbeitsphase werden die TeilnehmerInnen für ihren Körper sensibilisiert, nehmen Kontakt zu ihm als Spielpartner auf, gehen mit ihm in Dialog. Der Spieler vermittelt in der Aktion zwischen dem, was durch das situative Erlebnis körperlich erlebbar wird – er wird davon oftmals selbst überrascht – und dem, was er als Spieler absichtlich mit seiner Aktion zeigen/kommunizieren will. Die Absicht geht dabei nicht in der Wirkung auf. Der Körper ist nicht Instrument des Geistes, sondern selbst Geist – „embodied mind“ oder „embodied knowlege“. Dies wird in verschiedenen Übungen erfahrbar und sensibilisiert die Spieler dafür, dass es ihr Körper ist, der nicht nur in den künstlich (theaterpädagogisch) initiierten Spielsituationen, sondern auch im alltäglichen Leben, unabhängig von unserem willentlichen Einfluss, denkt und handelt und gleichzeitig auf andere eine unmittelbare Wirkung ausübt.

„Bodystorming“ zum Thema Konflikt: mittels Körperübungen Assoziationen freisetzen

In der jetzt folgenden Phase schließen Assoziations- und Körperübungen an, die Konfliktassoziationen freisetzen sollen. Zum Beispiel:

- Körperübungen, die die Qualität von Konflikten in sich bergen: (a) sog. „Stressübungen“: der Spielleiter/die Spielleiterin (SpL) gibt eine Ansage und die SpielerInnen (Sp) sollen das Gegenteil davon tun; oder (b) Kraftausgleichsübungen: mit unterschiedlichen Partnern und wechselnden Körperteilen soll ein Kraftausgleich unter Aufbringung aller Kräfte gesucht werden.
- Anschließend werden die Assoziationen, die während der Übungen aufkamen, aufgeschrieben. Beispiele: „Ich glaube es – ich weiß es“, „Gib nach“, „Du bist dran“, „Nimm dich nicht so wichtig“, „Ich will auch auf die grüne Wiese“, „Du hast dich keinen Zentimeter weiterentwickelt“, „Lass dich fallen“, „Ich hab Angst“.
- Haltungen werden in Konfliktsituationen ausfindig gemacht: Spieler stellen sich eine Person vor, mit der sie im Konflikt waren/sind und stellen diese in Form einer Statue dar; entweder eine konkrete Person aus einem realen Konflikt oder etwas Abstraktes, mit dem sie in Konflikt sind, wird personifiziert (z. B. Starrsinn, Überheblichkeit, Dummheit). Die ZuschauerInnen nennen dazu spontan ihre Assoziationen (Adjektive, Sätze, Tiere).

Theatrale Textproduktion

Szenische Darstellungen zum Thema „Konflikt“: Die Sp nehmen einen Stuhl als Spiel-/Konfliktpartner und improvisieren verschiedene Konfliktkonstellationen. Sie entscheiden sich für drei Haltungen zum Stuhl als imaginiertes Konfliktpartner. Der szenischen Darstellung Text entnehmen: In Paaren entwickeln die Sp je drei Statuenbilder mit je zwei korrespondierenden Konfliktgehalten. Diese werden oft wiederholt, dadurch verinnerlicht und abrufbar gemacht. Durch die Wiederholung wird das Typische, der Wesenskern der Haltung und gleichzeitig das für die Darsteller Bedeutsame herausgearbeitet. Die Sp wiederholen diese Bilder häufig mit zunehmender Geschwindigkeit und improvisieren Übergänge zwischen den einzelnen Standbildern. Dann wird das Spielen entschleunigt und die Bewegungen werden präzisiert. Die Spieler kehren zurück zu den Standbildern, horchen in sich hinein und suchen nach passenden Verbaldrücken für ihre Haltungen. Im Wechselspiel entstehen abstrakte Minidialoge, welche die Spieler notieren.⁹

Textüberarbeitung

Paare kommen zu viert zusammen und präsentieren sich gegenseitig den mittels „theatraler Textproduktion“ entstandenen Text. Anschließend überarbeiten die Paare jeweils den „fremden“ Text und bauen ihn zu einer szenischen Spielvorlage nach dem Modell der Lehrstücktexte aus: Titel, Ort, Adjektive, Regieanweisungen, Kommentare (linker und rechter Chor) sowie der Schlusskommentar werden ergänzt.

Textbeispiel

Im Vorzimmer

Einer aus dem rechten Chor:

Er kommt zu spät.
Wie er da steht!
Die Schul' ist schuld.
Wer nimmt ihn schon?
Ruin bringt er.

Lehrstückspielpraxis rearrangiert: von der Darstellung über eigene Erlebnisse hin zum Text

Der rechte Chor
(alle): Das Tuch ist zerrissen!
Der Alte: (schaut)
Der Junge: Du – Du schon wieder!
Der Alte: Hier bestimme ich.
Der Junge: Ich lasse dich nicht!
Der Alte: Dein Vater würde sich im Grabe umdrehn.
Der Junge: (während er an ihm vorbeigeht):
Ich lach dich tot!
Der Alte: (schlägt ihn)
Der Junge (geht weiter)
Der linke Chor: Er geht jetzt weg,
Er bleibt nicht stehen,
Er spottet der Welt und seiner selbst,
Er hat gelernt:
Das Neue nach dem Alten kommt.

3. Ein weiterführender Versuch: dargestellt anhand eines Workshop-Ablaufs

Im Zuge dieser Innsbrucker Erfahrungen gaben Armin Staffler (Theaterpädagoge bei spectACT, Innsbruck) und ich einen Workshop für Interessierte, die von der Tagung im Nachhinein einen praktischen Einblick gewinnen wollten. Wir hatten nur einen Nachmittag Zeit und entwickelten dazu einen abgewandelten Ablauf des oben Vorgestellten. Die Erfahrungen und Ergebnisse dieses Nachmittags überraschten nicht nur die TeilnehmerInnen, sondern auch uns. Wir hatten nicht erwartet, dass in so kurzer Zeit tatsächlich Spielvorlagen nach Lehrstückvorbild entstehen können, die eine breite Projektionsfläche für relevante Konflikterfahrungen bieten.

Workshopablauf

Intro

- „Sich waschen“ (im Kreis): Hände reiben, sich mit den warmen Händen vorm Gesicht begrüßen.
- Laufend Plätze tauschen im Kreis, sich in der Mitte begrüßen.
- Gehen wie ... (Raumlauf): Person/Figur, dann Satz assoziieren; alle präsentieren ihre Figur.
- Wunschhaltung (im Kreis): Ein Spieler (Sp) zeigt seine Wunschhaltung, die anderen spiegeln; Adjektive dazu sammeln.

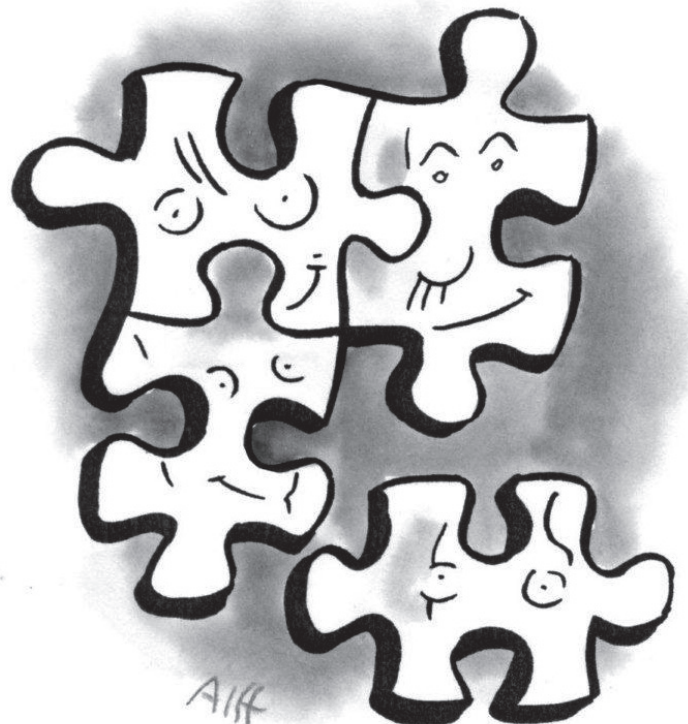
Vom Körper zu Sätzen und zu Szenen (I)

- Stop & Go (Raumlauf):
 - Bei „Stop“ Körper „durchscannen“.
 - Gangarten von vorher (Figuren, Wunschhaltungen) wieder aufgreifen, bei „Stop“ fragen: Was sagt mir die Haltung? Was sage ich zur Haltung? (Dialog).
 - Überforderung: gehen = stop – stop = gehen; winken = hüpfen – hüpfen = winken; etwas im Raum berühren = Laut von sich geben – Laut von sich geben = etwas im Raum berühren.
 - Schiebeübungen: zu zweit (Partnerwechsel); mit unterschiedlichen Körperteilen gegeneinanderdrücken/schieben, Rücken gegen Rücken, Hand gegen Kopf etc.

- Balance: zu zweit, die Handgelenke umfassend, nach hinten lehnen und ausbalancieren; Dialoge improvisieren.
- Unterschiedliche Schiebearten mit Dialog (Partnerwechsel).
- 4-Satz-Dialog entwickeln:
 - Jeder für sich: Sätze aus der Erinnerung (der improvisierten Dialoge) aufschreiben.
 - Gemeinsam im Kreis: Lesen im „Netz“.
 - Zu zweit: 4-Satz-Dialog (A-B-A-B, aus den geschriebenen Sätzen) entwickeln: Welches Zusammentreffen von Sätzen macht mich neugierig?
 - Auswahl eines Dialogs als Inszenierungsgrundlage für die Inszenierung zu zweit; der gleiche Text birgt unterschiedliche Geschichten (Personen, Situation und Thema müssen erst gefunden werden).
 - Inszenierung und Präsentation des Dialogs: Paare inszenieren und präsentieren den ausgewählten Dialog; es zeigen sich sehr unterschiedliche Geschichten – allerdings weist das Beziehungsmuster im Kern eine ähnliche Qualität auf.
 - Reflexion nach jeder Inszenierungsvariante: Was haben die ZuschauerInnen assoziiert, wahrgenommen? Welcher Sinn/welche Geschichte hat sich beim Zuschauen hergestellt? Welche Geschichte hatten sich die DarstellerInnen gedacht? Was hat sich für sie im Unterschied dazu während des Spiels hergestellt? Was haben sie während des Spiels erfahren?

Vom Körper zu Sätzen, zu Szenen (2)

- Sizilianischer Tango: Ein Spieler (Sp) will tänzerisch einen freien Stuhl ergattern; die anderen müssen ebenfalls tänzerisch die Stühle wechseln und gleichzeitig verhindern, dass SP seine Aufgabe gelingt.



Lehrstückspielpraxis rearrangiert: von der Darstellung über eigene Erlebnisse hin zum Text

- Was kann der Stuhl alles sein?
 - Sp zeigen in der Art des Umgangs mit dem Stuhl, was dieser für sie darstellt.
 - Sp zeigen, welche Person der Stuhl für sie darstellt.
 - Sp zeigen sich in Konflikt mit dem Stuhl als eine imaginierte „Person“.
 - Sp experimentieren jeweils mit dem Stuhl zum Thema „In Reibung/im Konflikt mit einer Person“; legen sich auf drei Aktionen/Haltungen mit dem Stuhl fest.
- Stuhlperformance:
 - Zwei RegisseurInnen (R). Die anderen verteilen sich auf der Bühne und zeigen ihre drei Aktionen/Haltungen mit dem Requisit Stuhl als Endlosschleife. Die R. nehmen dem Dargestellten etwas ab, das sie anspricht, neugierig macht, wählen Akteure aus, setzen sie zueinander räumlich in Beziehung, schauen, tauschen sich aus, verändern die räumliche Beziehung zueinander, bis sich für beide etwas erzählt.
 - ZuschauerInnen geben Rückmeldung.
 - DarstellerInnen geben Rückmeldung.
 - RegisseurInnen berichten von ihrem Prozess.

Von der Darstellung zum Lehrstücktext

- Exkurs (1): Gemeinsam wird das Lehrstück „Die Groschenzene“ gelesen. Wodurch zeichnet sich das Lehrstück aus?
- Spieler finden sich zu Paaren zusammen. Wiederum kommen die drei gefundenen und festgelegten Haltungen ins Spiel; A und B entnehmen den Haltungen Sätze:
 - A geht in die erste, dann in die zweite und dritte Haltung und spricht aus der jeweiligen Haltung heraus einen Satz. B schreibt diese Sätze auf.
 - A formt B zu dem Stuhlpartner (erste, zweite und dritte Haltung) und B spricht jeweils aus dieser Haltung heraus einen Satz. A schreibt diese Sätze auf.
 Ergebnis: Ein 6-Satz-Dialog;
Danach Wechsel: B zeigt seine Haltungen, A schreibt auf, etc.
- Exkurs (2): Vorstellung der wesentlichen Merkmale eines Lehrstücktextes.
- Bearbeitung der 6-Satz-Dialoge nach den Merkmalskriterien zum Lehrstücktext.¹⁰
- Präsentation/szenische Lesung der entwickelten Spielvorlage: Zwei DarstellerInnen mit Stuhl mittig verkörpern den szenischen Dialog, die zwei anderen DarstellerInnen rechts und links verkörpern die Chöre.

Textbeispiel

Ein 6-Satz-Dialog:

A: Ich bin müde.
 B: So soll es immer sein.
 A: Jetzt lass mich.
 B: Ich versteh' dich nicht.
 A: Gib mir Wärme.
 B: Jetzt kommst' wieder.

Der nach Lehrstückmuster überarbeitete 6-Satz-Dialog

Titel: *Unter Tage*

Szenenanweisung: Unter Tage. Es ist kalt und dunkel.

Linker Chor: Wenn die Kehle des einen zugeschnürt
 Dann auch die des anderen
 Das nennt sich: da sein füreinander
 Der Frohsinn des nicht Alleinseins
 Was einen zerstört
 Ist der Suche Ziel

A: Ich bin müde.

B: Trage mich.

A: Geh weg.

B: Bleib, wo du bist.

A: Gib mir Wärme.

B: Mir ist kalt.

Rechter Chor: Das blöde Antlitz fordert beide.

Für beide gibt es genug des Platzes.

Nach Hilfe wird mit Liebe dankend verlangt.

Abstoßendes entspringt aus dem Schoße.

4. Abschließende Gedanken: theaterpädagogisch der Erzähkraft des Körpers vertrauen

Wie schon die szenischen Texte, die während der Tagung entstanden sind, weisen auch die Spielvorlagen des oben beschriebenen Workshops ein hohes Maß an Abstraktion auf und eröffnen gerade dadurch eine Projektionsfläche für unterschiedliche Situationen und Konflikte. Die besondere phantasiebefördernde Kraft der im Text festgeschriebenen Beziehungsmuster geht von den Haltungen aus, die die TeilnehmerInnen dem Körper (als „embodied mind“) abgerufen haben. Jan Weisberg hat dies in seiner Reflexion zur Tagung auf den Punkt gebracht: „Diese Übertragbarkeit des Textes beruht auf der Übertragbarkeit der dem Text zugrunde liegenden Haltungen. So wie dieselben Haltungen in verschiedenen Situationen eingenommen werden, kann ebenso auch der aus ihnen hervorgebrachte Text in verschiedenen Situationen verwendet werden. Maßgeblich für die Übertragbarkeit des Textes in diesem Versuch ist die Konzentration der Aufmerksamkeit auf die Haltung statt auf die Sprache und die mit ihr vollziehbaren Sprechakte.“¹¹

In einem Wechselspiel von Darstellung, Wahrnehmung und Assoziation entstehen Bilder, deuten sich Geschichten an, die in einen szenischen Text münden. Die so entstandenen kargen Spielvorlagen sind den Haltungen der SpielerInnen entnommen, die wiederum ihren Ursprung in konkret erlebten Situationen haben. Sie münden in einen Text, der die konkrete Ursprungssituation abstrahiert und damit das Wesentliche offenlegt: das Beziehungsmuster und damit zugleich die besondere Qualität des Konflikts. Und gerade diese im Text aufgehobene Qualität ist es, die wiederum ein besonderes Spielangebot (oder in Bezug auf die Lehrstücke gesprochen: ein Lehr-/Lernangebot) eröffnet, in dem eigene Erfahrungen erst transparent und dem Bewusstsein zugänglich werden können.

Die Versuche der rearrangierten Lehrstückspielpraxis zeigen zum einen also Möglichkeiten einer theatralen Entwicklung von szenischen (Lehrstück-)Spielvorlagen auf und machen zum anderen deutlich, inwiefern die Erzähkraft des Körpers ins Spiel kommen und das damit Erzählte angemessen vertextet werden kann.

Der Weg zur gespielten Szene ging in unseren Versuchen nicht vom Text (im Sinne des Lehrstückspiels nach Brecht) oder von

einem bestimmten Thema oder einem situativen Konflikt (im Sinne der Entwicklung einer Forumtheaterszene nach Boal) aus. Vielmehr ging es uns darum, die TeilnehmerInnen in einem spielerisch-experimentellen Erkenntnisprozess anzuleiten, der seinen Ausgang in der körperlichen Darstellung und deren Wahrnehmung hat. In dieser Art ästhetischem Experiment entstand, mit Gerd Koch gesprochen, ein „Spielraum des Zufalls“. Erst mittels Körperspiel fanden die Akteure zu eigenen relevanten Haltungen, Assoziationen und Geschichten, die in den szenischen Spielvorlagen nach dem Modell der Lehrstücke ihren Ausdruck fanden.

In den von uns initiierten Versuchen wird theaterpädagogisch konsequent auf die Erzähkraft des Körpers vertraut. Vielleicht ist Brecht sogar ähnlich vorgegangen und hat sich beim Schreiben seiner Lehrstücke Haltungen vorgestellt?

Anmerkungen/Literatur

1 Vgl. Steinweg, Reiner/Lammers, Katharina (2009): „Problemskizze für die Fachtagung: Szenisches Schreiben/Herstellen von (Lehrstück-) Spielvorlagen“ (Tagungspapier).

2 Seitz, Hanne (2008): „Kunst in Aktion. Bildungsanspruch mit Sturm und Drang. Plädoyer für eine performative Handlungsforschung“. In: Pinkert, Ute (Hg.): *Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxis*, Berlin/Strasburg/Milow, S. 28–45.

3 Fischer-Lichte, Erika (2004): „Einleitung. Theatralität als kulturelles Modell“. In: Fischer-Lichte, E. u. a. (Hg.): *Theatralität als Modell in den Kulturwissenschaften*, Tübingen und Basel, S. 7–26.

4 Vgl. hierzu die im Rahmen des DOMINO-Projekts entwickelte Konzeption „TheaterDialog“ unter www.domino-x.de sowie eine aus-

führlichere Beschreibung in Katharina Lammers (2009): „Bildung mit Theater(pädagogik) – auf dem Weg zu einem Curriculum des Unwägbareren“. In: Bischof, Johann/Brandt, Bettina (Hg.): *Räume im Dazwischen. Lernen mit Kunst und Kultur. Merseburger Medienpädagogische Schriften*, Bd. 6, Aachen 2009, S. 149–165.

5 Ich beziehe mich hier auf einen mehrtägigen Lehrstück-Workshop mit Reiner Steinweg an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, September 2007. Veranstalter: Evangelische Akademie Sachsen-Anhalt in Kooperation mit der Landeszentrale für Politische Bildung Sachsen-Anhalt.

6 Vgl. Hawemann, Horst (2002): „Werkstattproben“, in: Hoffmann, Christel, *Arbeitshefte zum Kinder- und Jugendtheater. Theaterpädagogik in der Praxis. Werkstattproben. Arbeitsheft 3*, Frankfurt a. M., S. 25.

7 Vgl. http://de.wikipedia.org/wiki/Startbahn_West

8 Steinweg, Reiner/Lammers, Katharina (2009): „Problemskizze für die Fachtagung: Szenisches Schreiben/Herstellen von (Lehrstück-) Spielvorlagen“ (Tagungspapier), S. 4 f.

9 Vgl. hierzu die ausführliche Reflexion dieser Tagung von Jan Weisberg: „Einfach, aber zugespitzt. Bericht von der Fachtagung Szenisches Schreiben/Herstellen von (Lehrstück-) Spiel-Vorlagen“. In: *Zeitschrift für Theaterpädagogik. Korrespondenzen (Heft 57)*, S. 70–74.

10 Wesentliche Merkmalskriterien zur Bearbeitung von Lehrstückspielvorlagen, auf die sich die TeilnehmerInnen der Innsbrucker Tagung einigten, sind: ein archaisches Thema benennen und sprachlich herausarbeiten; Sätze reduzieren, gegebenenfalls syntaktisch umbauen; physische Regieanweisungen einbauen; einen hyperrealen Handlungsraum benennen; den rechten und linken Chor ergänzen.

11 Jan Weisberg: „Einfach, aber zugespitzt. Bericht von der Fachtagung Szenisches Schreiben/Herstellen von (Lehrstück) Spiel-Vorlagen“. In: *ebd.* (Heft 57), S. 72.

Steh- und Sprechtheater

Zum Umgang mit Sprache in der theaterpädagogischen Praxis

Thomas Lang

Natürlich ist die Formulierung „Steh- und Sprechtheater“ hier provozierend gemeint, wird doch damit ein vielfach verwendeter Begriff der 80er und 90er Jahre zitiert. Als Schimpfwort, als Beleidigung eines Theaterstils, der eine aktions- und handlungsarme, auf das Deklamieren auswendig gelernter Textmassen reduzierte Darstellungsstrategie diskreditieren wollte. Ausgetragen wurde dieser Konflikt zumeist in der Szene des „Schultheaters“¹. Auch aber gerichtet gegen eine Stadttheaterkultur, die, einhergehend mit psychologistischen und identifikatorisch bestimmten Darstellungsweisen, davon ausging, dass die Masse und Bedeutung sorgfältig gesprochener Dichterworte Wirkung bereits allein erzielen würde.

Als ästhetisches Gegenkonzept, sichtbar an der Nutzung des Begriffs „Darstellendes Spiel“, entwickelte sich im Theater in der Schule sowie in den sich ausbildenden theaterpädagogischen Arbeitsfeldern eine allgemein als „postmodern“ bezeichnete Darstellungsstrategie, die Text und Sprache zurückdrängte. Es wurde ein Theaterstil postuliert, der Aktion, Handlung, körperlichen Ausdruck in den Vordergrund stellte. Choreographie und

tänzerische Ausdrucksformen eroberten in der Folge die theaterpädagogischen Bühnen, dazu Bildkonstruktion und Bilderbau aus der Silhouette, immer mit der Gefahr konfrontiert, im Statischen zu verharren. Die Formulierung „Starke Bilder“ galt immer mal wieder als diplomatisch gemeintes Synonym für langweiliges Theater. Doch im fragmentierten und variantenreichen schnellen Wechsel dieser und anderer Elemente mehr entwickelte sich bis heute eine attraktive Ausdruckform, ganz anders als die Exerzitien des zumeist gymnasialen „Steh- und Sprechtheaters“, die den Bedingungen im Theater in der Schule und in den Arbeitsfeldern der kulturellen Bildung entsprach und diesen weit eher entgegenkam. Gesprochene Sprache trat dabei allerdings in den Hintergrund, stattdessen suchte man den theaterfremden Raum, Site Specific, das Thema, zunehmend biografisches Material, gesellschaftliche Fragen und Materialien des Alltags. Als „starting point“ galt nicht mehr das Theaterstück, die Literatur, das Dichterwort, und wenn, dann in dekonstruierter, fragmentierter, zitatenhafter, präsentierter Form. Andere Sprech-, Sprach- und Textformate entfalteten sich

Steh- und Sprechtheater



so, selbstverfasste „gripsige“ Texte mit sozialpädagogischem Impetus, Umgangssprache und Improvisationstheater, später dann biografisches, „politisches“, dokumentarisches und authentisches (Text-)Material. Erzähltheater entstand als eigenes Format, Tanztheater und Choreografien des Alltags, Musical und Popkulturelles eroberten die Schauspielbühnen, in der Schule wie auch in den Theaterhäusern.

Sichtbar wird dieses an den Entwicklungen einer Sprechhaltung und Sprachkultur auf den Berufsbühnen. Nicht mehr Deklamation, sondern bewusst so gestalteter umgangssprachlicher Duktus wird vorherrschend, Natürlichkeit, Slam und „Schimanski“-Sprech gesucht, Kunstsprachen dagegen ziehen sich zurück in Nischenkulturen für Sprachjunkies. Aber auch: Das Hörbuch verzeichnet steigende Marktanteile, Wortwitz und Talkkunst werden beliebt, ebenso Redekunst, Rhetorik und sprachliche Attraktivität.

Fast erschrocken stellt man mittlerweile im theaterpädagogischen Feld fest, Text und Sprache auf der Bühne und den entwickelten Umgang damit vergessen, zu wenig beachtet zu haben. Ein Grund vermutlich: der beschwerliche Vorgang, auf der Bühne der Nichtprofessionellen zu einem verständlichen, „natürlichen“ Umgang mit fremden, literarischen oder journalistischen, aber auch eigenen, „authentischen“, Texten zu gelangen. Zu oft wirkt trotz inhaltlicher und szenischer Phantasie das Sprechen hölzern, „laienhaft“, illustrativ, übertrieben unnatürlich, eindimensional klischeebelastet oder belanglos lahm. Strategien des Gelingens fand man zum einen in den Arbeiten der Theaterkooperative Rimini Protokoll mit „Experten des Alltags“, die in höchster Kon-

zentration auf Mitteilungsinteresse, Betonung der Inhaltlichkeit und des Informationsgehalt einer Aussage ihre Wirkung entfalten konnten. Zum anderen in der Rücknahme von Sprachgestaltung auf eine höchstmögliche Normalität und Natürlichkeit, bis hin zum Duktus des Privaten, dies immer verbunden mit der Gefahr der Spannungsarmut, des Unterspielens.

Um sprecherisch zu einem nachvollziehbaren Ausdruck zu gelangen, der dem Sinn des Textes Geltung verschafft und das Interesse der Gegenüber hervorruft, wäre es notwendig, im Umgang mit Text, welchem auch immer, eine Haltung zur inhaltlichen Aussage sprecherisch mit umzusetzen, die Fragen und Positionen des Sprechenden sprecherisch einbeziehend. Ebenso gilt es, Illustrierungen des Inhalts und damit unzulässige und die Zuhörenden unterfordernden Verdoppelungen vermeidend, den Denklinien und Denkstrukturen des Textes zu folgen und diese sprecherisch „frei zu legen“. Einem Darsteller „beim Denken zuschauen“ liegt im Interesse der Zuhörenden. Und unerlässlich wäre zudem die Idee einer Situation, eines Mitteilungsmotivs, um eine notwendige und überzeugende Nachvollziehbarkeit für den Zuhörenden zu erreichen, „indem zum Beispiel Widerstände zwischen Text und Stimme wahrnehmbar gemacht werden“². Bezeichnet werden diese Vorgänge dementsprechend als „denkendes“ und „situitives“ Sprechen. Zweifelsohne ein komplexer Vorgang, aber leistbar mit attraktiven szenischen Ergebnissen in der theaterpädagogischen Praxis mit Nichtprofessionellen, die sich zu oft auf Stimmbildung und Sprechübungen reduziert.³

Ein kenntnisreiches Plädoyer für die gegenwärtige Bedeutung der Sprache als neu zu entdeckender Teil des Ausdrucks menschlichen und sozialen Miteinanders auf der Bühne mit dem Titel „Das Drama des Sprechens auf der Bühne“ formulierte unlängst Matthias Warstat in der theaterpädagogischen Fachzeitschrift „Schultheater“ zum Thema „Sprechen“⁴.

Doch die Entwicklung darf nicht stehen bleiben und wird es nicht. Nach Phasen des Dekonstruierens, des getrennten Behandeln, Betrachtens und Präsentierens von Handlung und Textmaterial, nach „track-working“ und „Performativem“, gilt es, ein Zusammenspiel von Sprache als Ausdruck von Persönlichkeit und „Spiel“-Handlung weiter zu entwickeln und abseits des Identifikatorischen und Psychologistischen für das Theater der Nichtprofessionellen nutzbar zu machen, dazu Elemente der Verwandlungs- und Übertragungskunst aufzufalten und Zeige- und Präsentationsvarianten im Wechselspiel von Spiel und Sprechen zu erproben. Formate wie *Lecture Performances* deuten an, wie das Spiel mit Text und Sprache für die theaterpädagogische Praxis nutzbar zu machen wäre. Und: Sprache auf der Bühne wird in einer Gesellschaft der Sprachenvielfalt neue Bedeutung erlangen und „als Modus der Vielstimmigkeit“⁵ andere und neue Ausdrucksformen finden. Auch die zeitgenössische Theaterliteratur als Ausdruckskunst in Literaturunterricht⁶ und Theaterschule⁷ wäre dazu zu entdecken, nicht um zurückzufallen in eine Kultur des Steh- und Sprechtheaters. „Die Sprache verbirgt die Wahrheit, der Körper spricht sie aus“, sagt man im Theater. Beides ist elementarer Ausdruck des Menschen.

Anmerkungen

1 Heute wird die Formulierung „Theater in der Schule“ eher genutzt, auch sicher mit der Absicht, sich vom vorurteilvollen Ballast dieses Begriffs „Schultheater“ befreien zu wollen.

2 Warstat, Matthias: *Das Drama des Sprechens auf der Bühne*, in: *Schultheater 7: Sprechen*, 2011, S. 38, www.friedrich-verlag.de

3 *Hilfreiche, weiterführende und mutmachende Arbeitsbücher dazu* wären z. B.: Ritter, Hans Martin: *Sprechen auf der Bühne*, Berlin 1999; Bernhard, Barbara Maria: *Sprechübungen. Eine Sammlung für Theatergruppen*, Wien 2004; Hippe, Lorenz: *Und was kommt jetzt? Szenisches Schreiben in der theaterpädagogischen Praxis*. Weinheim 2011.

4 Warstat, Matthias: *Das Drama des Sprechens auf der Bühne*, in: *Schultheater 7: Sprechen*, 2011, S. 37–39; www.friedrich-verlag.de

5 Warstat, a. a. O., S. 39.

6 *Vorbildhaft und attraktiv: TheaterAutoren treffen Schule, TAatSch, ein Projekt des Kinder- und Jugendtheaterzentrum in der Bundesrepublik Deutschland, Frankfurt am Main in Kooperation mit dem Deutschen Literaturfonds e. V. mit Mitteln der Kulturstiftung des Bundes. Hier mehr: www.textflug.de*

7 *kiss Theater und Neue Dramatik in der Schule – Siemens Arts Program* https://www.siemensartsprogram.de/...kulturgeschichte/.../kiss_theater...

Text on stage

Zum Umgang mit Text und Sprache auf der Bühne der Nichtprofessionellen

Thomas Lang im Gespräch mit Ingvild Kivijärvi Hals

Das Theaterspiel in der kunstvermittelnden Praxis, im Theater in der Schule, in der Jugendclubkultur der institutionalisierten Theater und in theaterpädagogischen Arbeitsfeldern sucht die Mitteilung, den eigenen Ausdruck der beteiligten Agierenden, will partizipativ, eigenmotiviert und selbstbestimmt vor allem auch denjenigen, die nicht ohne weiteres am kulturellen Leben teilnehmen, „Stimme und Gehör“ geben. Ein Weg ist das Suchen und Finden theatraler Bilder und szenischer Situationen zu gesellschaftlichen Positionen, Beobachtungen, Einschätzungen und Mitteilungen über die eigenen Lebenssituation, ein anderer der, sich mit literarischen und auch dokumentarischen, biografischen „Fremdtexten“ auseinanderzusetzen, den eigenen Ausdruck in diesen zu suchen, sich damit zu „konfrontieren“, um neue Spannungsfelder herzustellen. Während ersterer Weg beim Umgang mit der sprecherischen Darstellung auf der Bühne den „Umgangston“ sucht, das spontane Sprechverhalten, das instinktiv „Normale“, verlangt die sprachliche Umsetzung „fremder“ literarischer, kunstvoll gestalteter Texte Zwischenschritte der Erarbeitung, um diesen Texten Wirkung und Geltung zu verschaffen, sie nachvollziehbar für den Zuschauenden/Zuhörenden zu gestalten, Eindimensionalitäten, Holperigkeiten und Verunklarungen vermeidend.

Den Versuch, einige dieser Schritte und Herangehensweisen zu beschreiben, unternahm ein Interview, als Teil einer wissenschaftlichen Arbeit im Rahmen des Studiums an der Universität Hildesheim und am dortigen Institut für Medien und Theater. Befragt wurde Thomas Lang, der als Lehrbeauftragter immer wieder auch mit dem Thema „Sprache und Sprechen auf der Bühne“ befasst ist.

Wie gestaltet sich der Vorgang, sprachlichen Ausdruck für einen literarischen Text auf der Bühne der theaterpädagogischen Praxis zu finden?

Ausgangspunkt, „starting point“ eines Entwicklungsprozesses szenischer Gestaltung ist der literarische Text in Konfrontation zu den Persönlichkeiten der Agierenden. Dieses Spannungsfeld gibt Schritte des weiteren Vorgehens vor:

- inhaltliche Schnittmengen zwischen gesellschaftlicher Positionierung und Textinhalten werden vermutet und gesucht,

- der Text wird nach möglichen Inhalten untersucht, die den Interessen der Agierenden nachkommen bzw. sie anregen und entzünden, interessieren, Fragen aufwerfen,
- weitere ergänzende, andere Textgestalten werden gesucht, die den poetischen literarischen Text konnotieren,
- darstellerische Stärken gesucht und entfaltet,
- eine eigene Haltung zum Text bezogen und darstellerisch/sprecherisch benannt und formuliert,
- das „Spiel vor dem Text“ gesucht,
- parallele, nicht illustrative, szenische Aktionen gesucht als assoziative Konfrontation zum Text

und das alles in einer Abfolge von Textstudien, Versuchen und Übungen auf der Bühne, mit Überprüfungen der Wirkung von Vorgetragenem mit entsprechenden Verbesserungen und Erweiterungen durch Regie und Gruppe, dem gesamten Repertoire also der Theaterprozesse.

Solch ein Vorgang ist nicht strukturiert (nur) von vorne nach hinten, von Stückanfang bis Stückende, nicht sortiert in Raumchoreografie, Text, Spiel und Darstellung, um dann zusammengeführt zu werden, sondern wäre spiralförmig zu sehen, von einfach bis komplexer, vom Spiel „für sich“ zum Spiel „für



Text on stage

andere“, von einzelnen Punkten ausgehend, die ausgebreitet werden, bis sie andere treffen, um zusammengefügt zu werden, puzzleartig, modulähnlich.

Wie wichtig – abhängig vom Stück – ist für dich so etwas wie „Werktreue“? Wie nah versuchst du, an der literarischen Vorlage zu bleiben?

Eigentlich gibt es keine „Werktreue“. Ein poetischer Text, gesprochen auf einer Bühne, mal an diesem Ort, mal an einem anderen Ort, mal von diesen, mal von jenen, von Studenten, Schauspielern oder anderen Interessierten, ist bereits als so entscheidend anders zu betrachten und verändert die „lesende“ Wahrnehmung mächtig. Gerade die „klassischen“ Texte sind in heutiger Zeit kaum „treu“ zu behandeln, sondern stets für diese Zeit zu untersuchen und zu bearbeiten. Dazu gehören Kürzungen, Fragmentierungen, Verknappungen, Streichungen von Nebenhandlungen, aber: keine Verbesserungen, keine Korrekturen, keine Umschreibungen, kein Eliminieren von Unklarem, Unverständlichem. Respekt vor dem Text deswegen: Ja. In Mode gekommen im deutschen Theaterbetrieb sind eigene Übersetzungen fremdsprachiger Stücke und immer wieder mal „Überschreibungen“, komplett neu sprachlich gefasste Texte, die Plot, Dramaturgie, Konfliktlage, Grundstrukturen, Personal, Gedankenwelt und Geisteshaltung des Autors weitgehend erhalten, aber: in eine der heutigen Zeit gemäße neue Sprache übertragen, „überschrieben“ werden. Bekannt geworden: „Frühlings Erwachen“ von Nuran David Calis. Ein Textvergleich wäre interessant. Sogar solch einen Vorgang würde ich als „werktreu“ verstanden wissen wollen. Ich lehne allerdings ab: billige Aktualisierungen, unzulässige Vereinfachungen, entscheidende Veränderungen z. B. des Schlusses.

Kommt in der Darstellung literarischer Vorlagen denn die Persönlichkeit des Agierenden noch vor, spielt diese eine „Rolle“, muss sie nicht hinter dem Autor zurücktreten?

Jeder auf der Bühne gesprochene Text ist derart umfassend von der Person und der (Bühnen-)Persönlichkeit des Sprechenden/Agierenden geprägt, dass beide, Text wie Sprechender/Agierender, existentiell voneinander abhängig sind und kaum getrennt zu denken sein dürften. Ist ein Text überdeckt von Illustrationen, Bewertungen und sprecherischen Verunklarungen des Agierenden, wäre Schönheit und literarische Qualität des Textes kaum zu fassen während der Präsentation auf der Bühne. Erst gedankliche Durchdringung durch den Präsentierenden sowie szenische und situative Bindung des Textes mit Person und Bühne ermöglichen überhaupt das Wahrnehmen eines Textes auf der Bühne durch Zuschauende/Zuhörende. Selbstverständlich sind chorische Formate, formale Darstellungsstrategien immer wieder auf der Bühne vorhanden. Es ist immer wieder *auch* Aufgabe und Interesse der Theaterkunst, Geschichten, Abbildungen von Wirklichkeit, von Lebensgefühlen und Denkweisen zu abstrahieren, poetisch zu übersetzen, ja gelegentlich zu ver- und zerstören, zu dekonstruieren. Das mit dem Interesse, die Suche des Zuschauenden nach dem, was dahintersteckt, zu intensivieren, und diesen für das Entdecken zu motivieren, verbunden mit der dazugehörigen Kraftanstrengung und so

dem Verdeckten, Verborgenen eine besondere Wertsteigerung zukommen zu lassen. Man spricht im Zusammenhang mit Theater auch immer wieder von der „Kunst des Verbergens“. Trotzdem: Erst einmal hat das Interesse vorzuliegen, einen Text mit seinen Wendungen, Inhalten und präsentierten Gedanken wahrnehmbar zu gestalten, darin beschriebene Geschehnisse und Handlungsverläufe nachvollziehbar und „teilhabbar“, seine Bilderwelt nicht nur erkennbar, sondern auch im besten Fall „nacherlebbar“ werden zu lassen.

Natürlich sucht man während der Bühnenpräsentation eines Textes stets nach Ironisierungen, Überhöhungen, Abstrahierungen; fragen muss man sich aber stets, wie man mit Verständlichkeit, nachvollziehbar, Nacherlebbarkeit, emphatischer Haltung zum Gehörten umgehen will und es zu gestalten vermag. Gedankliche, komplexe Durchdringung und situative Bindung sind aber immer Grundlage und Basis aller Darstellung. Ergänzungen, Kontraste und Kommentare zum Text finden sich vor allem in der Darstellungsweise, in der szenischen Konstruktion, den entsprechenden Arrangements, in den dramaturgischen Text- und Handlungsfolgen, in Konnotationen mit Musik, Bild, Aktionsweise.

Wie unterscheidet sich die Arbeit mit Studierenden/Laien und Profi-Schauspielern?

Das, was Professionelle und Nichtprofessionelle stets unterscheidet: der Berufsschauspieler verfügt über studierte und trainierte Darstellungsvielfalt in Varianten, Konditionen, in Tempi, in Kraft und in Eleganz, Coolness (Knappheit des benötigten Aufwands) und in Zeitaufwand für gedankliche Vorbereitung und szenische Forschungs- und Probenstätigkeit. Die Darstellungsweise und Darstellungskompetenz von Berufsschauspielern prägt zudem die Vorstellung und die Wertmaßstäbe von Theater und definiert also Können und Nichtkönnen.

Meine Vorgehensweise bei Darstellungen von nichtprofessionell Agierenden, z. B. Studierenden der Kulturwissenschaften, ist die, dass ich Wert lege auf die *Reduzierung* von schauspielerischen Darstellungsweisen, also den Agierenden auf fragmentierte Vorgänge reduziere, ihm dadurch Energie zuführe, ihn konzentriere, „laienhaftes Gezappel“ verhindere, so seine Würde erhalte. Gedankliche Durchdringung des Textes wie situative Bindungen auch hier herzustellen, ist eine nicht unkomplizierte Aufgabe, gilt es doch, Illustrationen zu vermeiden, ebenso wie „Auratisierungen“. In letzter Zeit weicht man im Theater der Nichtprofessionellen und in der theaterpädagogischen Projektarbeit zu voreilig der Auseinandersetzung mit Theaterliteratur, klassischer wie zeitgenössischer, aus und wendet sich dem „biografischen Material“ zu, Selbstgeschriebenem wie Selbstberichtetem. Sicherlich eine sinnvolle Variante; allerdings vermeidet dieses Vorgehen immer wieder mal auch Kunst, Reibung, Konfrontation und Schmerz, auch die „Zumutungen des Fremden, Anderen“.

Anmerkung

Aus einem Interview mit Thomas Lang, Lehrbeauftragter am Institut für Medien und Theater der Universität Hildesheim (Oktober 2011)

Stückentwicklung mit Jugendlichen – Die Banda Agita, Jugendclub am GRIPS Theater

Susanne Lipp

Der Jugendclub Banda Agita des GRIPS Theaters wurde 2003 von dem Theaterpädagogen und Regisseur Philipp Harpain gegründet, der ihn bis heute leitet. Die Banda Agita ist eine feste Gruppe für jeweils eine Spielzeit; viele Mitglieder bleiben deutlich länger dabei. Ihre Zahl variiert zwischen acht und vierzehn, das Alter bewegt sich meist zwischen 14/15 und 19/20 Jahren. Die Jugendlichen kommen aus verschiedenen Teilen Berlins und beschreiten unterschiedliche Bildungswege. Die Banda entwickelt ihre Stücke seit je her selbst; dies sind ausnahmslos ganze Geschichten, die sich im Stil der Erzählweise am Mutterhaus GRIPS orientieren: Meist sind es Geschichten aus der Lebenswelt der Jugendlichen und befassen sich mit Problemen, die spezifisch sind für den Lebensabschnitt Jugend/junges Erwachsenenalter. Die Geschichten werden gemeinsam durch Theaterimprovisationen, Diskussionen und kreative Schreibmethoden in der Gruppe entwickelt. In den ersten drei Jahren schrieben der Anleiter und die Jugendlichen Teile und bastelten sie zusammen, seit 2006/2007 habe ich die Aufgabe übernommen, als Co-Leiterin und Autorin für die Banda Agita mit dem vorhandenen Material ein in sich schlüssiges, dramaturgisch interessantes Skript zu schreiben, in dem alle Beteiligten einen mehr oder weniger gleichberechtigten Part haben. Die Konzepte für Bühnenbild und Kostüme werden in Absprache mit den Jugendlichen entwickelt, in manchen Jahren wurden wir von Student_innen in den Fächern Bühnenbild und Kostümbildnerie unterstützt. In jedem Stück der Banda Agita kommt Musik vor – immer selbst gemachte, aber sehr unterschiedliche. Wir arbeiten sowohl mit Einspielungen als auch mit Live-Musik, je nach Stück. Auch Stück-Titel, Werbetext, Flyer und Plakat werden von den Jugendlichen aktiv mitgestaltet. Das „Arbeitsjahr“ des Jugendclubs orientiert sich an der Spielzeit des GRIPS Theaters. Wir haben neben dem festen, wöchentlichen Probentermin von 3,5 Stunden mehrere Probenwochen sowie -wochenenden, da das ganztägige intensive Arbeiten den Stückentwicklungsprozess (und später die Proben an der Inszenierung) ungemein voran bringt. Obligatorisch zu Beginn jeder Probe sind eine intensive Aufwärmung sowie verschiedene Trainings zu Schauspiel, Körper, Stimme, die je nach Stand des Prozesses variiert werden. Über mehrere Monate werden Themen, Hauptplot, Figuren und kleine Nebengeschichten entwickelt. Danach übernehme ich in der Schreibphase des Stückes die Rolle der Autorin, die das Material verdichtet, Lücken füllt und in Form bringt. Nach zwei bis drei Monaten Probezeit am fertig geschriebenen Stück kommt es zur Aufführung in einer der Spielstätten des GRIPS Theaters. Zu Anfang sammeln wir mit Brainstorming, Mind Map und Cluster Ideen und Wünsche der Jugendlichen zum neuen Stück. Dies bezieht sich nicht nur auf den möglichen Inhalt, sondern auch auf theatrale Formen, Traumrollen und Inszenierung. In den ersten Wochen entscheidet sich, in welche Richtung das Stück thematisch sowie in Aufbau und Spielweise gehen wird: Gibt es mehrere Spielorte oder wird es ein Kammerstück an einem einzigen Ort, haben die Spieler_innen eine oder mehrere Rollen, soll die Spielweise überzogen-kabarettistisch oder eher psychologisch sein? Der gesamte Herbst steht zur Stückentwicklung zur Verfügung. Um möglichst das gesamte Material zu konser-

vieren, arbeiten wir mit Videoaufzeichnungen, Schreibaufgaben und Mitschriften. Da wir die Gruppe zu zweit leiten und in der Regel noch ein bis zwei Praktikant_innen als Assistenzen dabei haben, kann ich mir intensiv Notizen machen und auch gleich vermerken, wenn eine Improvisation besonders interessant war. Wir lassen die Jugendlichen nicht nur spielerisch improvisieren, sondern auch viel selber schreiben. Dies geschieht alleine und in Kleingruppen. Die kreativen Schreibaufgaben, die wir ihnen stellen, reichen von Ideensammlungen zu Themen über grobe Plotentwicklungen, Rollenentwürfe, Briefe und Monologe bis zu geschriebenen Szenen. So entsteht eine große Fülle an Material, von dem letztlich nur ein kleiner Teil Eingang ins fertige Stück findet. Neben dem Plot und (idealerweise) dem dramaturgischen Bogen des neuen Stückes entwickeln wir natürlich auch die Figuren gemeinsam. Über lange Zeit sind diese aber weder festgelegt (z. B. in ihrem Geschlecht) noch besetzt, so dass die verschiedenen Figuren von allen „gefüttert“ werden. Erst kurz bevor ich in die Schreibphase gehe, werden die Rollen verteilt. Je mehr die Gruppe bereits gemeinsam festgesteckt hat, um so leichter lässt sich das Stück „runterschreiben“, je fragmentarischer und unklarer seine Funktionsweise oder der Verlauf bestimmter Stränge sind, um so mehr ist die Autorin gefordert, neue Ideen zu entwickeln. Mitunter erfordert dies auch ein Abweichen von Storyverlauf oder Szenen, die gemeinsam entwickelt wurden. Kreativität ist auch bei der Umsetzung unseres Anspruchs, eine gewisse Spielgerechtigkeit herzustellen, sowie der Logistik bei Stücken mit kompliziertem dramaturgischen Aufbau und/oder Mehrfachrollen (und somit Umzügen) gefragt. Anfang des neuen Jahres steht die erste Version des Textes und dann beginnen die eigentlichen Proben. Das Stück wird inszeniert, der Text hier und da gekürzt, Dialoge mundgerecht geschliffen, das Spiel aufgeladen und geprobt. Im Frühling ist Premiere und bis zu den Sommerferien gibt es weitere Aufführungen. Die detaillierte Sichtung des Materials erstreckt sich über den gesamten Schreibprozess, wenn es darum geht, die Dialoge zu formulieren und – wenn möglich – die Originaltöne der Spieler_innen aus den Improvisationen



Lehrstücktheorie und kreatives Schreiben

und Schreibaufgaben einzubauen. Wie viel an Material original übernommen werden kann, hängt einerseits von seiner Qualität ab, andererseits von dem Entwicklungsstand des Gesamtstückes. Je fragmentarischer Geschichte und Dramaturgie zu Beginn des Schreibens sind, desto mehr wird man sich beim Schreiben von den konkreten (für den Plot unter Umständen unzureichenden) Improvisationen und Texten lösen (müssen), um das Stück schreiben zu können. Um die Figuren noch weiter aufzuladen und das Spiel der Darsteller_innen zu unterfüttern, lassen wir die Jugendlichen detaillierte Rollenbiografien anfertigen. Je mehr die Spieler_innen über ihre Figuren herausfinden, desto leichter wird es ihnen fallen, sich in diese hineinzufühlen, ihr Spiel mit Emotionen aufzuladen und die Rolle auszufüllen. Das Entwickeln einer Rollenbiografie kann spielerisch, schriftlich und zeichnerisch geschehen. Bevor das Skript an die Gruppe geht, muss es noch mal überprüft werden auf Längen und Wiederholungen. Die Hauptarbeit an Kürzungen und Änderungen geschieht allerdings während der Probenphase. Die Endversion des gemeinsam entwickelten Stückes steht erst kurz vor der Premiere fest. Das aktuelle Stück „Rise up! Wie weit würdest du gehen?“ wird am 20.4.2012 im GRIPS Klosterstrasse (Berlin) uraufgeführt.

Schreibaufgaben (an die Spieler_innen)

Szenenfolge in der Kleingruppe (2–3 Personen) in 15 Minuten entwickeln: Einen vorgegebenen Konflikt und dessen Lösung in einer Folge aus 3–4 Szenen entwickeln. Dabei übernimmt jede_r eine Rolle und schreibt aus dieser Perspektive. Die Dialoge werden entweder aufgeschrieben und als szenische Lesung vorgetragen, oder die Gruppe skizziert für sich den Verlauf und präsentiert ihre Idee als improvisiert gespielte Szenen.

Monologe (einzeln) in 10 Minuten schreiben: Für eine bestimmte Rolle einen Monolog zu einem Problem/inneren Konflikt schreiben. Dies kann auch in Form eines Briefes an einen bestimmten Adressaten, eines Songtextes/Raps oder Gedichts erfolgen.

Kontakte:

www.grips-theater.de
www.banda-agita.net

Anmerkung

Illustrationen zum Beitrag auf Seite 90

Lehrstücktheorie und kreatives Schreiben

Brechts Thesen zum Lehrstück zugeschnitten auf das kreative Schreiben¹

Claus Mischon

Der Prozess des Machens ist das Wichtige beim kreativen Schreiben, nicht das Starren auf das perfekte Resultat.

Ziel des kreativen Schreibens ist nicht die Publikation, sondern das Vorlesen, die Präsentation im Gruppenrahmen.

Kreatives Schreiben meint: nicht Formen erfüllen, sondern mit den Formen spielen.

Beim kreativen Schreiben gibt es keine feste Arbeitsteilung: Alle schreiben, alle sind Leser/Hörer, alle kommentieren als Rezipienten.

Kreatives Schreiben ist nicht Laien-Literatur im herkömmlichen Sinn. Laien-Literatur ist immer produktorientiert, kreatives Schreiben ist prozessorientiert.

Kreative Schreibprodukte, also die in Schreibwerkstätten entstehenden Texte, sind Lerntexte für die am Schreibprozess Beteiligten.

Prinzipiell ist für das kreative Schreiben kein Verlag nötig.

Die Produzenten und Produzentinnen sind zugleich Rezipienten und Rezipientinnen.

Beim kreativen Schreiben ist die Trennung von Autor, Verlag und Leser aufgehoben.

Zum kreativen Schreiben gehört, keine Erwartungen an die anderen haben, außer, dass sie mitschreiben und ihre Texte präsentieren.

Kreative Schreibprodukte sind Texte für den Selbstverständigungsprozess von wirklich lebenden Menschen.



Schreibanregung

Schreiben Sie direkt, assoziativ, frei flottierend drei Sätze (Satzfragmente), die Ihnen einfallen, zu „lehren“.

Schreiben Sie darunter wieder direkt, assoziativ, frei flottierend, drei weitere Sätze, die Ihnen einfallen, zu „Stück“ (durchaus in der doppelten Bedeutung dieses Wortes).

Nutzen Sie nun Ihr „Material“, Ihre 6 Sätze zu „lehren“ und „Stück“ und schreiben Sie drei Sätze zu „Lehrstück“, indem Sie ihre vorherigen Sätze mischen, verfremden, mixen, collagieren,

durchkreuzen. Ihre drei neuen Sätze zum „Lehrstück“ sind Ihre persönliche Weiterung der Lehrstücktheorie.

Anmerkung

1 Unter Verwendung von Bertolt Brechts Text „Zur Theorie des Lehrstücks“ (etwa 1937), in: *Gesammelte Werke*. Bd. 17, Frankfurt a. M. 1967, S. 1024 f., auch in: *Bertolt Brecht: Werke. Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe*, Bd. 22. 2, S. 351 f., und in *Anlehnung an Reiner Steinwegs Untersuchung „Das Lehrstück“*, Stuttgart, 1976. Vgl. auch Claus Mischon zum erzählanalogen Schreiben: „Schreiben, was ich nicht weiß“, in: *Reiner Steinweg unter Mitarbeit von Gerd Koch (Hrsg.): Erzählen, was ich nicht weiß*. Berlin, Milow, Strasburg 2006, S. 199 ff.

Anderes anders machen

Tina Piazzini, Stefan M. Seydel

Um es mit Worten von Bertolt Brecht zusammenzufassen: Für uns ist das Internet ein „Kommunikationsapparat“, welcher unter keinen Umständen auf einen „Distributionsapparat“ reduziert werden soll. Die Elektrizität ist in die menschliche Kommunikation eingeschlagen wie der Blitz. Wer am Computer schreibt und meint, er hocke doch bloss an einer bequemer gewordenen Schreibmaschine, muss sich die Ohren mit allen Händen zuhalten, um weiterhin glaubhaft behaupten zu können, das bebende Donnern nicht vernehmen zu können. Die Schreibmaschine saugt aus dem menschlichen Körper Gedanken ab. Schießt diese mit unglaublicher Wucht hinter das Farbband. Und lässt dort hinten ein unverrückbares Objekt entstehen, welches nicht bloß objektiv wirkt, sondern tatsächlich von anderen distanziert und als ein eigenständiges Ding begutachtet, geprüft und kritisiert werden kann. Aber jetzt geht es anders weiter. Von einem „Schreiben an einer Schreibmaschine“ zu einem „Schreiben an einem Computer“ gibt es keine Verbindung. Keine. Und wer so tut, als wäre alles gleich, bloß anders, hat nichts verstanden: Das Andere ist anders. Nein: Nicht besser. Nein: Nicht schlechter. Einfach bloß anders. Um konkreter zu werden: Es ist leicht zu beobachten, wie in der Bewältigung der aktuellen Herausforderungen einer computervermittelten Kommunikation die Problemlösungsversuche selbst zum Problem werden:

- 1) Wer meint, Informationsüberfluss durch härtere, präzisere, konsistentere Analyse in beruhigende Übersicht zu verwandeln, irrt. (Gründlich. Grundsätzlich. Prinzipiell.)
- 2) Wer meint, Informationen seien kontrollierbar, disziplinierbar, normierbar, der muss sich sagen lassen, dass jeder Totalitarismus genau diese Ziele verfolgt hat. (Autsch!)
- 3) Wer meint, weiterhin Informationen beschränken, bündeln, sortieren, kanalisieren zu können, darf den Einsatz von gewaltiger Macht nicht scheuen. (Just do it. Yes we can.)
- 4) Wer meint, eine Information müsse bloß „kurz, knackig, knackiger“ vermittelt werden, es gewinne einfach jener, welcher länger, lauter, penetranter penetriere, hat vermutlich Recht. (Und jetzt? Wir haben verstanden.)

Um praktischer zu werden: Ein Jemand wählt das „Richtige“ für jemand anders aus (1) und entfernt in der Aufarbeitung (2) alles Störende, Überflüssige, Unnötige und Ablenkende, fixiert diesen „Content“ in gekonnt strategisch gestalteten, konservierenden Kanälen (3) und übermittelt diese ruckelfrei zur unterhaltenden Konsumation (4). Um deutlicher zu werden: Die im ersten Moment durchaus als entlastend empfundene Dienstleistung wirkt tatsächlich höchst beunruhigend. Denn selbstverständlich ist jede Information stets von einer blitzartigen Unterlaufung durch eine ganz andere Information bedroht. Wir leiden ja nicht bloß unter einem Informationsüberfluss. Das Problem ist wesentlich dramatischer: Alles, was gewusst werden kann, wird tatsächlich gleichzeitig auch ganz anders gewusst. Und darum erinnert das Donnern zunächst an die vertrauten Erfahrungen aus der mündlichen Kommunikation:

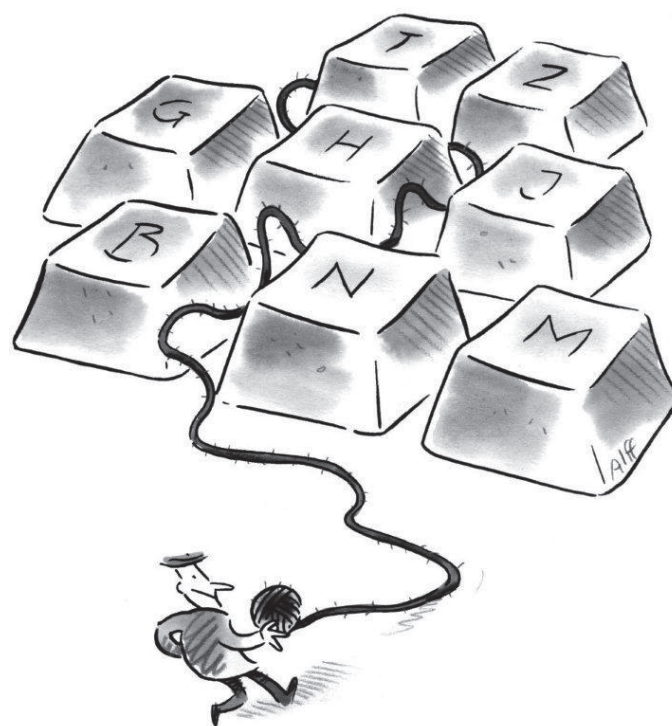
- A) Über viele, unterschiedliche, widersprüchliche, kontroverse Informationen zu verfügen, ist Zeichen von freier Information.
- B) Eine Information kann noch so „richtig und wahr“ sein. Erst wenn es gelingt, die facettenreiche Vielfalt erlebter Realität zu integrieren, entfaltet sich die Qualität einer Information. Oder einfacher: „The Context ist the Message.“ (Bazon Brock)
- C) Mehrdeutige, ambigue, kontextualisierte Information stabilisiert eine freie, individuelle, offene Erkenntnisgewinnung und unterläuft verkrustete, illegitime Machtstrukturen.
- D) Die Herstellung von „Eindeutigkeit“ einer Information entsteht im Rezipienten. Jetzt kann offen sichtbar werden: Es ist ja gar nicht so, dass der Ablauf von (1) Auswählen, (2) Aufbereiten, (3) Konservieren, (4) Distribuieren unter den Bedingungen einer computervermittelten Kommunikation nicht mehr möglich wäre. Ganz im Gegenteil. Dieser Ablauf kann so rasend schnell bis hin zur beliebigen Beliebigkeit simuliert werden. Gerade darum wird die (A) Robustheit einer Information, die (B) Kontextualisierung, die (C) freie Erkenntnisgewinnung, die Möglichkeit zu einem (D) Vertrauen in die eigene Wahrnehmung so zentral. Wenn also

Anderes anders machen

das Problem der Informationsüberschuss ist, dann wird die Verharrung auf die Problemlösung mit den Mitteln aus dem Kreislauf 1 bis 4 zum Problem selbst. Hingegen verschwindet das Problem gänzlich, wenn mit der Erfüllung der unter A bis D aufgezählten Kriterien „gerechnet“ (Dirk Baecker/Maren Lehmann) wird. Dem Brecht'schen Radio wurde nicht erlaubt, zu einem „Kommunikationsapparat“ zu werden. Und heute können wir schon sehen, dass das Internet auf einen „Distributionsapparat“ reduziert wird. Immerhin: Zu den typischen Elementen einer jeden Propagandamaschine gehört die Möglichkeit, in klar kontrollierten Foren mitmachen zu dürfen, Mitläufertum als Partizipation zu hyperventilieren, Gemeinschaft zu inszenieren. Aber Dialog ist was anderes. Dialog pulverisiert Propaganda. Dialog verändert das noch so fix Kommunizierte in etwas gänzlich anderes.

Auf in die Kultur der Kontroverse

Lässt sich am Beispiel von Twitter ein Blick in die Zukunft einer computervermittelten Kommunikation machen? In Band 2 von „Die Form der Unruhe“ behaupten wir auf Seite 76, dass ein guter Twitter-Tweet zum Beispiel so aussehen könnte: „@hidogawa @socialbits #social #bits <http://trunc.it/9gx3a> RT @hrheingold: RT @jyri: „ideas“ as social objects: <http://bit.ly/bA2Azy>“. Dabei fällt zunächst auf, dass eine solch kryptische Zeichenkette auf Papier gedruckt selbst für gewandte Twitterer weitgehend sinnlos ist. Weiter kann beobachtet werden, dass offenbar der Gehalt dieser Mitteilung über Entschlüsselung der Beziehungen von Personen, Worten und Verbindungen erschlossen werden muss. Nicht Inhalte bilden den Anlass der Kommunikation, sondern Relationen. Nicht einmal ein Ansatz zu einem Versuch einer eindeutigen Information ist ersichtlich. Vielmehr öffnen sich Bezüge und Hinweise in unterschiedlichste Richtungen. Ein inhaltliches Verstehen einer solchen Mitteilung ist so gänzlich unmöglich gemacht, dass sogar das Missverständnis ausgeschlossen werden kann. Oder einfacher: Das Missverständnis wird zum Normalfall der Kommunikation gemacht. Jedes Verstehen wird in seiner individuellen Konstruiertheit selbstverständlich und öffnet sich für einen weiteren kommunikativen Anschluss. Um hier einen letzten Aspekt noch zu erwähnen: Das eigene Wissen wird hier weniger in der Ausformulierung von ganzen Sätzen und Erkenntnissen gesammelt als vielmehr über die Auszeichnung von Stichworten mit einer Raute (#, sog. Hashtag) und der damit gelungenen Übertragung von Informationsinhalten in eine Listenförmigkeit. Listen sind immer dann interessant, wenn die Grenzen des Beobachteten noch nicht erkennbar geworden und dadurch auch noch nicht in eine hierarchische Ordnung zu bringen sind (Umberto Eco). Listen sind offene Ordnungen. Für alles, was plötzlich noch auftauchen könnte, hat es genügend Platz. Allenfalls beginnen wir eine nächste Liste. Und so kann schließlich dieser „Ort“ – die Kommunikation innerhalb von Twitter – gerade darum als „sicher“ empfunden werden: Es ist ein Raum, welcher kaum geeignet ist, Bezeichnetes auszuschließen, aber vielmehr Ausgeschlossenes zu integrieren vermag. Und genau in einer solchen Anlage menschlicher Kommunikation entdecken wir die ethische Implikation (Heiko Kleve). Wenn sich „Bits“ (Nullen und Einsen) in Sprache, Texte, Bilder, Töne „einloggen“ – worauf in den Wörtern „Blog“ und „Blogger“ ein



Verweis gesehen werden könnte – und damit Computer nicht nur Kommunikation abstinent vermitteln, sondern selbst auch Teil von menschlicher Kommunikation werden, dann suchen wir im Umgang mit dieser Herausforderung die Orientierung dort, wo das Wort „Orientierung“ dies nahe legt: Am Ort der aufgehenden Sonne. „Die Form der Unruhe“ trauert auf Grund unserer sozialarbeiterischen Erfahrungen im Umgang mit der gedruckten Sprache keinen vergangenen Zeiten im Umgang mit Informationen nach. Ein neuer Tag beginnt.

Referenzen im Text:

Ralf Konersmann hat mit diesem Titel und dem Zwischentitel zwei Rezensionen von „Band 1“ in der Süddeutschen Zeitung überschrieben. Umberto Eco: *Die unendliche Liste*. 2009, Carl Hanser Verlag. Weitere Hinweise von Dirk Baecker, Bazon Brock und Heiko Kleve finden sich auch in „Band 1“ von „Die Form der Unruhe“.

Anmerkungen

Tina Piazzini und Stefan M. Seydel haben eigene Feldforschungen und Suchbewegungen im Umfeld des Internets in zwei Bänden veröffentlicht: „Die Form der Unruhe“ im Verlag Junius, Hamburg. Vgl. Auch: <http://rebell.tv> und <http://dfdu.org>. Seydel ist Mitglied im PEN-Club Liechtenstein und experimentiert beispielsweise in seinem „temporären Zettkasten PENdeln“ (<http://blog.rebell.tv>) nach Schreib-, Lese- und Vorleseformen, welche sich durch ein „Schreiben im Netz“ ergeben. Piazzini arbeitet insbesondere mit Aufstellungsarbeiten im Kontext von Supervisionen. Gemeinsam leiten die beiden das Internat des Benediktinischen Klosters in Disentis/Mustér Mitten in den Schweizer Alpen.

Dieser Text wurde in etwas erweiterter Fassung im März 2011 bei Medienhefte unter dem Titel „Warum Twitter ein sicherer Ort ist“ veröffentlicht: <http://www.medienheft.ch/de/nc/14/date/0000/00/00/warum-twitter-ein-sicherer-ort-ist/article/6.html>

Wenn das Wort Hund bellt, wird alles möglich¹ ... Ein Blick auf Armand Gatti

Claudia Rudolph

1 (annäherung)

Wenn man über Armand Gatti schreiben möchte, stellt man sich als erstes im Computer ein Querformat ein. Nach dem Ausdrucken des geschriebenen Textes hat man dann rechts und links genügend Platz, um neue Ideen und Impulse zu notieren. Das Beste wäre natürlich, sich einen Stapel weißes Papier zu nehmen und einen Stift, um Worte und Textfragmente auch grafisch auf die leere Fläche zu setzen. Mit diesem ersten geschriebenen Text begibt man sich für mindestens drei Monate zu Gatti nach Paris-Montreuil in den Räumen von *La parole errante dans la maison de l'arbre*². Dieser Ort besteht aus einer großen Theaterhalle und einem alten, hohen Haus, in dem Armand Gatti ganz oben unten dem Dach lebt. An diesem Platz findet man Menschen, die sein Lebenswerk begleiten, Veranstaltungen und Konferenzen zu seinen Theaterstücken initiieren, und ein umfangreiches Archiv. Der Nachmittag und Abend gestaltet sich dann in einer Trinité von Lesen, Befragen und Zuhören mit den dort arbeitenden Menschen. Der Vormittag wird genutzt, um an dem Text weiter zu arbeiten und ihn langsam entstehen zu lassen: Gedanken werden vertieft, Impulse aufgenommen und Teile wieder neu geschrieben und weiter geführt. Diese Arbeit vollzieht sich in ungebrochener Wachsamkeit und Intensität bis zum Termin der Abgabe. In diesem magischen Moment fällt die Entscheidung, ob sich die Synthese überzeugend vollzogen hat.

Diese kurze Beschreibung kann auf die Arbeitsweise von Gatti mit Gruppen übertragen werden. Gatti hat ein Thema und eine Gruppe. Er schreibt den Theatertext und konfrontiert die Gruppe mit ihm. Dann arbeitet er mit der Gruppe und diesem Text, verändert und schreibt ihn weiter, um ihn dann nachmittags mit der Gruppe in der Lektüre, im intensiven Gespräch und dann auch in der szenischen Suche lebendig werden zu lassen. Die tägliche Arbeit erstreckt sich über einen Zeitraum von circa acht Monaten, inzwischen allerdings meistens nur noch drei Monate. Bei achtmonatigen Arbeitsphasen schreibt Gatti den Text vor Ort, bei dreimonatigen Arbeitsphasen kommt er mit einem geschriebenen Text, den er dann innerhalb der Arbeit verändert und erweitert. Gatti bleibt hierbei immer der alleinige Autor. Es ist sein Text und es ist ein Missverständnis, wenn man annimmt, dass er den Text aus Improvisationen der Teilnehmer schreibt oder auch direkt für die Teilnehmer zu einem sie betreffenden Thema. Worin liegt dann das Interesse, seine Theaterarbeit und insbesondere den Prozess der Dichtung aus einem theaterpädagogischen Blickwinkel zu betrachten? Einfach nur darin, dass er mit nichtprofessionellen Spielern und Spielerinnen aus unterschiedlichen sozialen Milieus arbeitet? Oder ist da noch mehr?³

2 (der mensch)

Armand Gatti ist weder Theaterpädagoge, noch Animator oder Sozialarbeiter. Er ist Künstler mit aller Besonderheit,

mit großer Entschiedenheit, einer starken Präsenz und einer scheinbar unerschöpflichen Aufmerksamkeit den Menschen und Ereignissen gegenüber, die ihm begegnen. 1924 als Sohn italienischer Immigranten, einer katholischen Putzfrau und eines anarchistischen Straßenkehrers, in Monaco geboren, bedeutete die perfekte Aneignung der französischen Sprache für ihn Überleben und Anerkennung⁴. Der Vater Auguste kommt bei einer Demonstration ums Leben. Der junge Gatti geht mit 17 Jahren in den Widerstand, wird gefangen genommen, zu Tode verurteilt, kommt aber im Zuge der Akquirierung von Arbeitskräften in ein Arbeitslager nach Hamburg. Es folgen Flucht und Widerstand im Untergrund bis zum Ende des Krieges. Und dann? Journalist, Filmemacher, Theaterdramatiker und Regisseur seiner Stücke.

3 (das theater)

Es sind Brüche, die Gatti zu seiner besonderen schriftstellerischen Arbeit in Verbindung zum Theater gebracht haben. Als Journalist für politische Reportagen bereiste er unterschiedliche Länder und die dortigen Geschehnisse und Erfahrungen prägten sein späteres dramatisches Werk. Die Grenzen der freien Berichterstattung haben ihn nach seinem Aufenthalt in Guatemala den Journalismus beenden lassen und ihn zu seiner dramatischen und cineastischen Arbeit geführt. Das Aufführungsverbot seines Stückes *General Francos Leidenswege*⁵ nach den begonnenen Proben im Théâtre National Chaillot Paris (1968) bedingte seinen konsequenten Bruch mit den staatlichen und offiziellen Bühnen⁶ und eröffnete ihm damit gleichzeitig neue und radikalere Wege in der Umsetzung seines dramatischen Werkes für seine Theater- und Filmarbeit. *Le théâtre est pour moi le lieu utopique par excellence, ... Donc, ce n'est pas la technique, c'est la motivation. Tout mon théâtre est bâti là-dessus. Les participants doivent savoir pourquoi ils sont là et sur cette base il y a un combat possible sur le plan de l'individu et aussi sur le plan de la société tout entière. ... le théâtre devient alors prise de conscience. Les deux phrases sur lesquelles s'appuie ce théâtre sont: Qui je suis? et A qui je m'adresse? (Für mich ist das Theater der Ort von Utopie an sich ... also ist nicht die Schauspieltechnik wichtig, sondern die Motivation. Mein Theater baut darauf auf. Die Teilnehmer müssen wissen, warum sie hier sind und auf dieser Grundlage wird die Arbeit am Individuum wie auch an der Gesellschaft möglich ... das Theater wird also Bewusstwerdung. Die beiden Sätze, auf denen sich dieses Verständnis von Theater stützt, sind: Wer bin ich? und: An wen richte ich mich?)⁷ Mit der Einführung dieser beiden Fragen: *Qui je suis (Wer bin ich?)* und *A qui je m'adresse (An wen richte ich mich?)* bekommt seine Theaterarbeit eine neue Dimension. Zu Beginn der gemeinsamen Arbeit fordert er von allen teilnehmenden Menschen einen individuellen Schreibprozess⁸ zu diesen beiden Fragen und eine anschließende öffentliche Lektüre in der Gesamtgruppe. Gatti unterscheidet nicht zwischen professionellen und nichtprofes-*

Wenn das Wort Hund bellt, wird alles möglich ...

sionellen Spielern. Er unterscheidet zwischen Darstellern, die sich auf diesen Arbeitsprozess einlassen und denjenigen, die sich nicht nach Worten und Motivation suchend auf diese zu Beginn gestellte Aufgabe beziehen. Mit diesen arbeitet er einfach nicht zusammen⁹. Dieses biografische Material¹⁰ findet immer wieder unterschiedlich Eingang in die Inszenierung. Es wird vorneweg gestellt, webt sich in den Text hinein, ist in einer gesonderten Ausstellung zu sehen oder findet manchmal auch keinen Platz in der Inszenierung. Die Entscheidung darüber trifft Gatti, da sich dieses Material mit seiner Poesie verbindet¹¹ und sich damit den Fragen *Wie (comment)* und *Warum (pourquoi)*¹² stellen muss.

4 (die methoden)

Es gibt keine festgeschriebene Methode. Es existiert der Künstler Gatti, der seine Theaterstücke schreibt, verändert und auf der Bühne mit Gruppen entstehen lässt. Dafür gibt es Arbeitsbedingungen und sich wiederholende Arbeitselemente wie den biografischen Schreibprozess (wer bin ich/an wen richte ich mich), das tägliche KungFu-Training, Gesang, chorisches Sprechen und choreografisches Arbeiten. Im Zentrum steht der Text. Das Sprachmaterial kann verändert werden, den Persönlichkeiten der Spieler angepasst werden, all dies, um das Ergebnis zu optimieren. Gatti lässt seine Spieler über die tägliche Lektüre des sich verändernden oder sich entwickelnden Textes an seinem Schreibprozess teilhaben und gibt allen Beteiligten den Rahmen für einen intensiven, künstlerischen Entstehungsprozess. Ein wesentlicher Teil davon sind die nachmittäglichen Gespräche zwischen Gatti und der Gruppe, bei denen sich die Existenz aller Beteiligten neu erfinden kann¹³. Gatti verzichtet auf die Nennung Produktion oder etwa Theaterprojekt, Theateraufführung, Zuschauer und ähnliche bekannte Begrifflichkeiten. Für diesen temporären und gemeinschaftlichen Prozess benutzt er (und natürlich auch alle Beteiligten) das Wort *expérience (Erfahrung)* als in sich abgeschlossene Phasen einer Theaterarbeit mit einer Gruppe und einem Stück, dessen Thema immer er selber festlegen wird. Er ist somit, wie schon erwähnt, keineswegs Autor für eine Gruppe, sondern lässt jeden einzelnen der Gruppe diesen Text erfahren, sprechen und szenisch gestalten und über diese Arbeitsweise mit sich selbst in Beziehung setzen. Die deutsche Übersetzung Erfahrung wird nicht vollständig dem französischen Wort *expérience*, wie es in der Arbeit von Gatti benutzt wird, gerecht. In diesem Wort Erfahrung schwingt bei Gatti auch das aktive Moment von Experimentieren, von Ausprobieren, von Suchen, von Verstehen und Erkennen in einem gemeinschaftlichen, kollektiven Anliegen mit, in dem der Ausgang noch ungewiss ist. Gatti geht hierbei nicht didaktisch, sondern synthetisch vor.¹⁴ Die Sprache und das optimale Lebendig-Werden dieser Sprache stehen immer im Vordergrund. Es ist die künstlerische Arbeit mit der Sprache, die zählt und der sich alles unterordnet. In diesem ernsthaften, beinahe absoluten Arbeitsprozess entsteht immer wieder neu eine Intensität, die von allen Beteiligten als etwas Besonderes und oft auch Leben Veränderndes erfahren wird. Gatti hat nach dem Bruch mit dem offiziellen Theater viel mit Menschen gearbeitet, die zu den Randgruppen der Gesellschaft gezählt werden und sich eher in schwierigen sozialen Verhältnissen befinden oder einfach gängigen gesellschaftlichen Lebensentwürfen nicht entsprechen. Jede

Pädagogisierung oder Psychologisierung seiner Arbeit lehnt er aber ab.¹⁵ Die Sprache steht im Vordergrund und sie ist es, die den Menschen über sich hinaushebt, ihn über sich hinauswachsen lässt: *rendre l'homme plus grand que l'homme*.¹⁶

5 (das wort)

Armand Gatti hat um die sechzig Theaterstücke geschrieben.¹⁷ Hinzu kommt neben Gedichten und Texten das Werk *La Parole errante*, ein 1800 Seiten umfassender Text über das Theater, die Sprache und die künstlerische Sicht seines Lebens.¹⁸ Armand Gatti ist Schriftsteller, im besonderen Dramatiker und Dichter. Er ist einer, der von der Sprache besessen ist und mit der Sprache Welten entstehen lässt: gegenwärtige, vergangene und zukünftige. Das Theater, besser die Arbeit mit Gruppen an seinen poetischen und dramatischen Texten, dient ihm vor allem dazu, seine Sprache zum Leben zu erwecken und damit auch die Menschen, die in der kollektiven Erinnerung einer Gesellschaft erhalten bleiben sollen und die über die Spieler neu erfunden werden und in denen sich die Spieler neu erfinden¹⁹. Seine Stücke der letzten Jahre fordern von den Teilnehmern einen philosophischen, naturwissenschaftlichen, gesellschaftlichen und poetischen Diskurs. Über die Theatersprache kommen sie in das Gespräch, um sich in einem gesellschaftlichen Kontext zu formulieren und zu positionieren. Über den Text verbinden sich die Teilnehmer mit politischen und sozialen Ereignissen, mit widerständigen Menschen, mit Politik, Gesellschaft, Naturwissenschaft und werden Teil einer kollektiven Erfahrung und deren Übertragung in einen Kontext szenischer Utopie. Gatti stellt dafür sich selbst als Mensch und seinen Text als Kunstwerk der Gruppe für diese gemeinsame Arbeit zur Verfügung. Sprache wird Widerstand, Aufbruch und Veränderung und in diesem Sinne kämpft Gatti gewaltfrei mit der Sprache als ein politischer und gesellschaftlich engagierter Autor in einer poetischen Dimension²⁰. Wir haben einen Satz. Jeder Satz hat eine Anzahl von Worten. Jedes Wort hat im poetischen Sinn ein verdichtetes Eigenleben und kann für sich betrachtet werden. Der Satz ist die Summe von Eigenleben und ergibt in seiner Gesamtheit eine erweiterte Bedeutung. Diese Schreibweise findet sich in den Texten von Gatti wie auch in der konkreten Arbeit mit der Gruppe der partizipierenden Darsteller: *Je collectif*²¹. Das erste Personalpronomen je = ich verbindet sich mit dem Adjektiv collectif = kollektiv in einer grammatikalischen Irritation. Geht das? Wenn das Wort Hund bellt ...

Anmerkungen und Quellen

Ich führe seit November 2008 in unregelmäßigen Abständen Gespräche mit Armand Gatti an seinem momentanen Lebensort in Montreuil-Paris über seine Theaterarbeit, sein Leben, über Menschen und Ereignisse, die sein Werk geprägt haben und natürlich über das Schreiben und die Sprache an sich. 2011 habe ich angefangen, Gespräche auch mit seinen Mitarbeitern, Wegbegleitern und Teilnehmern an seinen Theaterwerken zu führen. Diese Materialsammlung werde ich bis Ende 2012 vervollständigen. Die Transkription, Textauswahl und Übersetzung hat noch nicht stattgefunden. Der vorliegende Artikel basiert auf diesen Gesprächen. Alle benutzen und gekennzeichneten Zitate auf Französisch sind von mir sinngemäß ins Deutsche übertragen worden. Das Material zu seiner Arbeit ist ebenso wie sein Werk sehr umfangreich. Die deutsche Rezeption seiner Arbeit ist leider sehr zurückhaltend.

Wenn das Wort Hund bellt, wird alles möglich ...



- 1 »La seule question que vous devez vous poser en abordant un mot, un texte: Est-ce que le mot chien aboie – et à partir delà tout devient possible« (Die einzige Frage, die Sie sich stellen müssen, wenn Sie ein Wort, einen Text angehen, ist: Bellt das Wort Hund? – von diesem Moment an wird alles möglich), aus dem Film: *Un siècle d'écrivains*: Armand Gatti. Regie: Stéphane Gatti. France 3–13 Production – La Parole errante, 1997
- 2 Siehe: www.armand-gatti.org/index.php?cat=LPE (29.1.2012)
- 3 Vgl. »Le travail de Gatti n'est pas un travail de reconnaissance, ni de leur langage, ni de leur culture, ni de leur histoire, c'est un travail qui les inscrit dans la langue, dans la culture, dans l'histoire, c'est un travail de subjectivation et donc d'émancipation.« (Die Arbeit von Gatti ist weder eine Arbeit der Anerkennung, noch ihrer [der Teilnehmer – Anm. Verf.] Sprache, noch ihrer Kultur, noch ihrer Geschichte, es ist eine Arbeit, die sie in die Geschichte, in die Sprache, in die Kultur einschreibt und damit eine Arbeit der Subjektwerdung, also Emanzipation.) Grataloup, Nicole in: *Dialogue*, n° 83–85, printemps 1996, Seite 89
- 4 Armand Gatti, Gespräch, Paris 2010
- 5 Gatti, A. (1968): *La passion de général Franco*. Paris, Le Seuil, coll. Théâtre; Gatti, A. (1969): *General Francos Leidenswege*. Frankfurt am Main, Fischer
- 6 »... ce type de théâtre conduit à une impasse ...« (... diese Art von Theater führt in eine Einbahnstraße ...), Armand Gatti, *Gespräche*, Paris 2009
- 7 Entretien avec Armand Gatti, in: *Begleitheft zu der Inszenierung: Le passage des oiseaux dans le ciel de Armand Gatti*, Département de théâtre, Université du Québec à Montréal, 1987
- 8 Hierfür erfragt Gatti eine poetische Schreibweise in dem Sinn wie er zu *Buenaventura Durruti* geschrieben hat: »... nous ne cherchons pas à connaître la couleur de ses yeux, mais comment changent les choses après qu'il y ait posé le regard ...« (... wir wollen nicht die Farbe seiner Augen kennen lernen, sondern wie sich die Dinge ändern, nachdem er den Blick daraufgeworfen hat ...), vgl.: *La Colonne Durruti*, in: Gatti, A. (1991): *Les Oeuvres Théâtrales II*, Lagrasse, Verdier
- 9 Gatti erzählte mir in einem Gespräch von einem Darsteller, der ihm auf die Frage: An wen richtest du dich? die Antwort gab: An den Zuschauer! Dann brauchst du nicht mehr zu kommen! war daraufhin seine Antwort.
- 10 »...Gatti ne va pas demander à ses stagiaires de raconter une biographie, mais plutôt la manière dont ils ont encore envie de s'inventer pour être aussi dans leur devenir ...« (... Gatti wird die Teilnehmer nicht nach dem Lebenslauf fragen, sondern sie eher motivieren, sich zu erfinden und damit in ihrem zukünftigen Werden zu sein ...), Gespräch mit Mathieu Aubert, Paris 2012
- 11 In die Veröffentlichungen seiner Theatertexte findet das biografische Material der Teilnehmer kaum Eingang.
- 12 Armand Gatti, Gespräch, Paris 2009
- 13 »... le stage de Gatti, c'est un épanouissement de soi, c'est revenir à soi et faire le point, quoi, se mettre devant une table, discuter, ouvrir toutes les portes, plus s'enfermer et dire vraiment ce qu'on est et à partir de là, bon, boom!!, déjà on se relâche et on peut attaquer sur autre chose ...« (... die Arbeit mit Gatti ist so etwas wie eine persönliche Entfaltung, zu sich selbst zurück kommen, Bilanz ziehen, eben sich an einen Tisch setzen, im Gespräch alle möglichen Türen öffnen, sich nicht mehr einschließen und ehrlich sagen, wer man ist und was man denkt und fühlt und von da an, boom!! lässt man schon los und man kann Neues beginnen, woanders loslegen ...) Interview mit Tony Manzanena, Teilnehmer an der Theatererfahrung *Ces Empereurs aux ombrelles trouées*, Festival d'Avignon, 1991. Siehe: www.ina.fr/art-et-culture/arts-du-spectacle/video/CAB910331498/avignon-gatti.fr.html (29.1.2012)
- 14 Jean-Jacques Hocquard, Gespräch Paris, Januar 2012
- 15 ... chacun est sa réponse ... (... Jeder ist seine Antwort ...), Armand Gatti, Gespräch Paris, April 2009
- 16 »rendre l'homme plus grand que l'homme« (Den Menschen über den Menschen hinausheben), Gespräch mit Armand Gatti, Paris 2011, Vgl. »... Nous ne voulons plus /Que l'homme soit plus petit que l'homme/Que son regard se brise sur la lumière du jour ...« (... Wir wollen nicht mehr/ das der Mensch kleiner sei als der Mensch/das sein Blick sich senkt/im Licht des Tages ...), aus: Gatti, A. (1991) *Oeuvres complètes I*, Verdier, Paris in: Rappe, D. (2008): *Rendez-vous avec Armand Gatti. 10 rencontres entre Armand Gatti et ses collégiens de Vaulx-en-Velin*, La Parole errante, Paris
- 17 Hierbei unterteilt man in historische Stücke (diese beziehen sich auf real existierende Personen und historischen Ereignissen) und in die Stücke, die verschiedene Sprachen durchqueren wie die Sprache der Naturwissenschaft, der Philosophie und der Literatur unter dem Titel: *La Traversée des langages*. Bis auf die Theaterstücke, die während seiner Arbeitsphasen in den siebziger und achtziger Jahren in Deutschland (veröffentlicht bei Henschel und Fischer) entstanden sind, gibt es keine deutsche Übersetzung von seinen sehr komplexen Werken der letzten siebzehn Jahre. Gatti, A. (1991): *Oeuvres théâtrales*, Lagrasse, Verdier; Gatti, A. (2012): *La Traversée des langages*, Lagrasse, Verdier
- 18 Gatti, A. (1999): *La Parole errante*, Lagrasse, Verdier
- 19 »Je vis avec mes morts.« (Ich lebe mit meinen Toten.), Gatti im Gespräch über den Prozess des Schreibens, Paris Mai 2009
- 20 »... la parole juste au moment juste ...« (... das richtige Wort zum richtigen Zeitpunkt ...) und wie er in einem Gespräch hinzufügt: »J'ai vécu le mot juste.« (Ich habe das Wort richtig gelebt.), Armand Gatti, Gespräch, Paris 2010
- 21 »... et la reconquête d'un Je collectif (tu, il, elle, nous, vous, ils)« (... und die Rückeroberung von einem kollektiven Ich (du, er, sie, wir, ihr, Sie, sie)), aus: Gatti, A.: *Les Personnages de théâtre meurent dans la rue*, in: *Revue Axolotl – Revue Nomade n°1*, Paris, Axolotl, 1996

Action Theater™ als Körpererlebnis/Erlebniswelt: eine Anregung für Schreibprozesse

Mit Poetry Slam zum Master

Sabine Samonig



Das Ausbilden der Handlungskompetenzen Sprechen, Körpersprache und Kreatives Schreiben ist wichtig für das berufliche Profil von Führungskräften. Was liegt näher, als einen *Seminar-Poetry Slam* zu veranstalten?

Hierbei handelt es sich um ein „Spoken-Word“-Literaturformat. Einem Publikum werden selbstgeschriebene Texte um die Ohren „geknallt“. Einem Dichterwettbewerb gleich, bestimmen die Zuhörer den gelungensten Textvortrag. *Gesamt* wird jeweils bis

zu fünf Minuten. Requisiten und Musik sind verboten. Gestik, Mimik und Szenisches sind erlaubt, ja erwünscht. Es gibt Texte mit Rhythmen und Sprachmelodien. Vorder- und Hintergründiges. Lustiges und Nachdenkliches. *Trash* und literarische Kost. Die Studierenden betrachten Postkarten mit verschiedensten Motiven. Schnuppern an Schuhcreme, Bienenwachs und Seife. Fühlen mit zugebundenen Augen in einem Krabbelsack herum. Betasten Tintenfasschen, Schlüssel oder Knisterfolie. Sieht aus wie eine Spielstunde einer Kindergartengruppe. Sind aber sinnvolle Schreibimpulse.

Mit aktivierter Kreativität schreiben die Studierenden ihre ersten Rohversionen. Zunächst geht es (nur) um den Schreibprozess an sich. Darum, die „Schreib-Handbremse“ zu lösen und den inneren Zensor in den Kurzurlaub zu schicken. Danach werden in Kleingruppen die ersten Text-Versionen vorgelesen. Zeit für ein konstruktives Feedback. Wer mag, überarbeitet noch mal den Text.

Dann geht es los: Beim *Poetry Slam* zeigen sich Schreibkompetenz und *performative* Präsenz. Auch jene entfalten plötzlich eine Selbstwirksamkeit auf einer improvisierten Bühne, denen man es nicht zugetraut hätte. Mit ihren Texten zeigen sie sich jenseits ihrer beruflichen Rolle. Authentisch, egal ob Chefarzt, Bundeswehroffizier oder Finanzvertrieblerin.

Poetry Slam an der Hochschule: Kreatives Schreiben und Theaterpädagogik im ungewohnten Kontext. Und Handlungskompetenz wird spielend erweitert.

Literaturtipp

Sabine Samonig (2010): *Checker Dichten! Poetry Slam mit Jugendlichen* (Rabenstück Verlag) – Kontext des Poetry Slam, schreibpädagogisches Konzept mit Feinplanung und einem „Kanon der Thesen“ zum Thema.

Action Theater™ als Körpererlebnis/Erlebniswelt: eine Anregung für Schreibprozesse

Özge Tomruk

Action Theater™ ist eine körperorientierte Improvisationsmethode, in der das Bewusstsein, die Aufmerksamkeit und die Wahrnehmung im Vordergrund stehen. Die Improvisierenden folgen ihren wechselnden Körperempfindungen und den Inhalten der eigenen Imagination und antworten ihnen durch körperliche, stimmliche und/oder sprachliche Handlungen (actions).

Diese Handlungen können gleichermaßen als Grundlage für szenisches, biographisches und therapeutisches Schreiben dienen.

Freies Schreiben als eine geübte Praxis des Kreativen Schreibens hat vieles mit der Improvisation gemeinsam, denn ähnlich wie in

der Improvisation tritt dabei Unbewusstes auf. Es geht darum, auf ein leeres Blatt in einer vorgegebenen Zeit möglichst zügig und ohne Unterbrechung, d. h. ohne den Stift abzusetzen, zu schreiben. Währenddessen taucht Unbewusstes und Unbekanntes auf. Wie in der Improvisation kann dann dieses Material überarbeitet und weiterverwendet werden.

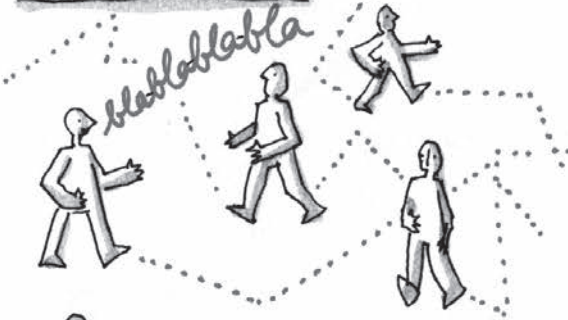
Ein Unterschied besteht darin, dass wir bei Freiem Schreiben einen Text, also etwas „Festes“ produzieren. Außerdem ist Freies Schreiben ein einsamer Prozess, während wir beim Theaterspiel oft Andere haben, die den Prozess mitgestalten, was wieder-

Action Theater™ als Körpererlebnis/Erlebniswelt: eine Anregung für Schreibprozesse

WALK + TALK

RHYTHM

QUALITY

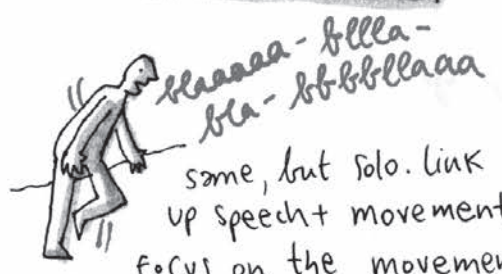


everybody walking in the room. same rhythm. change directions. eyes up. one person speaks, one syllable per step at some point touches next person who continues speaking. first person leaves the floor. words don't have to form a story

speaker varies the quality + rhythm of his speech + walk. both are linked up. others in the room copy the walking of the speaker. after speaker touched new speaker, he leaves the floor with quality of new speaker's walk.

INDIVIDUAL

FOCUS ON FEET + LEGS



same, but solo. link up speech + movement. focus on the movement of the lower body. But keep your eyes up. let feeling states etc. come + put them into the work.

TRIOS



linking up movement + speech as a trio. only one mover/speaker at a time. you can develop the material of previous speaker, introduce new material and bring back old material. listen + make music.



QUALITY CONVERSATION

two people in chairs. have a conversation.

focus on quality of voice, not content. make music. ... LATER same, but pull back intensity 60%. so it is almost normal.

... LATER



the same. in front of an audience.

Ästhetische Prozesse mit Kopf und Hand

um vielleicht Hemmungen hervorrufen kann. Während des Schreibens haben wir kein Publikum, gehen vor allem davon aus, dass der produzierte Text niemals LeserInnen haben wird, sondern ganz und allein für uns produziert ist und als Vorlage für den „eigentlichen“ Text gedacht ist. Hingegen ist in der Improvisation dieser erste Text das Produkt und die Präsentation gleichzeitig.

Übungsbeispiel

Wir gehen durch den Raum, finden als Gruppe einen gemeinsamen Takt. Kreise vermeiden, Richtungswechsel, lebendige Augen, beim Vorbeigehen Anderen in die Augen schauen. Einer fängt an, einen Text zu produzieren. Nicht etwas Bekanntes aufsagen. Auf jeden Schritt kommt eine Silbe. Es sind Worte, kein Kauderwelsch oder Geräusch, es muss keinen Sinn ergeben, Grammatik ist nicht wichtig, Worte können wiederholt werden. Nach einer Weile berührt die sprechende Person jemanden anderen auf der Schulter, übergibt somit den Text und geht auf die Seite. Jeder hat die Möglichkeit, den Text weiterzuführen, zu wiederholen oder einen neuen anzufangen. Dieser Prozess geht weiter, bis die letzte Person der Gruppe den Text zu Ende bringt.

Mögliche Erfahrungen mit dieser Übung und Fokus-Punkte

Was passiert mit den Augen?

Sie gehen oftmals auf den Boden oder sie erstarren, denn der Inhalt siegt über die Form.

Was passiert mit dem Richtungswechsel?

Die Gruppe kreist gegen den Uhrzeigersinn, denn als Säugetiere tun wir das, wenn wir unsere Achtsamkeit verlieren und uns dabei als Gruppe bewegen.

Was passiert mit dem Takt?



Wir werden schneller, denn wir rennen hinter einer Idee her, anstatt im Moment zu weilen und uns darauf einlassen.

Also üben wir mit diesen Hinweisen noch eine Runde und gehen in die zweite Phase, wo wir den Schritt passend zu unserer Stimme verändern können. Wir können diese Übung wie die erste Phase auch in Soloarbeit ausführen und anschließend den Text aufschreiben. Es wird allerdings in vielen Fällen schwierig sein, den gesprochenen Text genau aufzuschreiben. Gleichsam wie beim Aufschreiben der Träume wird sich der improvisierte Text schnell dem Gedächtnis entziehen. Hier empfiehlt es sich, mit einer anderen Person, die aufschreibt, oder einem Aufnahmegerät zu arbeiten.

Empfehlungen

www.actiontheaterberlin.com

Zaporah, Ruth: Action Theater, The Improvisation of Presence, Berkeley: North Atlantic Books, 1995.

Seite 57: Zeichnungen von Eva-Lotta Lamm: ein persönliches Action Theater Trainingstagebuch in Wort und Bild <http://www.flickr.com/photos/evalottchen/sets/72157627349101254/with/6041252821>

Ästhetische Prozesse mit Kopf und Hand Kreatives Schreiben und Karikatur

Florian Vaßen

Form und Inhalt – so ein Diktum – sollen eine widersprüchliche Einheit bilden und in diesem Sinne geht es in diesem Heft der *Zeitschrift für Theaterpädagogik* um kreatives Schreiben, visualisiert und begleitet durch Karikaturen von Reinhard Alff – und ich behaupte: Das passt gut zusammen; sie sind im weiteren Sinne auch ein Text. Beide sind ästhetische Prozesse und Produkte und beide entspringen der Tätigkeit der Hand mit vorgängiger Phantasie und Reflexion. Mit dem Theater und der Theaterpädagogik sind sie auf vielfältige Weise verbunden, sei es als Text für die Spielpraxis, sei es als karikierende Haltung, besonders konkret aber durch die Hand des Akteurs als Bewegung im Gestischen, im Schreiben und Zeichnen. Die

Produzenten bekommen sozusagen die Realität ‚in die Hand‘, vermittelt über ein Schreib- oder Malwerkzeug, ‚fangen sie ein‘ und ‚spitzen sie zu‘, reproduzieren sie nicht nur, sondern greifen in sie ein. Dabei führen sie mit bestimmten Bewegungen den Stift, die Feder, den Pinsel über das Papier – heute drücken allerdings eher Fingerkuppen auf der Tastatur des Computers und formen so Sätze, aber durchaus auch Bilder.

Die theatrale Geste materialisiert und veräußerlicht oft, was beim Schreiben vor dem inneren Auge des Autors/der Autorin abläuft; er/sie kann jedoch auch versuchen gestisch zu schreiben, dann ist das Gestische schon im Text enthalten und im sprachlichen Ausdruck spürbar.



Aus kleinen Szenen bestehen auch nahezu alle Karikaturen, die – wie etwa bei Wilhelm Buschs Bilderbögen – sogar die Dynamik der Bewegung in den Federstrich aufnehmen, zumeist dominiert die Linie. Die Vielfalt der Karikaturen reicht vom satirischen Genrebild bis zur karikierenden Theatralisierung. Der Begriff Karikatur stammt aus dem vulgärlateinischen *caricare* (= überladen, übertreiben), hebt häufig einen Charakterzug, einen Körperteil (Individual- und Typenkarikatur) oder ein Ereignis und eine Tätigkeit (Ereignis- und Sachkarikatur) besonders hervor und gibt sie so der Lächerlichkeit oder dem lachenden Erkennen preis. Sie setzt mit ihrer Kritik an anderer Stelle an als die literarische Satire; im Zentrum des Blicks steht eher der Körper, seine Verformung und Destruktion sowie die

konkrete Sinnlichkeit einer Situation. Diese besondere physische Präsenz und Präsentation im Spott- oder Zerrbild ist in der Regel im Text nur mittelbar wahrzunehmen und kommt erst in dessen potentiellen szenischen Präsentation voll zur Entfaltung. Das Verhältnis von Schrift und Bild ist bis heute die wichtigste ästhetische und mediale Konstellation. Trotz der engen Beziehung von Wort und Musik etwa in Lied, Oper, Melodrama, epischem Theater Brechts (vgl. Gerd Koch: Bertolt Brecht und die Bildende Kunst – mit Ausblick auf sein Konzept des Epischen Theaters, in: Zeitschrift für Theaterpädagogik, Heft 55, S. 7 ff.), Musik-Videoclips und anderen Musik-Wort-Kombinationen sind Schrift und Bild besonders eng verknüpft, sie sind *sister arts*. Dabei existiert eine Vielzahl von unterschiedlichen Schrift-Bild-Konstellationen. Zu nennen sind hier literarische und andere Bildbeschreibungen sowie die Verbindung von Bild und Bildunterschrift in Literatur, Kunst, Journalismus und Wissenschaft, man denke etwa an Karten, Pläne und Diagramme. Erinnert sei weiterhin an Bilderschrift, Buchillustration und Bilderbuch mit Texten (siehe auch Brechts „Kriegsfibel“), an Bildgedichte, visuelle Poesie und skripturale Bilder, z. B. von René Magritte, an Urkunden oder Denkmäler, an Bilderbogen, Comics und eben auch: an Karikaturen. In all diesen Formen finden wir das Zusammenspiel von schriftlich fixiertem Text, oft allerdings als Ausdruck von mündlicher Rede, und Bild als Ausdruck von Raum und Zeit, etwa als Bewegung und Handlung; dabei nimmt der Mensch in seiner Gestik und Mimik, in Körperlichkeit, Haltung und Ausdruck, eine besondere Stellung ein. Die Vielfalt in dem Verhältnis von Schrift und Bild zeigt sich nicht nur in dieser großen Heterogenität, sondern auch in den sehr unterschiedlichen Relationen, vor allem in Gewichtung und Relevanz des einen gegenüber dem anderen Teil, und in den unterschiedlichen Produktionsformen. So finden wir häufig Texte, die nachträglich illustriert wurden, wir finden aber auch Bildgedichte oder Bildbeschreibungen, angefertigt in zeitlicher Folge auf ein vorliegendes Bild.

Kreativität und Karikatur ermöglichen nicht nur wegen der Alliteration eine Kritik an instrumenteller Vernunft, Bürokratie, illegitimer Herrschaft und Gewalt.

Kooperatives Sehen lernen Kritiken schreiben in der Fremdsprache

Maik Walter

Die beiden Essenzen einer Theaterkritik sind seit Lessing, dem ersten Vertreter seiner Zunft, erstaunlich konstant: Objektiver Bericht und subjektive Wertung treffen zusammen, getragen vom Ideal eines kurzweiligen Stils ohne wissenschaftlichen Anspruch. Anspielungen, Ironie und ein fundiertes Hintergrundwissen müssen in die Kritik eingebaut werden, ohne sie dabei zu überfrachten. Dieses gemischte Register stellt bereits für Muttersprachler eine besondere Herausforderung dar. Stephan Porombka zeigt in seinem Trainingsbuch unterhaltsam, wie diese Herausforderung gemeistert werden kann: Das Anlegen

und konsequente Führen eines Kulturjournals beispielsweise oder imitierendes Schreiben sind für den Anfänger hilfreiche Techniken (aber auch gestandene Kritiker werden noch etwas entdecken!). Warum sollten aber nun Lernende einer fremden Sprache diese Mühe auf sich nehmen? Durch das Verfassen einer Kritik wird eine Theatervorstellung reflektiert und das ästhetische Erlebnis in Worte einer fremden Sprache gefasst. Lernende müssen zunächst typische Strukturen und kulturell geprägte Sichtweisen kennen lernen. Spannend für den Schreibprozess ist es zudem, wenn die Wahrnehmung vor dem Hintergrund der

Kooperatives Sehen lernen

eigenen kulturellen Prägung vollzogen und als Differenz Erfahrung auch artikuliert werden kann (vgl. zum Stand der fremdsprachendidaktischen Schreibforschung Mohr 2010). Modellhaft wird ein solcher Prozess im Folgenden für einen einwöchigen Intensivkurs ausbuchstabiert. Hierfür werden benötigt: eine Gruppe mit sehr fortgeschrittenen Lernern des Deutschen als Fremdsprache, drei empfehlenswerte Theateraufführungen, die entsprechenden Theaterkritiken und die Bereitschaft der Lerner, auch mit anderen Menschen gemeinsam zu arbeiten. Ist dies alles vorhanden, kann es losgehen und die visuelle und darauf aufbauend auch die literale Kompetenz kann systematisch gefördert werden. Fünf Wegmarken sollen dem Lerner den Weg zu einer begründeten Theaterkritik erleichtern.

- (1) Ein erster Theaterbesuch wird vorbereitet. Neben den Inhalten werden auch am Rande ästhetische Mittel der Inszenierung thematisiert. Dadurch sollen Erwartungen an die Aufführung geweckt und die Wahrnehmung des Bühnengeschehens durch eine Fokussierung geschärft werden. Bewährt hat sich, die Aufmerksamkeit anfangs auf die dargestellte Geschichte bzw. auf bestimmte Details aus ihr zu lenken.
- (2) Nach dem Besuch der Vorstellung wird die Inszenierung als ein offener Sprechanlass genutzt. Eine mögliche Progression besteht nun darin, dass man sich zunächst auf den Inhalt konzentriert und versucht, diesen in wenigen Worten mündlich zusammenzufassen. Hierbei kommt es darauf an, die zentralen W-Fragen zu beantworten, um den Plot prägnant wiederzugeben. Die Ausdrucksmittel müssten im fortgeschrittenen Erwerbsstadium bekannt sein. Anschließend wird diese Inhaltsangabe individuell verschriftlicht und es wird versucht, den Text so weit zu kürzen, dass der Inhalt zwar noch verständlich bleibt, aber alle überflüssigen Phrasen entfernt werden. Die Texte können mit dieser Aufgabe an andere Lernende weitergeben werden. Ein erster Schritt zum Schreiben im Team, in vielen Lernkulturen ist dies nicht zu unterschätzen. Zum Ende können die Texte zum Lesen noch einmal ausgetauscht werden.
- (3) Im nächsten Schritt wird der zweite Theaterbesuch vorbereitet, indem ein Raster für eine Aufführungs- bzw. Inszenierungsanalyse vorgestellt wird. Eine solche Analyse gilt in der Theaterwissenschaft als Kernstück der Ausbildung und es liegen mehrere Vorschläge vor (vgl. Taube 2003 oder Balme 2001, 72–113). Für den Englischunterricht haben Carola Surkamp und Sascha Feuchert (2010, 85–87) bereits ein acht Kriterien umfassendes Raster didaktisiert. Alternativ bietet sich das semiotische Modell von Patrice Pavis (1988) an (vgl. Balme 2001, 89), das aufbereitet werden kann. Dies bedeutet, dass Kriterien wie „Funktion der Musik, der Geräusche und des Schweigens“ oder „Die Zuschauer“ einerseits in verständliche Fragen ausformuliert werden (dadurch stellt man zugleich lexikalische Strukturen als Input zur Verfügung) und andererseits die Anwendung dieser Kriterien reduziert werden. Dies erreicht man mit parallelen Lernarrangements: Dazu werden die entsprechenden Kriterien für die Kleingruppen portioniert und parallel erarbeitet. In kleineren Gruppen kann auch mehr als ein Kriterium zugeordnet werden (vgl. die beiden Aufgaben im Anhang). Die Lernenden sollten aufgefordert werden, bereits im Theater Beobachtungen zu notieren.
- (4) In der Auswertung des zweiten Theaterabends werden zunächst die Aufgaben schriftlich in den Kleingruppen ausgewertet. Anschließend tauschen jeweils zwei Gruppen ihre Texte aus. Die Gruppen versuchen nun, ihre eigene, nicht durch eine Aufgabe gelenkte Wahrnehmung des Abends mit der gelenkten Beschreibung der anderen Gruppe zu vergleichen. Die Differenzen und Übereinstimmungen werden in Form von Kommentaren dem Text hinzugefügt. Damit wird die anschließende Diskussion vorbereitet. Erst aus der genauen Beschreibung leiten die Lernenden eine Bewertung der Aufführung ab. Bevor diese im Plenum diskutiert wird, sollten aktuelle Kritiken der Aufführung als Material ausgewertet werden, um sprachliche Mittel der Wertung wie den spezifischen Gebrauch von Modalwörtern oder Modalverben (*Diesen Abgang* sollten wohl *alle gesehen haben*) zu systematisieren. Fragen der eigenen kulturellen Prägung werden spätestens dann eine Rolle spielen, wenn die Aufführung subjektiv bewertet wird. Wenn dies nicht der Fall ist, kann man hier bewusst nachfragen zur Theaterpraxis im eigenen Land. Im Anschluss sollte der Text noch einmal überarbeitet werden, wobei explizit auf die Wertung und das Verhältnis zur eigenen Kultur hingewiesen wird. Abschließend erhalten die Kleingruppen ein bislang noch nicht bearbeitetes Kriterium für die letzte Aufführung.
- (5) In der Auswertung dieser Aufführung werden die Beobachtungen zunächst wieder in Einzelarbeit schriftlich formuliert. Diese Texte werden dann in der Kleingruppe gelesen, kommentiert, gemeinsam diskutiert und anschließend überarbeitet. Als nächstes werden neue Gruppen gebildet, wobei jeweils nur ein Experte in der neuen Gruppe vertreten ist, der eine genaue Beschreibung beispielsweise der Lichtgestaltung mitbringt. Die Aufgabe in der neuen Gruppe besteht nun darin, einen gemeinsamen Text zu erarbeiten, der zunächst das Bühnengeschehen inhaltlich zusammenfasst, die einzelnen Beobachtungen expliziert und aus diesen Beschreibungen heraus die Aufführung bewertet. Als sprachlicher Fokus kann die Rahmenbildung in authentischen Kritiken der dritten Aufführung bearbeitet werden: Einleitung und Schluss bilden zumeist einen solchen Rahmen, der beispielsweise durch die Wiederaufnahme von lexikalischen und/oder grammatischen Strukturen hergestellt wird. Am Ende tauschen wieder zwei Gruppen ihre jeweils gemeinsam verfassten Texte und kommentieren diese wie am Vortag, bevor sie in der Kleingruppe ein letztes Mal mit den diskutierten Punkten überarbeitet werden. Zum Abschluss werden die letzten Fassungen im Plenum vorgelesen und besprochen.

Mit diesen fünf Wegmarken können Lernende systematisch ihre Wahrnehmung schärfen, und damit ihre visuelle Kompetenz erweitern. Das hier skizzierte Modell des kooperativen Wahrnehmens und Schreibens kann auch im Kontext von Web2.0 leicht adaptiert werden (vgl. zu den spezifischen Möglichkeiten des kooperativen Lernens Würffel 2008). Durch die strukturierte Versprachlichung der Beobachtungen und deren ständiger Überarbeitung in wechselnden Teams wird die literale Kompetenz gefördert, und zwar produktiv wie auch rezeptiv. Mit der Portionierung der Beobachtungsaufgaben und dem permanenten Wechsel der Aufgaben, Gruppen und Texte wird die Komplexität im Unterricht fassbar und ästhetisches Lernen

erleichtert. Das Verfassen von Theaterkritiken wird somit als ein komplexer Prozess im Unterricht verstanden, an dessen Ende durch fokussiertes Beobachten begründete Wertungen stehen. Mit anderen Worten: fundierte Kritik.

Beobachtungsaufgaben

Funktion der Musik, der Geräusche und des Schweigens

Handelte es sich um eine laute oder aber leise Aufführung? Woran machen Sie dies fest? Beschreiben Sie das Verhältnis von Schweigen und Reden in der Aufführung. In welchen Szenen wurde das Schweigen eingesetzt?

Welche Funktion hatten die Musik, die Geräusche und das Schweigen in der Aufführung? Wurde Musik vom Band gespielt oder spielten und sangen die SchauspielerInnen bzw. MusikerInnen live? Welche Musiktitel haben Sie erkannt? Schauen Sie in das Programmheft oder fragen Sie direkt im Theater nach den Titeln. Gab es eindrucksvolle Geräusche, wenn ja, in welchen Szenen? Beispielsweise ein Knallen, ein Schuss, ein Schrei?



Eingebung oder Technik?

Seit der griechischen Antike besteht in Europa eine grundsätzliche Meinungsverschiedenheit darüber, wie Dichtungen entstehen. Die vermutlich übliche Auffassung der vorschriftlichen griechischen Kultur war, dass der Dichter seine Verse aus göttlicher Inspiration schöpfe. Platon stellt diese Auffassung im *Ion* dar (vgl. Platon 1974). Der Dichter tritt in einen Zustand der Verücktheit ein (Ekstase) und formuliert in göttlicher Begeisterung (Enthusiasmus) die Worte seiner Dichtung. Platon versteht den Dichter als Medium: Durch den Dichter materialisiert sich der göttliche Geist im Text, erfasst in der Rezitation den Vortragenden und springt im Vortrag auf das Publikum über. Aristoteles formuliert dagegen in der *Poetik* die Auffassung, dass Dichtung als Nachahmung der Wirklichkeit entstehe (vgl.

Die Zuschauer

Welche Erwartung hatten Sie vor der Aufführung und welche Erwartungen hatte das Publikum? Seien Sie mutig und fragen Sie vor Beginn einige ZuschauerInnen. Wie hat das Publikum reagiert im Laufe des Abends: Verließ jemand den Saal? Gab es Zwischenapplaus? Wie würden Sie den abschließenden Applaus beschreiben (mager, mäßig, freundlich, ... , brausend, standing ovations, euphorisch)?

Wie wurden Zuschauer und Schauspieler im Raum positioniert? Wenn es eine ungewöhnliche Anordnung des Publikums gab, hatte dies eine Wirkung auf die Zuschauer? Beschreiben Sie diese so genau wie möglich.

Literatur

- Balme, Christopher (2001): Einführung in die Theaterwissenschaft. 2., überarb. Aufl. Berlin (Schmidt).
- Mohr, Imke (2010): Vermittlung der Schreibfertigkeit. In: Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen und Claudia Riemer (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin (Mouton de Gruyter), S. 992–998.
- Porombka, Stephan (2007): Kritiken schreiben. Ein Trainingsbuch. Konstanz (UVK).
- Surkamp, Carola; Feuchert, Sascha (2010): Lernort Theater: Potentiale, Methoden und Anregungen für den fremdsprachlichen Unterricht. In: Wolfgang Gehring und Elisabeth Stinshoff (Hg.): Außerschulische Lernorte des Fremdsprachenunterrichts. Braunschweig (Schroedel; Diesterweg; Klinkhardt), S. 78–94.
- Taube, Gerd (2003): Beobachten/Beschreiben/Bewerten. In: Gerd Koch und Marianne Streisand (Hg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Berlin, Milow (Schibri), S. 40–42.
- Würfel, Nicola (2008): Kooperatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht: Potentiale des Einsatzes von Social-Software-Anwendungen am Beispiel kooperativer Online-Editoren. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 13 (1), S. 1–26. Online verfügbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-13-1/beitrag/Wuerffel1.htm>.

Jan Weisberg

Aristoteles 1961). Der Dichter arbeitet rational und gebraucht bestimmte Techniken der Rhetorik, um Furcht und Mitleid beim Publikum zu erzeugen. Aristoteles versteht den Dichter als Handwerker: Planvoll konstruiert der Dichter einen wohlstrukturierten Text, dessen Zweck die seelisch reinigende Wirkung auf das Publikum ist. Die Wirkung entsteht aus der Orientierung des Inhaltes an der Lebenswirklichkeit des Publikums und dem mitreißenden Schicksal des Protagonisten.

Diese gegensätzlichen Dichtungstheorien (Dichtung entstehe durch Inspiration versus Dichtung entstehe durch Kunstfertigkeit) setzen sich in der Geschichte des Abendlandes fort (vgl. Werder 1996, 51 ff.; Bienek 1965, 10). So beschreiben bspw. im 19. Jahrhundert Rimbaud und Poe ihre Schreibverfahren im Sinn

Eingebung oder Technik? • Was soll man schreiben? Was soll man zeigen?



der antiken Theorien. Für Rimbaud besteht die Hauptarbeit des Dichters nicht im Schreiben, sondern darin, sich selbst zu erforschen und sich „sehend“ zu machen. Für Rimbaud ist der Schreibprozess eher ein Aufschreiben und Ausformulieren von Visionen (vgl. Rimbaud 1990). Poe nimmt hingegen für sich in Anspruch, durchweg bewusst, planvoll und zielorientiert zu komponieren (vgl. Poe 1979).

Unabhängig davon, wie man die von Platon und Rimbaud beschriebene Produktionsweise erklärt und unabhängig davon, dass die gegensätzlichen Produktionsmethoden als Auswüchse von gegensätzlichen Weltanschauungen verstanden werden können, möchte ich die beiden poetologischen Positionen hier im Anschluss an die moderne Schreibforschung (zur Einführung: Fix 2006) als Beschreibung von zwei unterschiedlichen Schreibstrategien deuten. Anhand einer großen Sammlung von Äußerungen bekannter Schriftsteller zeigt bspw. Ortner, dass diese alle unterschiedlich schreiben (Ortner 2000). Das heterogene Verhalten von erfahrenen Schreibern hängt von vielen Faktoren ab, darunter u. a. die Kompetenz, Routine und Erfahrung der schreibenden Person in Bezug auf Thema, Genre und Textsorte. Das bedeutet, dass Schreibende, die über ein gewisses Repertoire an Strategien verfügen, ihr Verhalten flexibel der jeweiligen Schreibsituation anpassen. Ortner beschreibt zehn unterschiedliche Schreibstrategien, die sich im Sinne der poetologischen Grundpositionen auf zwei Typen reduzieren lassen: Das Schreiben in einem Zug und das komponierende Schreiben von kleineren Einheiten in kleineren Schritten.

Die wissenschaftlichen Modelle des Schreibprozesses unterscheiden verschiedene Handlungen, darunter Vorbereiten, Planen, Formulieren, Aufschreiben, Überarbeiten (vgl. bspw. Ludwig 1983). Diese können in Bezug auf unterschiedliche sprachliche Einheiten und in wechselvollen Verhältnissen erscheinen. Das Verhalten des Dichters im Sinne Platons und Rimbaud ist wesentlich auf die Phasen der Vorbereitung (Eintritt in die Ekstase) und des Formulierens (Äußern der Begeisterung) konzentriert. Formulieren und Aufschreiben erscheinen gemeinsam als ein relativ schneller, selbstläufiger Prozess. Mit Blick auf Ortner kann diese Schreibmethode als Schreiben in einem Zug verstanden

Was soll man schreiben? Was soll man zeigen?

Freud erklärt die Entstehung von Dichtung als Versuch des Schreibenden, seine persönlichen ungelösten Konflikte zu bewältigen (Sigmund Freud [1989]: Der Dichter und das Phantasieren. In: Freud, Sigmund: Studienausgabe. Band 10: Bildende Kunst und Literatur. Frankfurt am Main, 169–179). Poetisches Schreiben erscheint in diesem Licht als triebhafte, von weitgehend unbewussten und vor allem unbefriedigten Wünschen gesteuerte Tätigkeit.

Wenn man Freuds Analyse als Produktionsanweisung gebraucht, entsteht also (in einem weiten Sinn) posttraumatisches Theater. Was nützt das dem Theaterautor? Es gibt bessere Methoden der Befriedigung der eigenen Seele. Was nützt das den Spielenden? Was nützt das dem Theaterpublikum?

Jeder Text ist unausweichlich (auch!) Ausdruck der (mehr oder weniger) traumatisierten Persönlichkeit seines Autors. (Auch dieser hier.) Ein für einen größeren Kreis nützlicher Theatertext geht aber über die therapeutische Selbstbearbeitung des Autors hinaus und behandelt eine öffentliche Sache. Ein nützlicher Theatertext ist im Wesentlichen politisch.

Eine Theateraufführung erfüllt stets viele Funktionen gleichzeitig: Freudvolles Tun, Broterwerb, Ergötzung der Schaulust, Finanzierung des Betriebs usw. Jede Aktivität des Lebens aber, die eine Sinnstiftung jenseits der Selbsterhaltung und der Selbstbefriedigung sucht, muss wenigstens eines der beiden zeitübergreifend die Entwicklung des Menschen bestimmenden Themen bearbeiten: Verlust der ..., Kampf um die ..., Fuck auf die ... Harmonie des Menschen und/oder Harmonie von Umwelt und Mensch. Das posttraumatische Theater, so wie ich es kritisiere, weist dagegen nicht über die Situation und die Bedürftigkeit des oder der Produzenten hinaus und hat dadurch keinen anderen öffentlichen Wert als eine Peepshow.

Jan Weisberg

werden. Aristoteles und Poe fokussieren dagegen die technische Struktur des Textes und die rationalen Entscheidungen innerhalb des Kompositionsprozesses. Dies legt umfassende Planungen und Überarbeitungen nahe, die rein mental oder schriftlich erfolgen können und potentiell alle Ebenen des Textproduktes betreffen (z. B. auf die dramatische Struktur, oder auf die Schönheit und Angemessenheit einzelner Formulierungen). Poe (1979) beschreibt sehr anschaulich, wie er das gesamte Gedicht "The Raven" auf ein einziges Ziel hin plant: Er gestaltet alle Parameter so, dass eine einzige Wirkung im Rezipienten entstehe: das Gefühl der Melancholie. In solchen Schreibprozessen verläuft die Handlung des Niederschreibens vergleichsweise langsam, da sie immer wieder von gestalterischen Überlegungen unterbrochen wird.

Von den spontanen Chancen des Einsatzes des Kreativen Schreibens gepaart mit Theaterpädagogik

An dieser Stelle geht es mir nun darum festzustellen, dass beide Produktionsmodi ihre eigene Qualität und Berechtigung haben. Typischerweise schreiben sich einige Textteile oder Textfassungen sehr flüssig in einem Zug und andere dagegen eher stockend, voller Überlegungen, Pläne und Überarbeitungen. Die flüssig geschriebenen Teile werden ihrerseits oftmals überarbeitet, umgestellt oder gestrichen. Im letzten Fall hatten sie vielleicht eine wichtige Funktion als Versuche und Vorfassungen. Schreibpläne ändern sich oftmals im Prozess, wenn sich bspw. Phantasie, Wissensstand oder Schreibziele ändern. Fehlende Orientierung birgt die Gefahr sich zu verrennen, zu starre Pläne erzeugen Langeweile in der Ausführung (vgl. Keseling 2004, 62 f.). Kompetente Schreiber verfügen über ein Repertoire verschiedener Strategien. Die unterschiedenen Schreibhandlungen (s. o.) werden immer wieder neu kombiniert. Eingebung oder Technik? Beides!

Anmerkung:

Die Selbstauskünfte von Dichtern sind mit Vorsicht zu genießen. Sie unterliegen stets der Gefahr der Stilisierung (in die eine oder andere Richtung). So scheint bspw. Poe schwer alkoholabhängig und opiumsüchtig gewesen zu sein und es ist anzunehmen, dass der Drogenkonsum seine Schreibpraxis beeinflusst hat. Gleichzeitig scheint Poe aber ein lebhaftes Interesse daran gehabt zu haben, seinen Rauschgiftkonsum nicht öffentlich zu zeigen und als Vernunftsmensch zu erscheinen (vgl. Kupfer 1996, 75 ff.).

Literatur:

- Aristoteles (1961): Poetik. Übersetzt von Olaf Gigon. (Philipp Reclam Junior) Stuttgart.
- Bienek, Horst (1962): Werkstattgespräche mit Schriftstellern. (Carl Hanser Verlag) München.
- Keseling, Gisbert (2004): Die Einsamkeit des Schreibers. Wie Schreibblockaden entstehen und erfolgreich bearbeitet werden können. (VS Verlag für Sozialwissenschaften) Wiesbaden.
- Kupfer, Alexander (1996): Göttliche Gifte. Kleine Kulturgeschichte des Rausches seit dem Garten Eden. (Metzler Verlag) Stuttgart, Weimar.
- Ludwig, Otto (1983): Einige Gedanken zu einer Theorie des Schreibens. In: Grosse, Siegfried (Hrsg.): Schriftsprachlichkeit. (Schwann) Düsseldorf, 37–73.
- Ortner, Hanspeter (2000): Schreiben und Denken. (Max Niemeyer Verlag) Tübingen.
- Platon (1974): Ion. In: Sämtliche Werke. Band 1: Frühdialoge. Übersetzt von Rudolf Rufener. (Artemis Verlag) Zürich, München, 331–350.
- Poe, Edgar Allan (1979): Philosophy of Composition. In: Galloway, David (Hrsg.): Selected Writings of Edgar Allan Poe; Poems, Tales, Essays and Reviews. (Penguin Books) Harmondsworth, Middlesex, New York, u. a.
- Rimbaud, Arthur (1990): Seher-Briefe; Lettres du voyant. Übersetzt und herausgegeben von Werner von Koppenfels. (Dietrich'sche Verlagsbuchhandlung) Mainz.
- Werder, Lutz von (1996): Lehrbuch des kreativen Schreibens. (Scribi-Verlag) Berlin, Milow.

Von den spontanen Chancen des Einsatzes des Kreativen Schreibens gepaart mit Theaterpädagogik

Tobias Winopall

Der Raum füllt sich mit 15 Teilnehmern und Teilnehmerinnen, die zwischen 16 und 25 Jahren alt sind. Sie sind arbeitslos und absolvieren ein Projekt eines Kostenträgers, in dem es darum geht, über einen Auslandsaufenthalt soziale Kompetenzen und berufliche Qualifizierungen, wie z. B. durch ein Praktikum im Ausland, zu erlangen. Um sie auf diesen Austausch vorzubereiten, hat sich der Kostenträger entschieden, den Teilnehmern, einen theaterpädagogisch basierten Workshop anzubieten. Diesen darf ich als Theaterpädagoge mit dem inhaltlichen Schwerpunktthema „Respektvoller Umgang mit sich und fremden Menschen im Ausland“ durchführen.

Viele dieser Jugendlichen waren noch nie in ihrem kurzen aber bewegten Leben im Ausland. Wie ihnen also die Grundthematik des respektvollen Miteinanders näher bringen, wie ihnen die Angst vor diesem Austausch nehmen?

Natürlich bietet die Theaterpädagogik hierfür schon einen großartigen Methodenpool an. Aber warum sollte man nicht versuchen, theaterpädagogische Methoden mit denen des Kreativen Schreibens zu vermengen, zu bereichern? Eine spontane Idee ereilt mich und ich verlasse meinen vorbereiteten Plan,

meine Konzeptionierung, mein Vorhaben und gebe mich meinem Bauchgefühl hin. Unprofessionell, professionell? In diesem Moment habe ich keine Ahnung, ob es funktioniert, aber im Studium habe ich gelernt, dass man in eine Pfütze treten muss, um zu wissen, dass es nass ist!

Überlegt, getan!

Nachdem das erste Eis durch das Warm-up angetaut ist, die ersten Kommentare über diese „komische Theaterarbeit“ sowohl von den Jugendlichen als auch von mir selbst verdaut wurden, geht es *in medias res*.

In einem Stuhlkreis zusammengesessen einigen wir uns auf einen Themenkomplex im Kontext des inhaltlichen Schwerpunktes „Respektvoller Umgang mit sich und fremden Menschen im Ausland“, mit welchem wir arbeiten wollen. Die Gruppe entscheidet sich für „Toleranz“. Toleranz welch großes Wort, und dieses wollen wir bearbeiten. Ja, das wollen wir!

Nach dieser schnellen Entscheidung greift meine Hand das Flipchart und einen Stift, die Stimme fragt auffordernd: „Na, dann schießt mal los! Was fällt euch denn alles zum Thema ‚Toleranz‘ ein?“ So schnell und motiviert wie die Teilnehmer antworten,

Von den spontanen Chancen des Einsatzes des Kreativen Schreibens gepaart mit Theaterpädagogik

kann ich den Stift fast gar nicht über das Papier führen. Sie sind heiß, sie haben keine Hemmungen, sie sind bei der Sache und haben „Bock“ auf das, was sie da tun. Ich liebe das theaterpädagogische Warm-up und seine Effekte!

Wir stellen also ein gemeinsames Brainstorming zur genannten Thematik zusammen, welches uns im nächsten Schritt begleiten wird, und hängen es für alle gut sichtbar auf.

Der erste kreative Schreibschritt – Manifest „Toleranz“

Wieder im Kreis sitzend, bekommt jeder Teilnehmer ein Blatt und einen Stift gereicht. Als Überschrift wird der Begriff benannt, um den es gehen soll: „Toleranz“. Bevor die Übung nun weiter fortfährt, erwähne ich noch vor den Teilnehmern, dass es keine bewertende Kriterien gibt, dass das Geschriebene nicht bewertet wird, Rechtschreibung und Grammatik keine Rolle spielen und, falls jemanden nichts einfällt, da eine wunderbare Ideensammlung an der Wand hängt, nämlich unser zuvor angefertigtes Brainstorming, aus dem sich jeder begrifflich bedienen darf. Nun schreibt jeder Teilnehmer etwas, was er sich zum Thema „Toleranz“ wünscht, etwas was ihn an diesem Thema besonders interessiert etc. auf. Nach diesem einen Satz wird nun das jeweilige Blatt im Reihumverfahren an den Sitznachbarn weitergegeben, bis die Blätter eine gesamte Teilnehmerrunde durchlaufen haben. Ich sammle die Manifeste nun ein ...

Der darauffolgende Diskussionsschritt

Aus den 15 Jugendlichen bilden sich jetzt drei Kleingruppen. Jede Gruppe bekommt daraufhin fünf Manifeste von mir ausgeteilt, die sie sich jetzt in der Gruppe vorlesen. Ihre Aufgabe ist es, auf einem Flipchartbogen diese 5 Manifeste zusammenzufassen, indem sie ein „Gruppenmanifest“ von 10 Sätzen in einer Diskussion destillieren.

Interessant, wie beflügelt und wie aktiv sich die Teilnehmer austauschen, die Essenz für sich und ihre Gruppe in diesen Texten suchen.

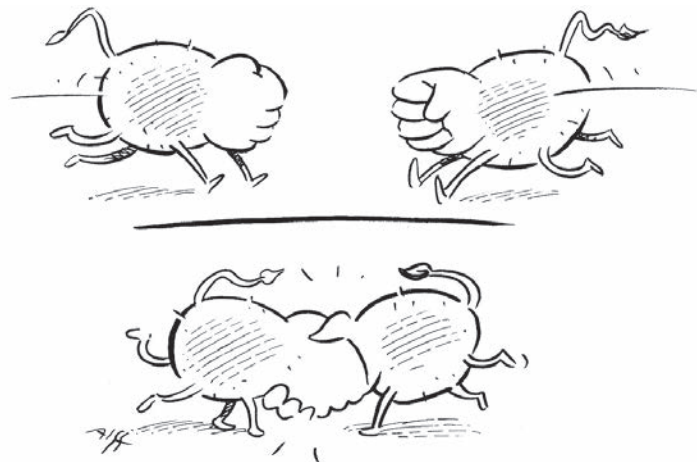
Der vor-vorletzte Probenschritt

„Nun hat jede Gruppe ein Gruppenmanifest entwickelt, eure Aufgabe ist es jetzt, fünf von diesen 10 Sätzen eures Manifestes darzustellen, in einer Statue, die sich auch bewegen darf, oder auch in einer kurzen Szene!“

Ich verzichtete auf die große Einführung in Stand und Bewegungsbild, hier ging es mir darum, die Energie zu halten, keine Beispiele zu geben, zu zeigen, sondern die Teilnehmer selber entdecken zu lassen und in ihrer Bild- und Szenenentwicklung zu begleiten.

Der vorletzte Präsentationsschritt

Die einzelnen Gruppen arbeiteten präzise und voller Konzentration. Die Thematik, mit der sie ich nicht nur mündlich auseinandergesetzt hatten, sondern auch auf dem Papier, schien



ihnen allen wichtig. Sie wollten sie den jeweiligen anderen Gruppen gestaltend näherbringen.

In einem Halbkreis zusammengekommen, verläuft die Präsentation, obwohl die Teilnehmer kaum bis gar keine Erfahrungen, z. B. im Bereich des Freisprechens vor einer Gruppe haben, sehr respektvoll miteinander und mit Freude am „Tun“. Jede Gruppe erhält ein ausführliches Feedback über das, was in dem Bild oder der Szene gesehen wurde, über das, was toll war und über das, was man sich beim nächsten Mal für die Präsentation wünschen würde.

Der letzte Gruppenschritt

Es gibt Applaus der Gruppen für- und untereinander, der das Thema „Toleranz“ nicht besser zum Abschluss bringen könnte. Nach dem Arbeitsblock „Toleranz“ wurden noch Inhalte wie Rollenverständnis, non-verbale Kommunikation, *teambuilding* und das Verständnis über die eigene soziale Kompetenz er- und bearbeitet, die den Workshop komplettierten.

Einschätzung

Mir ist durchaus klar, dass bei dieser Vorgehensweise des spontanen Benutzens von Theaterpädagogik und Kreativem Schreiben Kritikpunkte laut werden und sicherlich auch laut werden dürfen. Trotzdem ist mir, während des gesamten Prozesses, deutlich geworden, wie gut sich diese zwei Disziplinen miteinander verbinden lassen. Die Teilnehmer schrieben, sie lachten dabei und hatten unheimlich viel Spaß. Später, in der Pause hörte ich Sätze wie: „Das war eigentlich ganz cool!“; „Endlich nicht so ein blödes Bewerbungsschreiben, wo du jeden Buchstaben zweimal umdrehen musst!“ Durch die Beobachtung der lachenden Gesichter und durch tolle darstellerische Momente (verbunden mit den Schreibprozessen), wurde mir deutlich, wie sich Theaterpädagogik und Kreatives Schreiben auch in Zukunft in meiner Arbeit gegenseitig befruchten dürften.

Manchmal sollte man sich auch als Spielleiter „neu“ leiten lassen und sich selbst überraschen und einfach ausprobieren, denn dann kann man Chancen für sich ergreifen und neu entdecken ...

Szenisches Schreiben

Schreiben lernt man durch Schreiben!

Hans Zimmer

1.

Ob Lutz Hübner oder Roland Schimmelpfennig, die zu den meistgespielten zeitgenössischen Theaterautoren gehören, Kurse im Szenischen Schreiben besucht haben, weiß ich nicht. Meine Tätigkeit als Juror in Schreibwettbewerben hat mich jedenfalls erst kürzlich wieder belehrt, dass Texte solch junger Autoren erfolgreich sind, die an Literaturkursen oder Seminaren zum kreativen Schreiben (z. B. in Hildesheim oder Berlin) teilgenommen haben. Es scheint also zu nützen! Als Theaterpädagoge und Theaterlehrer weiß ich überdies von der Notwendigkeit, szenische Texte zu erstellen, wenn ich mit jungen Leuten Theaterprojekte entwickeln und zur Aufführung bringen will. Erst kürzlich hat der Theaterpädagoge und Autor Lorenz Hippe ein recht umfängliches und kenntnisreiches Buch zum *Szenischen Schreiben in der Theaterpädagogischen Praxis* herausgebracht. Kurse im Szenischen Schreiben und vielleicht auch solche Bücher können Talente anregen, Interesse wecken, Handwerk vermitteln und „Übungsräume“ schaffen. Aber: Schreiben lernt man durch Schreiben! Und das Schreibhandwerk ist selbstverständlich Bestandteil der theaterpädagogischen Praxis.

2.

Es fügt sich, dass der Auftrag, für dieses Heft einen Artikel zum Thema „Szenisches Schreiben“ zu verfassen, in die Vorbereitungszeit zu einem Wochenendworkshop zum Thema fällt. So scheint es mir auf der Hand zu liegen, dem Leser Einblicke in meine vorbereitenden Überlegungen für diesen Workshop zu gewähren: Zwei Fliegen mit einer Klappe!

Die Teilnehmer/innen des Workshops sind Absolventen eines 2 ½ Jahre dauernden theaterpädagogischen Fortbildungsprojektes für Personen, die in unterschiedlichen pädagogischen Berufen arbeiten. Sie sind mir als spiel- und theatererfahren, aufgeschlossen, bereit sich einzulassen und intensiv zu arbeiten geschildert worden. Allzuviel „Motivierendes“ kann ich mir also sparen. Mir ist das recht. Das Seminar beginnt am Freitagabend und endet Sonntagmittag. Es heißt „Szenisches Schreiben – szenisches Erproben“. Insgesamt stehen 16 Stunden zur Verfügung. Die Struktur ist durch den Zeitplan vorgegeben:

Der Abend muss in Methoden und Ziele des Seminars einführen und dient der Schaffung einer angeregten Arbeitsatmosphäre. Der Pfad, der verfolgt werden soll, müsste erkennbar sein, aber das Verständnis für Abweichungen muss geweckt werden. Erste spielerisch ausgerichtete Schreibübungen lösen eventuelle Schreibhemmungen auf und vermitteln Schreibspaß. So weit, so schlicht!

Der Samstag stellt sieben Arbeitsstunden zur Verfügung. In diesem Zeitraum muss die hauptsächliche szenische Schreibarbeit vollbracht werden, so dass der Sonntagmorgen möglichst weitgehend dem „szenischen Erproben“ zur Verfügung steht, das aber immer auch Auswirkung auf die Textgestalt haben soll – und darf. Aus meinen Seminaren zum „Szenischen Schreiben“ im Studiengang „Darstellendes Spiel“ an der Universität Han-

nover weiß ich, dass gerade für diesen Teil der Arbeit immer zu wenig Zeit zur Verfügung steht. Ich nehme mir vor, dies bei der Arbeit im Blick zu behalten.

„Szenisches Schreiben“ im Zusammenhang mit dem „kreativen Schreiben“ nimmt, wie mir scheint, eine Sonderstellung ein, insoweit es stärker formgebunden ist, weniger frei. Dem „Handwerklichen“ die besondere Aufmerksamkeit zu schenken, hier die Akzente zu setzen, darin liegt für mich der besondere Reiz, wobei ich keineswegs glaube, dass dies der Entfaltung von „Kreativität“ entgegen steht oder stehen muss.

Im Workshop „Szenisches Schreiben – szenisches Erproben“ soll nicht „irgendein“ literarisches Produkt entstehen, sondern ein sprech- und spielbarer Text, ein Text für die Theaterpraxis. Nun sind in meinem Seminar 18 Teilnehmer/innen, also entstehen im Laufe des Wochenendes mindestens 18 – aber wahrscheinlich mehr szenische Texte.

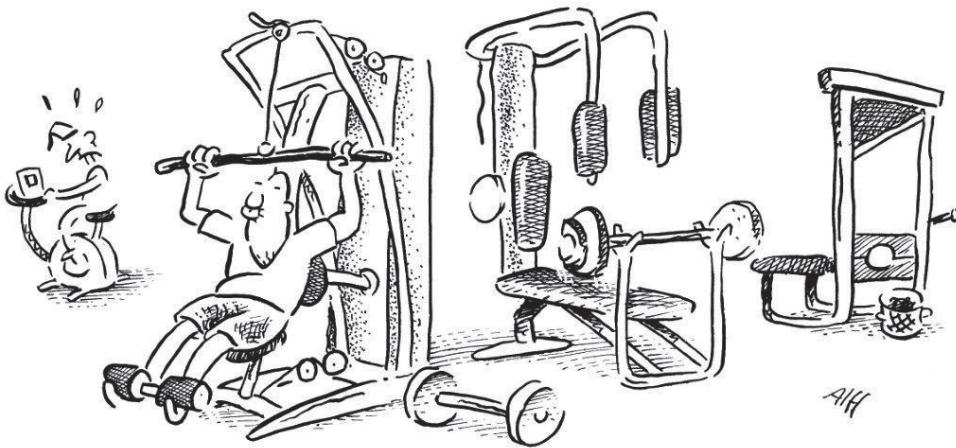
Können wir an diesem Wochenende so arbeiten, dass die Textproduktionen der Teilnehmenden in einem dramaturgisch/inhaltlichen Zusammenhang stehen bzw. zu einem Stück zusammengefasst werden können und ist auf dem Weg dorthin genügend Raum, um gezielt „handwerkliche!“ Aufgabenstellungen zu bearbeiten? Und was ist hier eigentlich unter „Handwerk“ zu verstehen?

Der einschlägige Wikipedia-Artikel nennt u. a. die folgenden Aufgaben und Anforderungen, die sich im Zusammenhang mit der „Szenischen Schreibarbeit“ ergeben:

„das Einhalten der Handlungslogik; das Aufrechterhalten des Spannungsbogens über das gesamte Stück; die Charakterisierung der Figuren allein durch ihr Handeln und Reden; das Gestalten realistischer Dialoge; das Verfassen von Regieanweisungen (...)“ Ich füge weitere Begriffe hinzu, die konstituierend für die dramatische Form sind und formuliere Merksätze (vgl. dazu Roger A. Hall, „Mein erstes Stück“ und Lajos Egri, „Dramatisches Schreiben“, Berlin 2003):

1. Einfachheit von Ort und Zeit ist anzustreben.
2. Man sollte die Geschichte in einem Satz, in dem Thema oder These und Plot enthalten sind, zusammenfassen können. (vgl. Lajos Egri, S. 19 ff.).
3. Die Figuren sind durch den Konflikt verbunden.
4. Die Hauptfigur will etwas unbedingt erreichen und wird daran gehindert: durch sich selbst; durch die Umstände, in denen sie lebt; durch einen Gegenspieler.
5. Der Dialog ist für die Rollenfigur ein Mittel, ihr Ziel zu erreichen.
6. Die Geschichte entwickelt sich aus den Charakteren, aus ihren Schwächen und Zielen heraus. Oder aber: Den Charakteren/Rollenfiguren fällt die Aufgabe zu, die Geschichte zu erzählen (Shakespeare versus Brecht, vgl. Hall, S. 63 ff.).
7. Die Regieanweisungen sollen aufs Äußerste reduziert sein. Man merkt schon, dass das Modell, von dem hier ausgegangen wird, das „well-made-play“ ist. Das mag ein wenig „unmodern“ erscheinen, „well-made“ verweist aber auf die „Handwerklichkeit“ und gibt damit Orientierung bei der Entwicklung szenischer Texte. Anders und vereinfacht gesagt: Zuerst lernen wir Bratkartoffeln zuzubereiten, bevor wir uns ans Gratin wagen.

Szenisches Schreiben



3.

Im Rahmen eines Lehrerfortbildungsprojektes, das einen Beitrag zu einem Festivalthema „Mahlzeit“ erbringen sollte, wählte die Gruppe das Thema „Leichenschmaus“. Der Held des Geschehens, um den sich alles dreht, war der Verblichene selbst, und die Spieler setzten sich in ihren selbst gewählten Rollenfiguren zum nicht anwesenden Protagonisten in Beziehung. Der dramaturgische Aufbau des Stückes war der bei solchen Gelegenheiten üblichen Speisefolge entnommen: 1. Suppe, 2. Schnittchen, 3. Zuckerkuchen, 4. Schnaps. Ausgangspunkt der eigentlichen Schreibearbeit waren Monologe. „Ich-Texte“ heißt es bei Lorenz Hippe ganz pragmatisch, um dem dramaturgischen, gleichwohl schillernden Begriff des „Monologs“ zu entgehen (Lorenz Hippe, „Und was kommt jetzt?“ Weinheim 2011, S. 39 ff.). Auf diese Weise konnten die Teilnehmenden eine Vorstellung von ihrer Figur entwickeln, sie anderen mitteilen und zugleich Ausgangsmaterial für die Entwicklung von Dialogen erstellen.

Ist es möglich, im Rahmen des Workshops ein solches „well-made-play“ gemeinsam zu entwickeln, gemeinsam zu schreiben, welches sich an den oben skizzierten Kriterien und am skizzierten Beispiel orientiert?

Um einerseits einen inhaltlichen Zusammenhang zu stiften und andererseits auch jeden Einzelnen zum Zuge kommen zu lassen bei der Entwicklung eines Stückes, sind Vorgaben zu machen. Die Wichtigste: der Ort. Es muss ein Ort sein, der es plausibel erscheinen lässt, dass die unterschiedlichsten Figuren auftreten. Eine Hotelhalle, ein Café, ein Platz in einer Stadt, eine Bahnhofshalle usw. Sodann ist die Frage zu klären, ob es einen gemeinsamen Grund gibt, aus dem diese sehr unterschiedlichen Menschen an diesem Ort zusammengekommen sind? (Oben: eine Beerdigung) Wird als Ort eine Bahnhofshalle gewählt, könnten es die je individuellen Reiseabsichten sein. Gibt es aber nun etwas, das diese Einzelwesen in Bezug zueinander setzt? Vielleicht die Ankündigung, dass alle Züge eine erhebliche Verspätung haben? Und das kann für jeden Einzelnen sehr unterschiedliche, ja „dramatische“ Auswirkungen haben. Eine andere Möglichkeit wäre, dass jemand sehr Bedeutendes auf diesem Bahnhof erwartet wird! Eine solche Vorgabe würde einen inhaltlichen Bezug der Einzelakteure zueinander herstellen. Für die Entwicklung des Stückes gibt es also einen bestimmten Ort, an dem sich bestimmte Charaktere versammeln, zu einem bestimmten (nicht immer und nicht durchweg) identischem Zwecke und zu einer bestimmten Zeit. Für das Stück gibt es keine vorab konzipierte Geschichte, die Story entwickelt sich vielmehr aus der Eigenheit der handelnden Figuren, wie sie sich schriftlich zunächst in den Monologen oder Ich-Texten darstellen. Aus der Konfrontation der Monologe entstehen Dialoge, entsteht Handlung, entsteht ein Stück. (Vgl. Hall, S. 63)

4.

Technische Fragen, etwa nach der Präzision, Knappheit, Realistik gesprochener Sprache, nach den Subtexten werden im Lauf der gemeinsamen Arbeit am Stück bearbeitet. Es

können aber auch – gewissermaßen nebenher – Übungen eingebracht werden, die gezielt auf bestimmte handwerklich-technische Problemstellungen bei der Produktion und Bearbeitung szenischer Texte hinaus laufen. Eine Übung zum Dialog sei zum Schluss hier vorgestellt. Die im Folgenden beschriebenen Sachverhalte („Kens Problem“) sollen sich im Dialog zweier Figuren mitteilen, ohne dass die Akteure sich erzählen, was beide ohnehin wissen. „Brockensprache“ nennt es Roger A. Hall („Mein erstes Stück“, S. 90 ff.), wenn die für das Verständnis notwendigen Informationen in dicken „Brocken“ serviert werden und nicht fein dosiert durch die „Ritzen“ des Dialogs ins Bewusstsein des Publikums dringen.

5.

Kens Problem

Viele junge Leute sind auf der Party und haben Spaß. Ken aber sitzt vor dem Partyraum im Flur und schaut vor sich hin. Er hat sich von Barbie, die sich drinnen zu amüsieren scheint, getrennt, weil er von Melody gehört hat, dass Barbie ihn mit seinem besten Freund Ben betrogen hat. Ken überlegt, ob er die beiden öffentlich zur Rede stellen soll, aber er zögert noch. Oder soll er einfach weggehen? Sowie so glaubt er, dass Ben und Barbie alles abstreiten werden. Aber im Übrigen, was soll er denn machen ohne Barbie? Sie wollten doch Weihnachten zusammen in die Berge!

Nick, Kens Bruder, kommt aus dem Partyraum, um nach Ken zu sehen. Er weiß über die Sache Bescheid. Sie reden darüber.

Die Aufgabe

Schreibe eine Szene, in der der dargestellte Sachverhalt zu Tage tritt, so dass das Publikum über „Kens Problem“ Bescheid weiß.

VIEL SPASS DABEI!

Theater in der Subkultur der Metropole

Zehra İpsiroğlu

Parallelgesellschaften entstehen an Randgebieten der Metropolen, in städtischen Vororten und Slumgebieten. In Deutschland leben in diesen Vororten zumeist Menschen verschiedenster ethnischer Herkunft, die mit der Migration aus aller Welt eingewandert sind. Im Ruhrgebiet z. B. sind ganze Siedlungen entstanden, die mit Menschen türkischer Herkunft besetzt sind. Auch in der Türkei gibt es ähnliche Entwicklungen, z. B. in Istanbul gibt es verschiedene Siedlungen mit Roma, Kurden, Alewiten, Tscherkesen. So unterschiedlich die verschiedenen Siedlungen auch aufgebaut sind, das Besondere ist, dass Menschen, die zumeist durch Binnenmigration aus anatolischen Dörfern gekommen sind, ein in sich zusammengeschlossenes Leben führen. Die neuen Generationen jedoch versuchen, sich nach und nach von den ethnischen Einengungen zu lösen und in der Metropole Fuß zu fassen, bzw. sich zu integrieren. Dadurch ergibt sich von selber, dass sich die Parallelgesellschaften nach und nach auflösen. Das ist auch der Grund, warum heute weniger von Multi- oder Interkulturalität als von Transkulturalität gesprochen wird. Doch der Prozess der Auflösung der Parallelgesellschaften führt gerade in Deutschland zu großen Generationskonflikten. Die Angst, die eigenen Kinder in der Anonymität der Grossstadt zu verlieren, führt zu ideologischen Einengungen, wovon gerade sehr viele islamisch fundamentalistische oder aber nationalistische Organisationen Profit schlagen. Nicht anders ist die Entwicklung in der Türkei; so ist es auch kein Zufall, dass die meisten Wähler der islamisch orientierten Partei AKP aus den Vororten der Stadt stammen.

Auflösung von der Einengung der Parallelgesellschaften hängt vor allem von besseren Bildungs-, Arbeits- und Berufschancen ab. Je mehr es den jungen Menschen aus diesem Milieu gelingt, in der modernen Gesellschaft Fuß zu fassen, desto mehr lockern sich die Grenzen. So gibt es in beiden Ländern etliche sozial engagierte Bürgerinitiativen, die in dieser Richtung arbeiten.

In diesem Rahmen stelle ich in Stichpunkten eigene Projekte vor, die in den Randbereichen dieser Stadtkulturen entstanden sind. Zum einen geht es um Theaterarbeit mit Migranten aus dem Ruhrgebiet, zum anderen um theaterpädagogische Projekte mit Jugendlichen und Erwachsenen in der Subkultur von Istanbul. Wir arbeiteten in beiden Orten seit Jahren mit verschiedenen Altersgruppen. Unsere bevorzugten Arbeitsmodelle sind Biografisches Theater, Forum-Theater (Theater der Unterdrückten nach Augusto Boal) oder aber auch literarische Texte, Parabeln und Märchen, in denen eigene Lebenserfahrungen mit Metaphern und Symbolen bearbeitet werden. Gemeinsam ist all diesen Projekten nicht nur, die Menschen in Rand- und Ghettoebenen der Großstädte in ihrem sozialen Umfeld wahrzunehmen, sondern auch, ihnen Wege zur Integration zu eröffnen.

Da Theaterpädagogik zwischen Kunst und sozialer Praxis angesiedelt ist und sich in einem Spannungsfeld von pädagogisch politischen und künstlerisch ästhetischen Zielsetzungen bewegt, kann es ihr gelingen, bei der Integrationsarbeit eine besondere Pionierarbeit zu leisten. Aber auch für professionelle Theater wäre es gewiss herausfordernd, künstlerisch anspruchsvolle Projekte in den Randgebieten der Metropolen durchzuführen. Denn gerade in diesen Gebieten wimmelt es von vielen Problemen und Konflikten.

Projekte im Ruhrgebiet

2008 entstand an der Universität Duisburg/ Essen in Zusammenarbeit mit dem Mülheimer „Theater an der Ruhr“ das Stück „Wege ins Freie“ unter der Leitung vom Theaterpädagogen Bernhard Deutsch. In diesem Projekt geht es um die Lebensgeschichten von jungen Menschen mit türkischer Herkunft, denen es gelungen ist, aus dem Ghetto herauszukommen. Was waren dabei die Haupthindernisse, wie konnten sie diese überwinden, mit welchen Konflikten mussten sie sich auseinandersetzen? Diesen Fragen wird nachgegangen.

Schon zu Beginn kommen die jungen Menschen mit Migrationsherkunft mit kleinen und großen Koffern und Taschen auf die Bühne. Die Hin- und Hergeschobenen werfen die Koffer weg, sie wollen endlich ein Leben ohne Koffer führen und träumen davon, ein eigenes Haus zu bauen. Die hier Geborenen, die so mühselig die uralten Koffer ihrer Eltern schleppen, dass sie fast krumm gehen, schmeißen nach und nach daraus alles, was ihnen nicht passt, weg. Ein tiefes Aufatmen, Erleichterung. Was jetzt zählt, ist die Freiheit. Die Phasen der Kindheit, der Entwicklung und der Selbstsuche, die Rei-



Ehrung für Prof. Dr. Gerd Koch

Ute Handwerg

Gerd Koch, langjähriger Hochschullehrer für Theorie und Praxis der Sozialen Kulturarbeit (Theater) und bis 2010 wissenschaftlicher Leiter des Master-Studiengangs „Biografisches und Kreatives Schreiben“ an der Alice Salomon Hochschule (Berlin), wurde am 17. November 2011 an der Universität von Koçaeli (İzmit) im Rahmen des 19. Internationalen Drama Kongresses ausgezeichnet.

Der türkische Theaterverband Çağdaş Drama Derneği (ÇDD), zu deutsch: Verein für das zeitgenössische Drama, ehrt seit nunmehr drei Jahren Personen, die sich über einen langen Zeitraum kontinuierlich und in überzeugender Weise um die Entwicklung des *creative drama* bzw. der Theaterpädagogik in der Kooperation mit der Türkei verdient gemacht haben. Der Preis würdigt das Lebenswerk.

In der zweisprachigen Urkunde heißt es unter anderem: „Prof. Dr. Gerd Koch ... wird wegen seiner theoretischen und praktischen Durchführungen im Bereich des kreativen Dramas in der Ausbildung und Theaterpädagogik in der Türkei ... die Auszeichnung für das Lebenswerk ... vergeben.“ Es wird ferner Gerd Kochs „Humanismus“ und seine Arbeit „am Prozess der interkulturellen Kommunikation“ hervorgehoben. Während des mehrtägigen Kongresses mit dem Rahmen-Thema „Urbanes Bewusstsein/Kentlilik Bilinci/Urban Consciousness“ hielt Gerd Koch einen Vortrag zu „Bertolt Brecht, urbanes Bewusstsein und produktives Theater für sozialen Wandel/Bertolt Brecht, Kentlilik Bilinci ve Sosyal Yaşam Biçimi için Yaratıcı Tiyatro“ und er führte zwei theater- und schreibpädagogische workshop-Seminare durch.

Magazin

bungspunkte und Widerstände werden dann in Rückblende auf zwei Ebenen: nämlich auf der Spiel- und auf der Erzählebene, in locker aneinander gereihten Szenen dargestellt. So werden in dem Stück Themen und Probleme dargestellt, die speziell durch die Migration entstehen, wie Auseinandersetzung mit den Traditionen, Generationskonflikt, Geschlechterbeziehungen, Diskriminierungserfahrungen, Zerrissenheit und Unstabilität, Heimatlosigkeit, Suche nach einem Lebensraum, Suche nach sich selbst.

In komisch verfremdendem, manchmal sich ins Absurde steigendem groteskem Stil entstehen Szenen aus dem Migrantenalltag. Das Material zu diesem Projekt gab mein in der Türkei veröffentlichtes Reportage-Buch „Wege ins Freie“, das jetzt auch in deutscher Sprache erschienen ist. Aus den reichhaltigen Lebensgeschichten, die ich für dieses Buch bearbeitete, entwickelte ich ein Theater-Skript, das durch die Schauspieler, die selber Migrationserfahrung hatten (Studierende des Faches Türkisch für das Lehramt, mit türkischem Migrationshintergrund) durch Improvisationsarbeit weiterentwickelt wurde. So individuell und einzigartig die einzelnen Lebens- und Entwicklungsgeschichten auch angelegt sind; deutlich erkennbar sind hier die Grundmuster der Integrationshemmschwellen, patriarchalische Grundstrukturen bei Migrantenfamilien, die aus dörflichen Gegenden der Türkei kommen auf der einen Seite, Schwierigkeiten und Probleme der Aufnahmegesellschaft, mit dem Andersartigem und Fremden umzugehen auf der anderen Seite. Der Prozess der Selbstfindung läuft sehr langsam und mühselig, da die Bindung an die Familie und das Unbehagen an der kalten Atmosphäre in Deutschland, die Angst alleine zu bleiben und keinen Rückhalt mehr zu haben, sehr stark ausgeprägt sind. „Wege ins Freie“ wurde gespielt in verschiedenen Städten im Ruhrgebiet und fand großen Anklang. Es ist ein offenes Projekt, denn je nach Schauspielergruppe werden sich die Geschichten und Probleme ändern, was auch für professionelle Theater sehr spannend sein könnte.

Bei unseren Arbeiten mit Migranten fällt es auf, was für eine wichtige Rolle die Familie spielt, die einerseits Rückhalt bietet, andererseits jedoch auch stark integrationshindernd wirkt. Ein Thema z. B., das sich durch alle Migrantengeschichten leitmotivartig durchzieht, ist Tabu und Doppelleben. Fast alle jungen Menschen mit Migrationsherkunft haben ihr eigenes privates Leben, einen Freund oder eine Freundin, mit denen sie zusammenleben, wovon ihre Familie nichts weiß oder nichts wissen will. Das ist ein Tabuthema. So lernen die jungen Leute, mühselig mit verschiedenen, miteinander schwer vereinbaren Rollen umzugehen. In unseren Improvisationsspielen werden dementsprechend immer wieder patriarchalische Strukturen in der Familie problematisiert. Sehr ergiebig war bei unserer Arbeit mit Migranten auch das Forum-Theater nach Augusto Boal, in dem ein

Problem aus dem Leben der Migranten spielerisch aufgearbeitet und dann gemeinsam mit den Zuschauern (einer bestimmten Zielgruppe, die vorwiegend aus Jugendlichen besteht) nach Lösungen gesucht wird. Durch theaterpädagogische Arbeit gelang es uns, nicht nur die Menschen in ihrem familiären und sozialen Leben besser wahrzunehmen, sondern auch, ihnen den Weg zur Integration zu erleichtern. So gewinnen die Teilnehmer Selbstvertrauen, vor allem ihre Kritikfähigkeit wird so gestärkt, dass sie lernen, mit komplexen und schwierigen Situationen konstruktiv umzugehen.

Projekte in Istanbul und in der Umgebung

Problematisierung patriarchalischer Familienmuster und Konstellationen spielt auch bei unserer theaterpädagogischen Arbeit in Istanbul eine gravierende Rolle. Aber auch andere aktuelle Themen wie z. B. autoritäre Schulverhältnisse, Umgang mit Medien, Umweltverschmutzung, von der gerade die Menschen in den Slumgebieten besonders betroffen sind, werden entweder durch direkte Improvisationsarbeit oder aber mit Hilfe von literarischen Texten ausgearbeitet. In dieser Richtung arbeiteten wir seit etwa zwanzig Jahren mit den Studierenden des Faches Dramaturgie und Theaterkritik an der İstübuler Universität und einer Bürgerinitiative in Istanbul zusammen, die für Modernisierung und Demokratisierung der Türkei eintritt und deren Aktivitäten sich vorwiegend auf Bildung konzentriert. Besonders ergiebig lief die Arbeit in Kasımpaşa, einer Gegend in der vorwiegend kurdische Alewiten leben.

Hier arbeiteten wir in den 1990er Jahren an einer Pilotsschule. Zu Beginn unserer Arbeit waren die Kinder, die unter autoritären Schulverhältnissen litten, so eingeschüchtert, dass sie sich nicht einmal frei bewegen konnten. Aber schon in wenigen Monaten konnten wir selber beobachten, wie sie sich änderten. Innerhalb weniger Jahre gab es gerade in dieser Schule eine so unglaubliche Änderung, von der fast alle Teilnehmer unserer Workshops betroffen waren. Ein Beispiel dazu: Die gleichen Kinder, die von dem autoritären Schulsystem stark unterdrückt wurden, zeigten gleich nach dem großen Erdbeben vom Sommer 1999 eine bemerkenswerte Kreativität und Zivilcourage: Eigenständig organisierten sie aus ihren Improvisationsszenen zum Thema Erdbeben eine schnelle Straßenaufführung, verkauften Theaterkarten und sammelten dadurch Geld für die Erdbebenopfer.

Dabei hatten sie ein türkisches Märchen (Parabel) aktualisiert. In diesem Märchen geht es um einen giftigen Fluss, aus dem die Dorfbewohner nicht trinken sollen, weil sie sonst den Verstand verlieren. Der Dorfjunge Ali, der von einem weisen Derwisch gewarnt wird, klärt die Dorfbewohner auf, die sich aber um diese Warnung nicht kümmern und weiter aus dem giftigen Fluss trinken. Ali verlässt depri-

miert das Dorf. Als er nach Jahren ins Dorf zurückkehrt, erlebt er mit Entsetzen, wie alle Dorfbewohner inzwischen verrückt geworden sind – dabei aber ihn, als einzigen Vernünftigen, für einen Narren halten. Ali kann seine Außenseiterrolle auf Dauer nicht ertragen, so bleibt ihm nichts anderes übrig, als auch aus dem giftigen Fluss zu trinken. Die Kinder aus Kasımpaşa schrieben dieses Märchen für ihre Zwecke um: Aus dem Weisen wird ein Seismologe, der Messungen macht; aus dem giftigen Fluss werden erdbebengefährdete wacklige Häuser, die nicht bewohnt werden dürfen. Doch die Dorfleute halten sich an den Dorfvorsteher, der wiederum bei dem Imam Rat sucht, der das Dorf durch Zaubersprüche und Gebete vor dem Unheil schützen will. Das Ende ist zwar katastrophal, doch nicht so hoffnungslos wie in der Originalparabel. Denn die erdbebengeschädigten Einwohner setzen zum Schluss den unfähigen Dorfvorsteher ab und verjagen den Imam aus dem Dorf. Auf deren Reden werden sie so schnell nicht wieder hereinfallen. Das Stück fand einen so großen Anklang, dass für diese Jugend-Theatergruppe in der Erdbebengegend eine Tournee organisiert werden konnte.

Dies ist nur ein Beispiel aus vielen reichhaltigen Projekten, die seit Jahren in Kasımpaşa sowie in anderen Vororten von Istanbul laufen. Dabei gibt es Lerneffekte auf mehreren Ebenen: Die Studierenden aus Istanbul lernen genauso wie die aus Essen erstens als Schauspieler durch eigene Improvisationsarbeit, mit Problemen, die sie oder ihre nahe Umgebung direkt betreffen, konstruktiv umzugehen. Zweitens lernen sie in ihrer Vermittlerrolle als Gruppenleiter, mit Kindern und Jugendlichen verschiedener Altersgruppen zu arbeiten. So sind heute Absolvierende dieses Faches in verschiedenen Schulen als Theaterpädagogen tätig. Es gibt auch etliche, die darüber wissenschaftlich arbeiten und einiges veröffentlicht haben. Einen besonderen Lerneffekt gibt es auch bei Kindern und Jugendlichen, die wie in dem Beispiel, das ich eben angebracht habe, lernen, nicht nur ihre Umwelt besser wahrzunehmen, Probleme nicht als gegeben anzunehmen, sondern auch zu hinterfragen, sowie durch Aktivierung des eigenen Kreativitätspotentials nach Lösungen zu suchen. Die Kritik an unserer Arbeit, die anfangs vor allem von konservativen Kreisen kam, nämlich, dass die Kinder, die in autoritären Familien und Schulstrukturen leben, durch unsere Arbeit überfordert werden, erwies sich als völlig unangebracht, da die Flexibilität und Offenheit der Kinder unglaublich ist. So lernen sie mit leichter Hand, mit verschiedenen Rollen in ihrem Leben umzugehen. Nicht zuletzt gibt es auch einen Lerneffekt bei den Dozenten, die lernen, die jungen Menschen in den Subkulturen der Metropole in ihrem sozialen Umfeld besser wahrzunehmen. Für mich persönlich war die seit Jahren dauernde Arbeit in Essen sowie in Istanbul sehr bereichernd, vor allem auch deshalb, weil ich aus einer anderen

sozialen Schicht komme, insofern auch mehr Energie und Kraft gebraucht habe, um die Menschen dieser Gesellschaftsschicht in ihrer Mentalität und Handlungsweise besser zu verstehen, als Dozenten, die aus dem gleichen Milieu kommen.

Zum Abschluss

Ich denke, was sich in den Subkulturen, in den Randgebieten der Metropolen abzeichnet, ist ein noch unentdecktes Land für alle künstlerischen Bereiche, nicht nur wie bisher für Literatur, sondern auch für Theater, Kunst und Film. Und in Zukunft werden nicht nur Künstler aus bürgerlichen Kreisen, sondern auch Menschen, die direkt aus diesem Milieu stammen, sich damit auseinandersetzen. Die Filme von Fatih Akin geben z. B. dafür ein treffendes Beispiel.

Abschließend ein paar Beispiele aus Film, Kunst und Theaterbereich aus verschiedenen Metropolen:

Berlin: Die Dokumentarfilme „Was lebst Du“ und „Wie lebst Du?“ von Bettina Braun über Jugendliche über türkische Migrantenmilieus wurden preisgekrönt und fanden großen Anklang. Die Regisseurin hat über längere Zeit hinweg das Leben einiger junger Menschen verfolgt, die unter schwierigen ökonomischen Bedingungen leben und wenig Zukunftschancen haben aber trotzdem versuchen, sich mühselig durchzusetzen.

Paris: In Cannes bekam der französische Dokumentarfilm „Die Klasse“ von Laurent Cantet,

in dem die Probleme einer multikulturellen Klasse in ihrer Vielfalt dargestellt werden, 2008 einen Preis. Portraitiert wird in diesem Film der Unterrichtsalltag in einer Schule in einem Pariser Vorort. Ein nachdenklich stimmender aber auch etwas resignierender Film angesichts der Intensität der Probleme und Schwierigkeiten, denen die Lehrer in dieser Schule ausgesetzt sind und die sie eindeutig überfordern.

Istanbul: In der Biennale vor zwei Jahren hatte ein chinesischer Künstler in Zusammenarbeit mit türkischen Kollegen einen sehr eindrucksvollen Videofilm über Roma gemacht, die in einem Stadtteil in Istanbul leben, der wegen neuer Bauprojekte umgebaut werden wird. So werden diese Menschen aus ihrer Umgebung vertrieben. Die Theatergruppe der İstanbuler Boğaziçi Universität hatte sich an dieses Problemfeld gewagt und ein halbdokumentarisches Stück inszeniert über die Geschichte einer Roma-Frau, die mit großen Versprechungen der Regierung aus ihrer Gegend vertrieben wird und nicht mehr weiß wohin, weil nichts von dem Versprechen eingehalten wird.

Ein interessantes Beispiel gibt auch die Video-Installation „Küba“ des türkischen Künstlers Kutluğ Ataman, die zur Zeit auch im Museum Ludwig in Köln zu sehen ist. In dieser Ausstellung portraitiert der Künstler 40 Bewohner der Siedlung Küba in Istanbul Merter, die in den 1960er Jahren von Menschen gegründet wurde, die zumeist aus östlichen kurdischen Dörfern mit der Binnen-Migration in die Stadt gekommen waren. In den Video-Gruppenportraits wurden dann von einzelnen Personen die

Stimmen aufgefangen, die über ihr Leben, ihre Träume oder ihren Enttäuschungen berichten. Das Gemeinsame bleiben die Geschichten von Gewalt, Misshandlung und kriegs-traumatisierten Erfahrungen, aber auch von menschlicher Solidarität. Die Menschen in Küba wehren sich gegen ein gesellschaftliches System, das sie wie Aussätzige behandelt. Die Ausstellungsbesucher, die von einem Bildschirm zum anderen gehend den Portraitierten zuhören, können zu den Geschichten nur fragmentarisch einen Zugang finden.

In Deutschland entstehen zunehmend neue Projekte mit dem Ziel, die Subkulturen der Großstadt besser wahrzunehmen.

Essen: Innerhalb einiger Monate hat ein Regisseur des „Schauspiel Essen“ zusammen mit 20 Jugendlichen aus Essen-Katernberg, wo vorwiegend Migranten türkischer Herkunft leben, multikulturelle „Homestories – Geschichten aus der Heimat“ auf die Bühne des städtischen Theaters gebracht. In einem locker strukturierten Episoden-Theater stellen die jugendlichen Schauspieler und Künstler Geschichten aus ihrem Leben und ihren Träumen dar, die ihren Ursprung im Herkunftsland oder auch im Stadtteil Katernberg haben. Ähnlich wie in unserem Projekt „Wege ins Freie“, geht es hier um Lebensgeschichten der Menschen, die in einer Subkultur leben. Der einzige Unterschied ist, dass in „Wege ins Freie“ ein Übergangsprozess gezeigt wird, weil es letztlich um junge Menschen geht, die auf ihrem Weg ins Freie die Grenzen der Subkultur sprengen.

ZusammenSpiel – Theaterpädagogik und Schule

Theaterpädagogische Zielvereinbarungen

Jörg Kowollik, Florian Vaßen

Vom 3.– 4.11.2011 veranstaltete der Landesverband Theaterpädagogik Niedersachsen (LaT) in Kooperation mit dem Landesverband Kulturelle Jugendbildung Niedersachsen und dem Landesverband Schultheater – Darstellendes Spiel Niedersachsen in der Bundesakademie für kulturelle Bildung Wolfenbüttel seine erste große Tagung *ZusammenSpiel – Theaterpädagogik und Schule*. Nach intensiver Arbeit im Plenum und in Arbeitsgruppen, nach Vorträgen und Präsentationen von Modellen verabschiedeten die über 60 Teilnehmer/innen des sehr gut besuchten Fachtreffens folgende *Zielvereinbarungen* als Grundlage für die Entwicklung der Theaterpädagogik in den nächsten Jahren:

Präambel

Niedersachsen ist ein Theaterpädagogik-Land: In keinem Bundesland gibt es eine vergleichbare Dichte an Institutionen, Vereinen und Gesellschaften, die theaterpädagogisch orientiert sind oder theaterpädagogisch arbeiten. Zu nennen sind hier vor allem die Theaterpädagogischen Zentren (TPZ) in Hannover, Hildesheim und Lingen mit ihren direkten fachlichen Verbindungen zu den Hochschulen und deren theaterpädagogischen Studiengängen vor Ort; vergleichbare Studienschwerpunkte und Weiterbildungsmöglichkeiten existieren auch in Braunschweig, Oldenburg und Ottersberg. Viele der Absolvent/innen arbeiten in den niedersächsischen Regionen als Theaterlehrer/

innen in Schulen und als freiberufliche oder angestellte Theaterpädagog/innen an Stadt- und Staatstheatern, an Freien Theatern, an Musik- und Kunstschulen, in Krankenhäusern und therapeutischen Einrichtungen, in Altenheimen und Jugend- sowie soziokulturellen Zentren. Mit dem *performative turn* hat sich das Theater und mit ihm die Theaterpädagogik gegenüber anderen Künsten geöffnet und die angestammten Theaterräume und Zeitbegrenzung verlassen; entstanden ist so ein „Laboratorium sozialer Phantasie“. Kollektive Kreativität bildet dabei die Grundlage für Alltagstheatralität und Differenzenerfahrungen. Theater als Erfahrungskunst und Theaterpädagogik als Kunstvermittlung und zugleich als Vermittlungskunst ermögli-

chen Transformationen von Individuen und Gruppen, die für eine Zivilgesellschaft des 21. Jahrhundert unabdingbar sind.*

Die Tagung *ZusammenSpiel – Theaterpädagogik und Schule* bot erstmals den zahlreichen in Niedersachsen tätigen freien Theaterpädagog/innen und Lehrer/innen des Darstellenden Spiels ein Forum, um sich zusammen mit Fachleuten aus Politik, Verwaltung, kulturellen Institutionen, Wissenschaft und Fachverbänden über viele wichtige Fragen bzgl. der Rolle von Theaterpädagogik in der niedersächsischen Bildungslandschaft auszutauschen. Die folgenden *Zielvereinbarungen* dienen als Grundlage für die weitere fachliche Diskussion innerhalb des Landesverbandes Theaterpädagogik Niedersachsen,

Magazin

mit anderen kulturellen Fachverbänden sowie mit den politischen Entscheidungsträger/innen.

1. *Einrichtung eines Landesprogramms „Theater und Schule“*
 - Landesweite Strukturmaßnahmen als Grundlage kultureller Bildung
 - Kooperation der Kulturverbände
 - Regionale Vernetzung
 - Versorgung theaterferner Regionen über Service-Stellen
2. *Verstetigung und Ausweitung von Theater/DS in der Schule*
 - Etablierung des Faches Theater (Darstellendes Spiel) in allen Schulstufen und Schulformen
 - Einführung von Theater-Spielen im schulischen Alltag und im Ganztagsbereich
 - Profilbildung von Schulen auf der Grundlage eines spezifischen Theaterplans
 - Rahmenverträge von Schulen und Theatern, Theaterpädagogischen Zentren bzw. freien Theaterpädagog/innen

- Kooperation und Koordination, neue Kommunikationsformen und gemeinsame Konzeptentwicklung
3. *Intensivierung rezeptiver und produktiver Theaterarbeit in Kooperation von Schule und Theaterpädagogik*
 - Ästhetische Erfahrungen und Wahrnehmungsschulung, also ins Theater gehen und Theater sehen
 - Theater-Spielen als Ausdrucksmöglichkeit und ästhetisches Handeln
 - Theatrales Handeln als Erfahrungsraum und Erweiterung von sozialer und personaler Kompetenz, Rollenerfahrungen und Identitätsbildung
 - Emotionale Intelligenz und Verantwortungsbewusstsein in der Zivilgesellschaft
 4. *Weiterentwicklung der Ausbildung und Fort/Weiterbildung von Theaterpädagog/innen und DS Lehrern/innen*
 - Weiterentwicklung der wissenschaftlich-künstlerischen Ausbildung der Theaterlehrer/innen an Schulen

- Einrichtung einer flächendeckenden zweiten Ausbildungsphase (Referendariat)
- Wissenschaftliche Grundlegung des Studien- und Schulfaches Theater, Intensivierung der Wirkungs- und Prozessforschung
- Verstärkte Einbeziehung theaterpädagogischer Grundlagen und Methoden in die Ausbildung aller Lehrer/innen
- Überfachliche Arbeitsmethoden in den Theaterpädagogischen Ausbildungen

Anmerkung

* Siehe auch den Artikel des Landesverbandes Theaterpädagogik Niedersachsen in der Broschüre „Kultur macht Schule in Niedersachsen“. Hg. von der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung 2012, S. 41.

Ehrung für Gunter Seidler („Ratten 07“)

Claus Mischon

Die Obdachlosen-Theatergruppe „Ratten 07“ aus Berlin ist künstlerisch hochprofessionell tätig. Sie vermeidet strikt, mit einem Mitleids-Bonus hausieren zu gehen. Die in dieser Gruppe agierenden Künstlerinnen und Künstler sind im Felde der Ästhetik tätig – und wollen auch so erkannt und anerkannt werden.

Dass ihnen dieses gelungen ist, ist nicht zuletzt das Verdienst eines Mitstreiters, der – im Gegensatz zu den Schauspielerinnen und Schauspielern – im Hintergrund und während der Einstudierung von Stücken aktiv ist. Es handelt sich um den Schauspieler und Regisseur Gunter Seidler, der seit 1995 Mitglied des Vereins „Ratten 07“ ist und seit dieser Zeit die Theatergruppe auch leitet. Er hat Regie geführt, Stücke für die Gruppe entwickelt und ist seit Jahren ehrenamtlicher Vorsitzender des Vereins „Ratten 07“. Gunter Seidler kümmert sich sorgfältig, andauernd

und zuverlässig um die Geschäfte des Vereins, er verhandelt mit Behörden, er kümmert sich um Requisiten für die Aufführungen, er macht die Öffentlichkeitsarbeit für die Theatergruppe: Er ist gewissermaßen auf allen Feldern tätig, das heißt auch, dass er, falls nötig, eine Rolle auf der Bühne übernimmt (er ist der zugleich auch noch ausgebildeter Schauspieler).

Am 21.9.2011, im Anschluss an die Premiere seiner Inszenierung von „Der Revisor“ – Komödie von Nikolai Gogol – erhielt Gunter Seidler das Bundesverdienstkreuz, überreicht durch den Staatssekretär für Kultur André Schmitz.

Hier eine literarische Huldigung – geschrieben für „Ratten 07“:

Wir waren besoffen, wir waren nicht betroffen. Wir schwitzten. Wir probten drei Tage. Dann ging das Licht aus. So wurden wir Schauspieler. So wur-

den wir ein Theater. Das erste Obdachlosentheater Europas von Obdachlosen für Obdachlose. Also für das Volk. Richtiges obdachloses Volkstheater. Was zählte, war das Theater. Wir waren Theaterleute. Hör auf, mich falsch zu loben, ich weiß was gut ist und was nicht. Woyzeck, Die Räuber, Die Weber, Der Brotladen. Unsere Bühne war die Volksbühne. Wir rauchten dicke Zigarren. Wir waren, obwohl wir keine Röcke trugen, im schottischen Fernsehen. Wir fuhren zur Charité und zogen weiße Kittel an. Wir fuhren nach Karlsruhe und zogen rote Roben an. Unsichtbares Theater. Und überall die Presse, der Stern, der Spiegel, die Badischen Neuesten Nachrichten und wie sie alle heißen. Wir passten auf, was wir sagten. Trotzdem waren 90 Prozent, was wir dann in der Zeitung über uns lasen, falsch. Wir waren „in“, wir waren in Paris, in Prag, in Graz. In Graz wurden wir dem Polizeipräsidenten vorgestellt. Alles war gut. 33 Produktionen. 100 Tausend Zuschauer live.

Bis die Jahrtausendwende kam und Schlingensiefel. Schlingensiefel übernahm das Spektakel. Und wir waren draußen vor der Volksbühne. Obdachloses Theater. So ist der Kapitalismus. Da musst du nicht weinen. Die Presse zog sich zurück. Wir waren auf einmal zu normal. Das funktioniert. Wir spielen jetzt im Tempel. Wir brauchen keine Therapie. Wir brauchen keine Sozialarbeit. Wir sind es. Wir sind Therapeuten. Wir sind Sozialarbeiter. Wir sind Philosophen. Wir sind Italienreisende. Wir sind die KP. Die Kommunistische Partei, die Kack Pisser, die Kiosk Polizei, die Kultur Polizei. Wir spielen für Alle, für die Bourgeoisie, für Sozialarbeiter, für den Feind. Wir spielen meistens am Abend. Es leben die Ratten 07.



“God’s away on business” – Deutsch-polnisches Musik-Theaterprojekt in Oświęcim/Auschwitz

Doris Post

Schon seit dem Jahr 2005 besteht eine intensive Musik-Theaterarbeit zwischen dem Ratsgymnasium Stadthagen (<http://www.ratsgymnasium-stadthagen.de/>) und der polnischen Schule Lyceum Słupca. Die jüngste Ko-Produktion, die, eingebettet in die Veranstaltungsreihe „Die Notwendigkeit der Erinnerung“, im Herbst 2011 in Stadthagen und im Kino Słupca zu sehen gewesen ist, erreichte insgesamt mehr als 1000 überwiegend junge Europäer_innen. Oberstufenschüler_innen des Lyzeums Słupca und des Ratsgymnasiums Stadthagen haben sie unter der Leitung von H. Ruprecht, M. Wojtkowiak, A. Kraus und D. Post in vier Tagen nach monatelangem Vorlauf gemeinsam erarbeitet. Vor heimischem Publikum und internationalen Jugendgruppen stellte die Projektgruppe ihr Ergebnis Ende 2011 auch auf der winzigen Bühne der Jugendbegegnungsstätte Oświęcim/Auschwitz vor. Raum und Lichtausstattung dieses Forums sind derzeit sichtlich (noch) nicht auf Theater eingestellt. Hier finden sonst Lesungen und musikalische Darbietungen statt.

Textfundus für die zweisprachige Collage bildeten Ausschnitte aus dem Theaterstück „Der Prozess von Schamsorod, so wie er sich am 25. Februar 1649 abgespielt hat“ von Elie Wiesel über ein Gerichtsverfahren gegen Gott sowie Passagen aus dem Poem „Der große Gesang vom ausgerotteten jüdischen Volk“ des polnisch-jüdischen Dichters Jichzak Katzenelson, in der Übersetzung von Wolf Biermann.

Das Material scheint auf den ersten Blick wenig mit den jungen Polen und Deutschen dieser Generation, Mitte der 1990er Jahre geboren, zu tun zu haben. Ein mehr als 300 Jahre zurückliegendes Juden-Pogrom im 17. Jh. in Russland, Verfolgung, Vergewaltigung und Mord, Gott und Teufel sind die dramatischen Themen. Im Verlauf der 75-minütigen Aufführung wird aber offensichtlich, dass die Akteure eine passgenaue Auswahl getroffen haben, zu der sie sich in Bezug bringen können.

Ein rhythmisches vorantreibendes Bass-Ostinato, lange grell aufsteigende Töne, von der Geige gespielt, unterlegt von einem synkopischen Akkordpattern, das alle zwei Takte regelrecht stehen bleibt – mit diesen Klängen eröffnet die Schülerband (Drums, Bass, Piano, Violine) die Aufführung. Ein zweisprachiges Stimmkonzert des 24-köpfigen Ensembles, das zu gleichen Teilen aus deutschen und polnischen Jugendlichen besteht, schließt sich an. Einzelne treten aus dem Kollektivkörper heraus und stellen sich individuell mit der Figur vor, deren Part sie im folgenden Spiel übernehmen werden. Schnell wird klar: Körperliche Aktionen und Ausdruck gehen hier vor Text; disparates szenisches Material, Sound, Songs und Chorelemente werden miteinander verzahnt. Und dem Zuschauer wird Imaginations- und Deutungsraum gelassen. Die Gruppe stellt anfangs die an Leib und Seele verletzte Tochter einer jüdischen Familie in den



Mittelpunkt. In dem sich anschließenden finierten Gerichtsverfahren in einem Wirtshaus („Theater im Theater“) wird Gott als Agent der Grausamkeit und Fühllosigkeit angegriffen und verteidigt. Mit Souveränität und Leidenschaft haben die Darsteller_innen Gewalttätigkeit durch Unterlassen, das Umschlagen des Freund-Feind-Schemas, die ständige Versuchung, die das Gute begleitet, zu ihren Themen gemacht. Und sie dosieren sichtbar selbst, wie nah sie sich an das Grauen, das die Zeugen schildern, spielerisch annähern wollen.

Hinzu kommt ein tauglicher ästhetischer Handwerkskasten, der bewussten Umgang mit Gesten, Verlangsamung und Beschleunigung, Leisem und Grellem, überhaupt mit Kontrasten und Brüchen möglich macht.

Spürbar ist eine detailreiche Arbeit, die den Kontrast von Schönheit und Grauen, von Lachen und Mord, insbesondere in den Fragmenten der „tragischen Farce“ des Friedensnobelpreisträgers Elie Wiesel, bewusst ausspielt. Das bringt eine Portion Irritation in die Inszenierung, was Betroffenheitskitsch verhindert und doch Momente anrührender Sensibilität und Momente des Mit-Leidens zulässt. Vergnügungslust wird zum Beispiel gefeiert in der Wirtshauszene, bei Hochzeitsvorbereitungen und der Eröffnung des rituellen Purimspiels. Das liebevolle Geschminkwerden der Braut von der Brautjungfer ist ein Bild, das sich festsetzt und wiedererinnert wird, wenn es wenig später um ihre brutale Vergewaltigung geht. Und ein jüdisches Mädchen trifft krasse Entscheidungen beim Kofferpacken, wenn es seine geliebte Puppe doch zurücklässt. Durchgehend spürbar ist an heiklen Stellen die Suche nach dem überraschenden Ton oder nach Sprachlosigkeit und danach, statt sentimental, sachlich, aber auch emphatisch zu sein.

Merkwürdigerweise gelingt solche Gratwanderung in der Fremdsprache am überzeugendsten. Vielleicht weil sie die entschiedene Annäherung von jungen Deutschen und Polen bezeugt und gleichzeitig durch das Verfremden des jeweilig Vertrauten zum genaueren Zuhören zwingt. Einer entsprechenden Distanzierung und Annäherung dienen zwei Standmikrophone. Mit ihnen wird eine Zwischenebene eingezogen,

die für Übersetzung, Songs u. a. genutzt wird. Einige dieser Brüche haben es in sich. Eine Polin und ein Pole überraschen mit zwei Nummern von Tom Waits: “God’s away on business” und “Misery is the river of the world”, weitgehend übersetzt ins Deutsche/Polnische. Das Gesangsduo schafft es, den aggressiven, knurrigen, heiseren, fast punkigen Sound überzeugend einzubinden. Gekonnt dagegen gesetzt ist ein mit viel Gefühl vorgetragener polnischer Titel: „Mysłowitzi Słac wysokie drzewa“. Neben den Songs geben jazzige Klanglandschaften des Skandinaviers Esbjörn (CD: e.s.t. – Seven days of falling – 2003) – mit elektronischen Mitteln und Soundeffekten am Bass stark verfremdet – der Inszenierung immer wieder Struktur und emotionale Grundierung. Diese Kompositionen werden mehrfach wiederholt und variiert, ohne sich abzunutzen.

An wichtigen Gelenkstellen arbeitet die Gruppe mit der Durchlässigkeit der 4. Wand zum Publikum, was den Zuschauer mit in die Verantwortung nimmt. Dafür ist der Ort, der Aufführungsraum im Jugendbegegnungszentrum Oświęcim, bestens geeignet. Überhaupt: dem Publikum wird durch Zweisprachigkeit, Dopplungen, stummes Spiel, Leerstellen und Brüche einiges an Konzentration abverlangt. Wohl deshalb gibt es eine wachsende Bewegung zwischen Akteuren und Zuschauern. Zunehmend ist das Forum mit Stille aufgeladen. Ein Song von e.s.t. “Love is real” beendet die Inszenierung. Gegen den katastrophalen Schluss-Schrei setzt das gesamte Ensemble Gesang.

Wieder einmal zeigt sich: Theater kann nur begrenzt abbilden. Jede Form von Theater versagt vor Holocaust, Morden, Erniedrigung. Theater kann auch keine philosophischen oder politischen Probleme lösen. Es kann sie allenfalls mit dem Körper, mit allen Sinnen und mit Emotionen transzendieren. Vielleicht leistet es deshalb einen wichtigen Beitrag zu einer „klügeren Erinnerungskultur“ (Charlotte Knobloch). Gemeinsames Handeln schlägt hier den Diskurs über Gewalt. Musik-Theater wie dieses ist transnationaler Prozess und eine tröstende Tat. Eine soziale und öffentliche Kontaktzone, die Einzelne stärkt, Verbindungen bekräftigt und zum Weiterfragen ermutigt.

Magazin

Erst am Tag nach zwei Aufführungen in der Jugendbegegnungsstätte besichtigen die Jugendlichen die Gedenkstätten Auschwitz und Birkenau. Von den Schüler_innen initiiert – die Austauschrunde mit Übersetzung: eine Polin, ein Pole sitzt neben einer Deutschen, einem Deutschen. Es wird nicht ausgesprochen, ist aber spürbar: Diese polnische Generation wirft den deutschen Urenkel_innen der Täter nichts vor, die jungen Deutschen fühlen sich nicht schuldig. Das Gefühl, beschämt zu sein von dem Irrsinn der Vorfahren, wird aber angesprochen. Es beeindruckt, wie entschieden offen und zugewandt die Jugendlichen miteinander reden – vielleicht erleichtert durch die Aussagen eines der deutschen Teamer, der den langen Schatten des Dritten Reiches in seiner eigenen Familiengeschichte konkretisiert. Wieder ein Anstoß zu klären: Wo liegen die Ursachen für Gewalt, Verletzungen der Menschenwürde und falsche Selbstaufwertungen? Und was können wir jetzt angesichts solcher Wurzeln individuell und gemeinsam tun? Mehr als Theater?

Ausgewählte Statements der Akteure nach der Besichtigung der Gedenkstätten

- „habe unsere Musik – einzelne Töne – innerlich gehört an verschiedenen Orten in Birkenau, mit neuem Verständnis, mit anderer Intensität; im Nachhinein glaube ich: Die Musik, die wir gewählt haben, passt; der langgedehnte Geigenton am Anfang, grell, höllisch“
- „irre ‚Inszeniertheit‘ und Monströsität des Raumes Auschwitz/Birkenau“
- „würde meinen Part der Wut anders spielen – merkwürdigerweise: kühler, weniger emotional“
- „der nationalsozialistische Völkermord in Auschwitz wurde nicht wie im Stück von Elie Wiesel als Pogrom, sondern mit technischer Rationalität, industriell geplant und durchgeführt. Das erschreckt mich am meisten“
- „fühle mich jetzt nicht niedergeschlagen oder extrem verwundet, trotz der Besichtigung, das liegt vielleicht auch am Theaterprojekt, an dem, was jetzt hier läuft“
- „mir ist unser Maskenspiel noch klarer: dass sich hinter jeder Maske nur eine weitere verbirgt“
- wie Sam, die Figur des „Gott-Teufels“, besaß Hitler eine ungeheure Popularität, eine „charismatische Führung“. Er „predigte“ die Auslöschung „Minderwertiger“
- „es gibt keine Bewältigung mit Theater oder sonst wie“
- „wenn es Gott gibt, bleibt die Frage, die Berisch/ Elie Wiesel stellt, wie dieser Gott Auschwitz zulassen konnte. Wenn es ihn nicht gibt, sind wir voll auf unsere Verantwortung für das Böse zurückgeschmissen. Es bleibt nichts anderes übrig, als an den Menschen zu glauben“
- „Opfer‘ ist ein Schimpfwort auf unserem Schulhof.“

Fotos zum Beitrag auf S. 91/92

Ein Dorf nach dem Theater

20 Jahre nach der letzten Theaterarbeit in Niederbrechen (Hessen)

Jan Siebenbrock

Ende Oktober 2011 fand in der 8000 Seelen-Gemeinde Brechen (Hessen) ein ungewöhnliches Treffen statt. Statt eines Konzertes der Gesangsvereine wurde im Kulturzentrum Niederbrechen über die Ergebnisse meiner Bachelorarbeit diskutiert. Darin hatte ich versucht, die Nachhaltigkeit der Theaterarbeit von Willy Praml, der in den Jahren von 1979 bis 1990 hier sechs große Theaterprojekte realisierte, zu untersuchen. Über 30 Leute aus verschiedenen Teilen der Bundesrepublik waren an diesem 21. Oktober 2011 zusammen gekommen, um sich an die vergangenen Zeiten in Niederbrechen zu erinnern. Eine Zeit, in der das beschauliche Dorf elf Jahre lang bundesweit auf sich aufmerksam machte. Eine Zeit, in der Niederbrechen als Vorreiter einer neuen Form des Dorftheaters galt.

Bis ich im Dezember vergangenen Jahres im Rahmen von Rechercharbeiten im Deutschen Archiv für Theaterpädagogik in Lingen/Ems auf diese Dorfkulturarbeit gestoßen bin, war mir der Name ‚Niederbrechen‘ nicht bekannt. Renommierete Zeitungen berichteten damals über die Theaterarbeit in Brechen und die Stücke lockten ein breites Publikum aus großen Teilen der Bundesrepublik in das Dorf.

Die Theaterprojekte in Brechen

Die elfjährige Theaterarbeit mit dem Team um Willy Praml und dem Sozialarbeiter Alfred Handl begann ursprünglich als ein aus Bundesmitteln finanziertes Modellprojekt, welches sich „Zwischen Weltfirma und Dorf – Arbeiten im 20. Jahrhundert, Leben im 19. Jahrhundert“ nannte und auf zwei Jahre begrenzt war.

Die Theaterleute boten Gesprächskreise in Niederbrechen an und nahmen die Dorf-Geschichten, die ihnen dort erzählt wurden, auf und veranstalteten 1980 ein großes Straßenspektakel, bei dem viele alte Mythen und Sagen des Dorfes lebendig gemacht wurden. Damit war die Grundlage für die weitere Arbeit gelegt. Mit dem Stück „Nirrländer“ (1982) stießen Praml und sein Team auf das ursprüngliche Kernthema: Das Arbeiten in der Fremde. Bereits Mitte des 19. Jahrhunderts hatten viele Niederbrechener den Sommer über im Ruhrgebiet arbeiten müssen. Dieses Thema wurde zum bekanntesten Theaterstück der 11-jährigen Arbeit im Dorf und bekam spätestens mit der ZDF-Verfilmung 1983 bundesweite Aufmerksamkeit.

In der weiteren Arbeit im Dorf spielte die Theaterarbeit gegenüber der Sozialarbeit eine immer stärkere Rolle, was auch die Trennung vom Sozialarbeiter Alfred Handl zeigte. Es wurde im folgenden ein Thema gewählt, welches nicht mehr nur regionale Relevanz besaß: die theatrale Aufarbeitung des Nationalsozialismus. Das ebenfalls überaus erfolgreiche Stück „Sein Blut komme über uns ...“ – Requiem im Schatten der bewältigten Nacht“ wurde am 7.7.1985 uraufgeführt.

Für Praml selbst stellte sich nach den Aufführungen die Frage, wie seine Arbeit fortzusetzen ist. Er wollte noch weiter in den professionellen Theaterbereich gehen. Praml wählte hierfür das Stück „Bauern sterben“ von Franz-Xaver Kroetz, dessen religionskritische Passagen bei den größtenteils sehr katholischen Niederbrechern

auf starken Widerstand stießen. Viele Teilnehmer sprangen ab und die wenigen, die blieben, mussten sich ständig im Dorf für ihre Teilnahme rechtfertigen. Die Idee Willy Pramls, in Niederbrechen dauerhaft ein Nassauisches Volkstheater zu betreiben, wurde damit verworfen. Willy Praml verließ kurz darauf Niederbrechen und gründete in Frankfurt sein ‚Theater Willy Praml‘.

Meine Arbeitsweise

Das abrupte Ende der Theaterarbeit verhinderte, dass eine wirkliche gemeinsame Nachbereitung der Arbeit stattfinden konnte. Ich nahm Kontakt zum Archivar von Niederbrechen auf und organisierte mit ihm einen Diskussionsabend, zu dem alle ermittelbaren damaligen Darsteller eingeladen wurden. Dieser Abend bildete die Auftaktveranstaltung für 21 Interviews, die ich vor Ort führte und anschließend auswertete. Mein Kommilitone Ingo Rohrwasser filmte die zahlreichen Gespräche, so dass wir insgesamt wohl 17 Stunden dokumentarisches Filmmaterial produzierten.

Wie betrachten die Beteiligten rückblickend die Projekte?

Es war beeindruckend, wie lebendig viele der Interviewpartner noch von der Theaterzeit berichteten. Häufig kam es mir beim Hören der Geschichten so vor, als wäre Willy Praml nie aus dem Dorf weg gewesen. Besonders eindrucksvoll muss für viele die Erarbeitung der Stücke gewesen sein. Sie berichteten signifikant häufig davon, dass niemand, der mitmachen wollte, vom Prozess ausgeschlossen wurde und die Teilnehmer immer eingebunden waren. Sowohl bei den Inhalten der Stücke, als auch bei der individuellen Rollenfindung fühlten sich die Darsteller als Experten ihrer eigenen Lebensrealität von den Theatermachern ernst genommen. Aus diesem Grund erinnern sich die meisten trotz des abrupten Endes sehr gerne an die Theaterzeit.

Was hat die Theaterarbeit langfristig persönlich für die Menschen gebracht?

Aus den narrativen Interviews habe ich versucht, Kategorien abzuleiten, die ausdrücken, inwiefern die Theaterarbeit nach eigener Aussage langfristige Auswirkungen auf die Beteiligten und auf das Dorf genommen hat.

In Bezug auf ihre allgemeinen Fähigkeiten und Eigenschaften berichteten viele von einer *Horizontweiterung*, die sie durch die Theaterarbeit und die Einflüsse von außen, welche die „verrückten Theaterleute“ mit ins Dorf brachten, erfahren hätten.

Darüber hinaus glauben viele, dass ihr *Reflexionsvermögen* durch die Theaterarbeit langfristig gestärkt worden sei. Dies hätte im Allgemeinen, aber auch im Speziellen stattgefunden, indem manche beispielsweise durch die aktive und intensive Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus heute reflektierter darüber denken würden.

Vor allem durch das ‚Straßenspektakel‘ und die ‚Nirrenländer‘ hätte bei vielen eine andere Auseinandersetzung mit dem Dorf stattgefunden, welche wiederum die *Identifikation mit dem Ort* gestärkt hätte. Viele damalige Jugendliche hätten dadurch ihre Einstellung zu dem Dorf verändert.

Desweiteren schätzen sich viele Mitwirkende nach der Theaterarbeit *tolanter* ein, als sie es vor der Theaterarbeit gewesen seien. Dass die Darsteller *offener* auf die Menschen zugehen, seit sie bei den Projekten mitgemacht haben, wurde ihnen teilweise auch von anderen Dorfbewohnern zurückgemeldet.

Sehr viele Mitwirkende meldeten auch zurück, dass die Aufführungen und das Vortragen vor einem großen Publikum ihr *Selbstbewusstsein* sehr gestärkt hätte. Darüber hinaus hätte man sich selbst durch die Arbeit noch einmal ganz anders kennen gelernt und wäre sich auch seiner Stärken und Schwächen bewusst geworden.

Dieses Selbstbewusstsein führte bei einigen Darstellern zu einem größeren *Engagement* in der Dorfförmlichkeit, das heißt, dass sie vermehrt zusätzliche Verantwortung übernehmen und sich für andere einsetzen.

Auch in Bezug auf das Theater, haben sich bei den einzelnen Teilnehmern unterschiedliche Eigenschaften/Fähigkeiten verändert, bzw. entwickelt.

Über die Hälfte der Teilnehmer behaupten, die Theaterarbeit hätte ihr *Interesse am Theater*, besonders an modernen Inszenierungen („So etwas hätte ich ja sonst nie kennen gelernt!“), nachhaltig geweckt.

Auch meinen viele Teilnehmer von sich, dass sie heute einen *geschulteren Blick* hätten und dadurch sowohl Theaterstücke als auch Filme oder Serien anders wahrnehmen.

Mit dem geschulten Blick wurde zudem der *Anspruch*, den die ehemaligen Beteiligten an Theaterstücke stellen, deutlich größer.

Schließlich meldeten einige Teilnehmer zurück, dass sie einige der *Methoden*, die sie gelernt haben, bis heute nutzen würden. Viele nutzten ihre Fähigkeiten bei öffentlichen Auftritten. Zudem gaben wenige Mitwirkende an, dass die Theaterarbeit ihren *beruflichen Werdegang* beeinflusst hätte, indem sie beispielsweise Schauspieler oder Bühnenbildner wurden.

Auswirkungen für das Dorf

In Bezug auf die allgemeinen Veränderungen im Dorf sind viele ehemalige Mitwirkende davon überzeugt, dass sich die Qualität bei den kulturellen Veranstaltungen und in der Arbeit der Vereine durch die Theaterarbeit verbessert hat. Das hängt vor allem damit zusammen, dass die Fähigkeiten, die unter Willy Praml von den Beteiligten erworben wurden, mit in die Vereinsarbeit eingebracht wurden.

Auch die Rivalität der beiden großen konkurrierenden Männergesangsvereine im Ort wurde nach Einschätzung vieler Teilnehmer

durch die gemeinsame Theaterarbeit deutlich abgeschwächt. Die Theaterprojekte unter Willy Praml waren die ersten Projekte, bei denen Mitglieder beider Vereine gemeinsam mitwirkten. Neben der Annäherung der beiden Vereine führte die intensive Theaterarbeit mindestens bei den Beteiligten auch zu einem besseren Verständnis der Generationen, wie die Interviewten reflektierten.

In gewisser Weise „negative“ Folgen hatte die Dorfkulturarbeit unter Willy Praml allerdings auf die weitere Theaterarbeit im Dorf. Nach den Auseinandersetzungen um die Inszenierung von „Bauern sterben“, direkt nach der Theater-Ära Willy Praml, wollte keiner mehr Theater im Dorf machen. Für eine Theaterarbeit auf ähnlichem Niveau fehlten eine professionelle Führungsperson, ein fester Ort, aber auch der Mut. Es dauerte über 15 Jahre, bis es in Niederbrechen wieder eine Theatergruppe gab. Erst seit 2007 machen die Dorfbewohner insbesondere der nächsten Generation unter neuer Leitung wieder Theater.

Fazit

Die Analyse hat gezeigt, dass eine gute Theaterarbeit im Dorf unter professioneller, theaterpädagogischer Leitung durchaus langfristige Auswirkungen auf das Dorf sowie auf die Beteiligten persönlich in unterschiedlicher Form haben kann.

Der Abend im Oktober wurde zu einem großen Wiedersehen ehemaliger Darsteller, die sich besonders freuten, nach langer Zeit Willy Praml wiederzutreffen. Aber auch durch die Teilnahme von Marianne Streisand, Professorin am Theaterpädagogischen Institut in Lingen/Ems, und Bernd Oevermann, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Archiv für Theaterpädagogik, fühlten sich die Niederbrechener, genau wie ich mich, geehrt.

Bilder zum Beitrag auf S. 92

Wer ist ein Neoprofi?

Symposium **Die Neoprofis. Positionen zum Darsteller heute am Beispiel des behinderten Schauspielers, Performers, Tänzers** im Rahmen des Festivals NO LIMITS in Berlin, Kleisthaus, 11.–12. November 2011

Yvonne Schmidt

„Was sagen Sie denn, Herr Professor?“ – entschieden verlässt Mario Garzner das Podium und hält zielsicher dem Theaterpädagogen Prof. Gerd Koch im Publikum das Mikrofon entgegen. Dieser Rollentausch war nicht geplant: Am Ende einer Podiumsdiskussion hatte Garzner, bekannt aus Freakstars 3000 und anderen Arbeiten Christoph Schlingensiefels, den eigentlichen Diskussionsleiter Benjamin Wihstutz gebeten, ihm die Moderation zu übergeben. Schauplatz dieses

seltenen Schlagabtausches zwischen einem geistig behinderten Schauspieler und einem Hochschulprofessor war das Symposium Die Neoprofis. Positionen zum Darsteller heute am Beispiel des behinderten Schauspielers, Performers, Tänzers im Kleisthaus im Rahmen des Theaterfestivals NO LIMITS in Berlin. Das Festival der Lebenshilfe gGmbH Kunst und Kultur präsentiert jährlich Theater von und mit behinderten Darstellern. Diese standen im Fokus der zweitägigen Begeg-

nung zwischen Theaterpraxis, Wissenschaft und Schauspielerausbildung mit Künstlern mit und ohne Behinderungen, Wissenschaftlern verschiedener Disziplinen (Theaterpädagogik, Theaterwissenschaft, Disability Studies, Philosophie, Soziologie) sowie Vertretern von Ausbildungsstätten. In Vorträgen, Künstlergesprächen und performativen Beiträgen wurde nicht nur über Darsteller mit Behinderung geredet. Die Darsteller waren Protagonisten in „Porträts eines Darstellers“,

Magazin

Lecture Performances und Podiumsgesprächen. Dabei wurde Theater mit Behinderten nicht als eigene Theatersparte, sondern im Spannungsfeld des aktuellen Diskurses über den Schauspieler heute betrachtet.

Unter dem Motto „Schauspiel & Kompetenz“ stand zunächst im Blickpunkt, in welchem Feld sich das Nachdenken über den Schauspieler heute bewegt, welche Darstellungskompetenzen zwischen Suche nach dem Authentischen und schauspielerischer Virtuosität gefordert sind und unter welchen Prämissen die Darbietung behinderter Darsteller als „Schauspielkunst“ gilt. Während das australische Back to Back Theatre beweist, dass behinderte Darsteller mehr als „Ready Mades“ sein können, berichtete der Leipziger Intendant Sebastian Hartmann von der Schwierigkeit, behinderte Darsteller als feste Ensemblemitglieder zu engagieren. Die Frage nach dem Status behinderter Darsteller im regulären Kunstmarkt wurde deshalb am zweiten Tag im Panel „Professionalität & Ausbildung“ heiß diskutiert. Ist ein „Neoprofi“ im Radsport ein Sportler, der den Status des Amateurs verlassen hat und das Peloton von hinten aufmischt, so sind auch behinderte Darsteller seit langem als professionelle Schauspieler tätig. Institutionen wie die Berliner Theater Rambazamba und Theater Thikwa oder Theater Hora in Zürich bieten

Ausbildungen jenseits der Schauspielschulen an. Die Ensemblemitglieder werden inzwischen für Theater-, Fernseh- und Filmproduktionen gebucht. Dennoch besteht Uneinigkeit darüber, wie behinderte Darsteller eine Chance haben, wenn, wie Peter Junkuhn (ZAV) betont, die Theater am liebsten Schauspieler, die „männlich und 1,80 Meter“ sind, engagieren. Der Schauspieler Bruno Cathomas (Thalia Theater Hamburg), der berichtete, trotz seiner kleinen, etwas beleibten Statur alle Heldenrollen gespielt zu haben, hätte da wohl keine Chance gehabt. Wie Prof. Anja Klöck vermittelte, wurden im Prozess der Institutionalisierung von Schauspielausbildung und der Professionalisierung von Schauspielen als Beruf bestimmte Menschenbilder institutionalisiert. Dennoch zeigen Beispiele wie die Studentin Petra Stokar, dass es durchaus möglich ist, mit einer Behinderung Zugang zu einer Kunsthochschule zu erhalten: „Man muss selbst auf die Institution zugehen. Die meisten Schulen erhalten nur keine Bewerbungen von Personen mit einer Behinderung“, sagte sie. Dies konnte Prof. Marianne Schuler von der Ernst Busch-Schule bestätigen, die im Podiumsgespräch eine Kooperation mit Theater Rambazamba in Erwägung zog. Die Auswirkungen auf die Ästhetik wurden schließlich aus interdisziplinärer Perspektive

diskutiert. Neue Sichtweisen eröffnete insbesondere Prof. Markus Dederichs Einblick in die Disability Studies. Die Ästhetisierung auf der Bühne besitze die Möglichkeit, Bilder von Behinderung auch außerhalb des Theaters zu verändern. Vom Darsteller rückte nun zum Abschluss des Symposiums der Blick des Zuschauers in den Fokus.

Weitere Infos:

<http://www.no-limits-festival.de/>

<http://www.grenzenlos-kultur.de>

Diverse Beiträge zum Symposium im Festivalblog:

<http://nolimitsfestival.blogspot.com/2011/11/sprengen-erwünscht.html>

<http://nolimitsfestival.blogspot.com/2011/11/harmonische-differenz.html>

<http://nolimitsfestival.blogspot.com/2011/11/bei-schlingentief-schlaft-man-bestimmt.html>

<http://nolimitsfestival.blogspot.com/2011/11/wir-sind-alle-behindert.html>

<http://nolimitsfestival.blogspot.com/2011/11/bundesverdienstkreuz-am-sprachbrand.html>

<http://nolimitsfestival.blogspot.com/2011/11/hitler-und-helden.html>

Kontakt: Yvonne Schmidt (Tagungsleitung): yvonne.schmidt@zbdk.ch

„Alles inklusive! – Theaterarbeit mit Menschen mit Behinderung“

26. Bundestagung Theaterpädagogik in Hamburg vom 28. bis 30. Oktober 2011

Harald Volker Sommer

Der Bundesverband Theaterpädagogik hat mit großer Resonanz ein anspruchsvolles theaterpädagogisches Arbeitsfeld erforscht: die Theaterarbeit mit Menschen mit Behinderung. Ausrichter der Tagung waren das Theater Klabauter¹ und die Stiftung Rauhes Haus Hamburg². Im Zentrum der Tagung, die vom 28. bis 30. Oktober 2011 in Hamburg stattfand, stand die inklusive Theaterarbeit.

Inklusiv – Was heißt das überhaupt?

Integration heißt, dass jemand einen anderen in etwas integriert. Inklusion will einen Schritt weiter gehen. Sie will die Einbahnstraße abschaffen für eine neue Gleichberechtigung, die in beide Richtungen gelebt wird. In der Theaterarbeit wird eine sogenannte Beeinträchtigung möglicherweise zu einer Chance, denn oft bietet der theatrale Raum die Ermöglichung von Handlungsweisen, die jenseits gesellschaftlicher oder moralischer Zuschreibungen funktionieren.

„Ich bin die Zeit, die über die Bühne rollt.“

Christine Vogts Eröffnungsvortrag „*Ich bin die Zeit, die über die Bühne rollt*“ – Theaterarbeit für Menschen mit und ohne Behinderungen im Spannungsfeld von Kunst und sozialer Anpassung schilderte zwei Arbeitsansätze in der Theaterarbeit mit Behinderten: den sozialpädagogischen und den künstlerischen. Mit dem ersten seien Begriffe wie Spaß, Kommunikation, Motivation, Erlebnis und Selbstdarstellung verbunden. Mit

dem zweiten, dem künstlerischen Ansatz, sind Radikalität, performative Verfahren, kontrastreiche, nicht narrative Erzählweisen umschrieben, die keinen Schonraum für Behinderte bieten, sondern das Einbeziehen der konkreten Lebenswelten der behinderten Spieler in die Theaterarbeit fordern. Die beiden Aufführungen der Tagung zeigten den Unterschied dieser beiden Wege sehr deutlich: „Lot!DanceFloor“ des Thalia Theater Hamburg war performatives Bewegungstheater ohne narrative Struktur. Die Präsenz der Gruppe, die laute Musik, die Performance standen im Vordergrund. „Crazy Sommernachtstraum“ des gastgebenden Theater Klabauter war ein leiser Abend. Das Ensemble setzte auf situative Spiellust, Improvisation und Humor.

Workshoparbeit als mixed ability-Labor

Die sieben Workshops gaben einen facettenreichen Einblick in unterschiedliche Ansätze inklusiver Theaterarbeit. Astrid Eggers Workshop „Vom Thema zum Stück – Offene Pro-

benarbeit mit Schauspielern des Theater Klabauter“ zeigte, welche Besonderheiten es in der Probenarbeit von Schauspielern mit Handicap geben kann; das wurde dadurch erfahrbar gemacht, dass Schauspieler/innen des Ensembles „Klabauter“ teilnahmen. „Theater: im Labor“ nannte Martina Vermaaten ihren Ansatz für Theatermacher, die vor allem mit Menschen mit geistiger Behinderung arbeiten. Ein „Basis-Training für ‚Behinderte‘ und ‚Nicht-Behinderte‘ Darsteller“ für mehr körperliche Durchlässigkeit und stimmliche Präsenz bot Dominik Bender.³ Paula Artkamp⁴ widmete sich der „Inklusiven Theaterarbeit mit einer literarischen Vorlage“. Doch ihre Arbeit mit sogenannten psychisch kranken Menschen ist oft durch Ängste und Isolationsprobleme der Teilnehmenden geprägt. Klinikeinweisungen und andere Ausfälle müssen Berücksichtigung finden und in die Arbeit integriert werden. Im Workshop „Barrierefreiheit – Bewegungsarbeit und Körperbewusstsein von Sehbehinderten“ von Karin Winkelsträter⁵ stand die sinnliche (Selbst-)Wahrnehmung im Zentrum, denn beim Verlust bzw. dem Nichtvorhandensein der

Sehfähigkeit sind Körperausdruck und Bewegungsrepertoire häufig auf das Notwendigste reduziert. Die Spieler des Workshops hatten die Möglichkeit, sich in das Blindsein hinein zu versetzen, um so das Geschehen um sie herum intensiver wahrnehmen zu können. Der Workshop von Stina K. Bollmann⁶ „Körper wahrnehmen/Beziehung gestalten/Repertoire entwickeln“ stellte ebenfalls die Wahrnehmung ins Zentrum: Aufeinander zu achten und trotzdem bei sich selbst zu sein, ist jedem Menschen möglich, oder es kann geübt und gefördert werden. Trotz der oft großen Einschränkung der Bewegungen kann gerade der Körper bei behinderten Menschen mit seinen sogenannten „störenden Hindernissen“ als Ansatzpunkt der Bewegungsdarstellung genutzt werden: Das Besondere am einzelnen Darsteller wird zum „Türöffner“ der ästhetischen Erfahrung. Der Workshop „Choreographie und mixed-ability“ von Gerda König und Gitta Rose ging hier noch weiter: Am Beginn standen Spiegelübungen, und ich möchte hier gerne meinen ganz persönlichen Eindruck dieser Probenarbeit schildern. Zu spiegeln war für mich, als einem sogenannten Nichtbehinderten, mit einer Rollstuhlfahrerin als Gegenüber, gar nicht einfach. Ich sträubte mich anfangs, ihren Körperrhythmus aufzunehmen und zu imitieren: Ich wollte sie nicht bloßstellen. Auch ihr war die Situation zuerst nicht sehr angenehm. Doch Gerda König vertrieb uns aus dem Schonraum: Denkt nicht moralisch! Seht den ganzen Menschen vor euch, der so ist, wie er ist. In der Pause bemerkte ich, dass meine Partnerin zu Gerda König rollte: „Ich habe gar nicht gewusst, dass ich so stark zittere. Ich hatte gedacht, ich hab das mehr im Griff. Das ist jetzt echt schwierig für mich.“ Gerda Königs Antwort: „Aber das bist Du! Das ist dein Potential – damit arbeiten wir.“

„Blauschimmel“, „Zwiebelfisch“ und „Eisenhans“

Beim „Markt der Möglichkeiten“ präsentierten sich ganz unterschiedliche Plattformen inklusiver Theaterarbeit: Karin Winkelsträter gab Einblick in ihre 18-jährige Erfahrung in der Arbeit mit sehbehinderten Menschen in der Blindenstudienanstalt Marburg, Bruni Müller präsentierte das Fest der Sinne am TPZ in Lingen. Waldo Bleeker stellte das „Blauschimmel Atelier“⁷, gegründet 1998, vor. Das Atelier bietet Jugendlichen einen Freiraum, sich kreativ zu entfalten. Oft ist es die Konfrontation mit Behinderung in der eigenen Familie, die den einen oder anderen in ein Projekt lockt. Bei Martina Vermaaten und ihrer Theaterwerkstatt „Meine Damen und Herren“ (Hamburg) liegt der Fokus der Theaterarbeit mit Behinderten auf dem künstlerischen Prozess. Zur Förderung der Inklusion wird mit professionellen Schauspielern zusammengearbeitet. Das Theater Sycorax aus Münster wiederum richtet sich an Menschen mit „Grenzerfahrungen“, wie z. B. Psychosen. Die Gruppe besteht aus

Teilnehmern zwischen 22 und 72 Jahren, stellt aber kein festes Ensemble dar. Man trifft sich am Wochenende zu täglich 3 Stunden Probe. Hier steht die Arbeit an der Form im Vordergrund. Auch bei den „Zwiebelfisch-Spielleuten“⁸ wird seit 2005 mit psychisch kranken und behinderten Menschen im Austausch mit sogenannten gesunden Menschen gearbeitet. Der Begriff „Zwiebelfisch“ stammt aus der Zeit der Schriftsetzer und bezeichnet einen einzelnen, falsch gesetzten, Buchstaben aus einer anderen Schriftart innerhalb eines Textes. Der Verein „Zwiebelfisch-Spielleute e. V.“ umfasst um die 50 Menschen sowohl mit als auch ohne Behinderung. Das „Eisenhans-Projekt“ existiert seit 1993 und ist somit das älteste unter den vorgestellten Projekten und zählt zu den Pionieren in diesem Arbeitsfeld. Es wurde vom „Thalia Treffpunkt“ des Thalia Theaters und „Leben mit Behinderung“ in Hamburg gegründet und bietet Menschen mit und ohne Behinderung die Möglichkeit, gemeinsam Theater zu machen. Das „Eisenhans-Projekt“ wird von Herbert Enge geleitet und besteht aus drei Theatergruppen für Menschen mit und ohne Behinderung. Enge geht es um die Begegnungen im Theaterraum, um das Einbringen der jeweiligen Lebenswelten der SpielerInnen in die Theaterarbeit. Die Gruppe „Götterspeise“ entstand wenig später, 1996, in Kooperation mit dem „Forum für Kreativität und Kommunikation“. Martin Neumann⁹ stellt an sein Ensemble von ca. 15 Darstellern zwischen 20 und 70 Jahren einen hohen künstlerischen Anspruch, denn es gäbe für ihn „nichts Schlimmeres, als Applaus aus Mitleid zu bekommen“. Die „Minotaurus Kompanie“ wurde im Jahr 1999 gegründet und steht wieder in einer ganz anderen Tradition.¹⁰ Der Träger der Minotaurus Kompanie ist der Bergedorfer Impuls, finanziert durch die Sozialbehörde Hamburg. Deren Maßnahmen sind ausschließlich für Menschen mit chronischen psychischen Erkrankungen und für Menschen mit geistigen oder körperlichen Behinderungen gedacht. Sie müssen zur Zeit der Antragstellung arbeitsunfähig sein, um in das Projekt einsteigen zu können. Das Theaterprojekt umfasst u. a. ein Schauspieltraining nach Michael Tschchow. So reicht die vielfältige inklusive Theaterarbeit von etablierten Theaterhäusern über freie Gruppen bis hin zu diversen Sozialeinrichtungen.

Alte Fragen, neue Antworten?

Zum Abschluss der Tagung wurden Christine Vogt (Kunstquartier Bethanien), Herbert Enge (Thalia Theater), Gerda König (dinA3 company) und Astrid Eggers (Theater Klabauter) zu einer Podiumsdiskussion gebeten. Es entstand eine rege Diskussion über die unterschiedlichen Arbeitsbedingungen von sogenannten etablierten Theatern und freien Gruppen; hier gelte es, jede spezifische künstlerische Nische im inklusiven Theaterbereich wahrzunehmen – ohne wertende Vergleiche anzustellen. Christine Vogt motivierte die anwesenden



(Foto: Theater Klabauter)

TheaterpädagogInnen, ihr künstlerisches Potential zu betonen und einzubringen. Gerda König beschrieb noch einmal die spezifische Kunstform, die beeinträchtigte Menschen gemeinsam mit Menschen ohne Behinderung auf der Bühne hervorbringen können, um über die Kunst des Theaters in der gelebten Inklusion anzukommen. Es stellte sich heraus, dass es gar nicht so viele neue Fragen sind, die sich in der Theaterarbeit mit beeinträchtigten Menschen stellen. Es stellen sich nur die alten Fragen genauer und präziser. Sie verlangen auch genauere und präzisere Antworten.

Bilder zum Beitrag auf S. 92, 93, 94

Anmerkungen

- 1 Astrid Eggers hat 1998 das Theater Klabauter, das sie heute leitet, mit gegründet.
- 2 Martina Vermaaten leitet seit 2003 das Theaterensemble „Meine Damen und Herren“ in Hamburg.
- 3 Dominik Bender ist Gründer (1982) und künstlerischer Leiter des Theaters zum Westlichen Stadthirschen/Berlin.
- 4 Paula Artkamp leitet seit 15 Jahren das Theater Sycorax, eine integrative Theatergruppe für Menschen mit psychischen Erkrankungen in Münster.
- 5 Karin Winkelsträter leitet u. a. die Theaterarbeit in der Deutschen Blindenstudienanstalt (blista).
- 6 Stina K. Bollmann studierte Tanz und Performance und ist Dipl.-Sonderpädagogin/Bewegungserziehung.
- 7 Waldo Bleeker leitet seit 2004 die Kindertheatergruppe Blauer Kodar und die Maskengruppe im Blauschimmel Atelier.
- 8 Die Zwiebelfisch-Spielleute werden von Tatjana Trommershäuser geleitet.
- 9 Martin Neumann ist verantwortlich für den Bereich „Theaterarbeit“ beim Theater Götterspeise.
- 10 Geleitet wird die Minotaurus Kompanie seit 1999 von der Theaterpädagogin und Regisseurin Olga Brandin.

Horst Hawemann – der Lehrer (1940–2011)

Kristin Wardetzky

Man muss die Spielleiter vorbereiten, dass sie nicht zu Trainern werden, zu Drangsalierern, zu Despoten ihrer Ideen, verliebt in ihr Tun oder als Wettbewerber zum professionellen Theater (Hawemann, in: Streisand u. a., 235).

In diesem Satz steckt wie in einer Nuss die Philosophie eines Theatermakers, der von Schauspielern ebenso verehrt und geliebt wurde wie von den Studierenden der Theaterpädagogik. Als er Mitte der 1990er Jahre begann, neben der Inszenierungsarbeit an der Universität der Künste (UdK) Berlin zu unterrichten (ab 1998 als Honorarprofessor), tat er dies mit der gleichen Grundhaltung, mit der er dem Leben schlechthin begegnete: mit der Haltung des Suchenden. **Suchen** – das war eines seiner Lieblingswörter, die er den Studierenden wie einen Energiespender einzupflanzen begann. Ein Suchender ist kein Trainer und kein Drangsalierer, sondern einer, der auf Entdeckungsreise geht und die ihm Anvertrauten mitnimmt und ihnen Augen öffnet. Suchen kann vielgestaltig sein, motiviert von Eitelkeit, Erfolgs- oder Geltungssucht. Davon trennten ihn Welten. Seine Suche war motiviert von **Beunruhigung** – wieder so eine Lieblingsvokabel, eine Beunruhigung, die aus der Wirklichkeit kommt, aus der Wahrnehmung des Nicht-Offensichtlichen, des Skurril-Absonderlichen, des Fussels auf dem Sofa, an dem sich ein Beziehungskonflikt entwickelt, der ein ganzes Dorf in Aufruhr versetzt.

Beharrlich insistierte auf der Frage: *Wo steckt deine Beunruhigung? Was hat dich beunruhigt, als du heute morgen zum Unterricht kamst? Mir fehlt deine Beunruhigung! Beunruhigung ist schöpferische Unruhe, und die Wirklichkeit ist voller Beunruhigungen. Holt euer Material aus der Wirklichkeit!* Das war die Richtung seines Suchens, auf der er beim Unterrichten beharrte: Nicht das Schielen aufs professionelle Theater, um in Konkurrenz zu ihm zu gehen, nicht die Verliebtheit in die eigenen Einfälle. Nicht das Neu-Erfinden hat er groß gemacht, sondern das Entdecken. *Forscher müsst ihr sein!* Jeder, der bei ihm lernte, kennt seinen unmissverständlichen Gesichtsausdruck und seine Gesten, wenn er mit Effekthascherei konfrontiert wurde. Nein, er suchte nicht das Originelle, sondern den *Anschluss an die Wirklichkeit!* Wenn das Problem, das euch beunruhigt, nicht existentiell ist, dann ist auch die Lösung nicht interessant.

Wenn er von seinen eigenen Beunruhigungen sprach, dann sparte er mit deutlichen Worten nicht – er war ein Meckerer vor dem Herrn, aber: der sprachlich beste Meckerer in der zivilisierten Welt! *Scheiße* war dabei auch so eine Lieblingsvokabel. Er hat diesen Fäkalausdruck geadelt – für ihn war er unersetzbar in seiner Eindeutigkeit. Er setzte ihn als Pointe, die die Beunruhigung radikalisierte und ihr eine soziale Dimension jenseits des Privaten gab.

Gleichzeitig spielte er mit diesem Wort, wie überhaupt das Spiel mit Worten für ihn eine der inspirierendsten Quellen des Theatermachens war: Mit diebischer Freude entfachte er im Unterricht die Lust am Entdecken der Sprache: *Macht den Kopf auf für die Dramatik der Sprache! Für ihre Theatralik! Die Mittel der Darstellung liegen in der Sprache!* Und dann begann er gemeinsam mit den Studierenden, entweder nach Redewendungen zu suchen, die szenisches Handeln provozieren: ... am Boden zerstört sein, vor die Hunde gehen, mit der Tür ins Haus fallen, auf die Spitze treiben, mit dem Kopf durch die Wand rennen, vor Wut die Wände hochgehen, sich die Zunge abbeißen, über Leichen gehen, jemandem den Buckel runterrutschen ... – oder nach Begriffen für Auftritte: ... reinstürzen, reinstolpern, reinschleichen, reinstolzieren, reinirren ... – oder Wörter *aufzuräufeln*, z. B. Grenze: ,Grenzgänger, Grenzverletzungen, Grenzüberschreitungen, Grenzen sprengen ... – oder nach starken Verben: ... kullern, stampfen, trotten, schleichen, poltern, schlürfen, ... – diese ganze Wortschmiede war für ihn eine unerschöpfliche Fundgrube für Spielanlässe, hoch gestisch, hoch dramatisch! Er entfachte damit das Spiel mit der **Sprache**, mit Worten, um deren theatrale Energie freizulegen. Worte waren für ihn Sprengladungen, die ihr theatrales Dynamit auf der Szene entfalten konnten. So half er den Studierenden der Theaterpädagogik, die keine Schauspiel- oder Regieausbildung hinter sich haben, Erfahrungen zu machen, die für ihre Spielleitertätigkeit hilfreich sind. Was er bei ihnen stark machte ist die Überzeugung, dass in eben dieser Spielleitertätigkeit *der Prozess mit dem Machenden von ganz entscheidender Wichtigkeit* ist ... *Natürlich gehört zu dem Prozess auch eine Vorführung ...*, aber der Prozess war das Herzstück seines Interesses (ebd., 223). Er wusste und litt unter der begrenzten Zeit, die ihm im Rahmen der Ausbildung zur Verfügung stand, um sein profundes Wissen um das Handwerkliche des Theaters auf die Erfordernisse der Spielleitung mit Amateuren zu übertragen. Das war wohl überhaupt eine seiner ganz großen Stärken: Aus der Fülle seiner professionellen Erfahrungen, gespeist durch ein fünfjähriges Regiestudium am legendären GITIS in Moskau und einer mehr als 30-jährigen Regietätigkeit im In- und Ausland, dasjenige herauszufiltern, was für die Theaterpädagogik fruchtbar und für die Studierenden sinnlich, körperlich erfahrbar zu machen war.

Erfahrungen machen – z. B. über **Umwege** – das war für ihn der Königsweg des Lernens. Er

war ein Meister im Erfinden von Umwegen, über die Spielerfahrungen gewonnen werden konnten. Christel Hoffmann kommt das Verdienst zu, solche Umwege oder ‚Nummern‘ in einem Arbeitsbuch festgehalten zu haben – ein ungemein inspirierendes Heft!

Im Erfinden von Umwegen war er ebenso übertroffen wie im Erfinden von Spielanlässen, die unweigerlich zum Spielen verführen (*Denkt euch solche Aufgaben aus, dass die Spieler ihren Hintern nicht auf dem Stuhl halten können, weil sie es ausprobieren wollen*). Er entfachte damit eine solche Lust am Probieren (*Improvisieren – was soll das, ich spreche lieber von Probieren – was für ein wunderschöner Begriff*), dass selbst die Sprödesten und Verklemmtesten in Spielwut geraten konnten. Aber blinder Aktionismus war ihm ein Gräuel: *Denken ist die schönste Form des Handelns*. Und sein höchstes Kompliment: *Ich hab dich denken gesehen!*

Handeln auf der Bühne – das hieß für ihn Umgang mit **Hindernissen** (5. Lieblingswort). In der Arbeit an einer Szene waren ‚Hindernisse‘ Thema Nr. 1. *Die Handlung auf der Bühne braucht Hindernisse, um sich entwickeln zu können*. Hindernisse erzeugen Konflikte, große und kleine, und sie sind das Kerngeschäft des Theaters.

Fast könnte man annehmen, er habe nicht nur in unserem Gehirn ein Areal entdeckt, das auf die Erfindung von Hindernissen spezialisiert ist, sondern auch Methoden gefunden, es immer wieder zu aktivieren. Hindernisse und der Umgang mit ihnen auf der Bühne – welcher ein Erfahrungsraum ist damit geöffnet, um Theater und Wirklichkeit zu verschränken!

Er war ein großer Ermutiger: Mit geradezu kindlicher Freude reagierte er auf die Anstrengungen und Versuche der Spieler, feuerte an, gab Ideen hinzu. Sprichwörtlich geworden sind seine *Ermutigungssätze*, wie z. B.: *Ja, mit Phantasie wird was draus!* Er kritisierte ihre Spielangebote nicht, sondern kommentierte sie – mit faszinierender Beobachtungsgabe, mit Feingefühl und Konsequenz, mit großem Humor. So konnte er – ohne verletzend zu sein – zurückweisen, was er uninteressant fand (*Zeig nicht das Vorbereitete, sondern suche danach, überrascht zu werden, dich überraschen zu lassen!*), und er konnte bestätigen, ohne damit den Suchprozess zu beenden: *Suche die Entwicklungsmöglichkeiten, die in Gängen liegen. Jedes Ende ist ein Anfang. Versucht, die Dinge auch von ihrem Gegenteil her zu denken. Wie stellen sie sich dar, wenn es genau andersherum wäre? Überprüfe deinen Entwurf über den Gegenentwurf. Wenn der nicht aufgeht, taugt auch der Entwurf nichts.*

Was ihm die Liebe und die Verehrung der Studierenden einbrachte, war nicht nur seine Professionalität. Es war seine Persönlichkeit. Sie spürten, dass sie in ihm einem Menschen begegneten, der dem Beruf des Lehrers höchste Achtung entgegenbrachte. In einer Zeit, in der diesem Beruf so viel Schmähhliches angehängt wird, behauptete er ein Ethos, das von Liebe und Respekt getragen war. Er liebte die Studierenden, und diese Liebe verstand er als *eine besondere Art von Aufmerksamkeit*. Liebe als eine Art der Aufmerksamkeit – was für eine pädagogische Maxime!

Die Erinnerung an ihn als Lehrer hält Bilder fest: Er kommt die Treppen in der UdK hoch, bedächtig, ein wenig schnaufend, mit dem unverzichtbaren Stoffbeutel in der Linken. Ein kurzes Nicken: ...*na???* – kein Wort mehr, und er läuft weiter, durchaus nicht unnahbar, doch ein wenig mürrisch, in sich verschlossen, und dann die große Verwandlung, wenn er die Schwelle zum Unterrichten übertreten hatte: Dann sprühte er vor Lust und guter Laune und Einfällen und – Worten! Die Luft war elektrisiert.

Seine Vorbereitungen hatte er im Kopf, ein klares Konzept. Ein kleiner Spickzettel steckte in der Tasche, selten benutzt. Der Moment war das Kostbare, *die Sekunde der Erfindung*. Er beherrschte die Kunst, seinem inneren Konzept zu folgen und sich gleichzeitig ganz auf den Moment einzulassen, aus ihm die Vorschläge zu entwickeln. Nur selten hielt es ihn auf dem Stuhl; am liebsten tigerte er auf und ab, und im Laufen entwickelte er seine Gedanken, fasste sie in Sätze – Sätze wie Wegweiser: *Wenn man sich ständig in die Pupille glotzt, verkühlt man sich das Gehirn. Oder: Den Anfang ehren! Wenn der Anfang nach mehr riecht, dann wird es spannend. Oder: Sagt nicht, dass die Hoffnung zuletzt stirbt. Ich kannte einen, der hatte die Hoffnung längst aufgegeben und hat immer noch gelebt. Oder: Zwischen Suchen und Ausprobieren gibt es eine Menge Müll. Man muss den Müll achten. Oder: Es muss bleiben ein Rest, der Rast zum Klären braucht.* (Man sollte eine Sammlung von Hawemann-Sätzen herausgeben!)

Die Pausen gehörten ihm. Auf den Gängen vor den Unterrichtsräumen tigerte er auf und ab, wie in einer Kapsel, unerreichbar, um danach wieder mit Freude zu rufen: *Hoppa! Weiter geht's!* Ja, weiter geht's – mit ihm als Lehrer mitten unter uns.

(Ich danke Dani, Carmela und Maren für ihre Erinnerungen)

Literatur:

- Streisand, M./Hentschel, U./Poppe, A./Ruping, B. (Hg.): Generationen im Gespräch. Milow 2005.
- Hoffmann, C. (Hg.): Horst Hawemann: Sammeln – Spielen – Werkstattproben. Kinder- und Jugendtheaterzentrum der Bundesrepublik Deutschland, Arbeitsheft 3, Frankfurt/Main/Berlin 2003.

Gewaltprävention mit theaterpädagogischen Methoden

Bericht von der Workshop-Tagung der Gesellschaft für Theaterpädagogik e. V.

Jan Weisberg

„Das geht nicht konfliktfrei – und ist damit demokratisch, denn Demokratie ist government by discussion unter Gleichen, und es ist konsens-orientiert; aber Konsens kann erst entstehen, wenn die Kontrahenten sich respektieren und keine Unterordnung besteht, sondern ein Gleichheitsvorschuss gegeben wird.“

(Koch/Vaßen 2008, 3)

Vom 18. bis 20. November 2011 veranstaltete in Himbergen (Wendland) die Gesellschaft für Theaterpädagogik e. V. ihre jährliche Werkstatt-Tagung. Auf Einladung von Florian Vaßen (Hannover) und Gerd Koch (Berlin) trafen sich Theaterpädagogen/-innen, Sozialpädagogen/-innen, Lehrer/-innen, Hochschullehrer/-innen und Studierende. In dem Spannungsfeld zwischen Workshop und Tagung entwickelte sich schnell ein intensiver und kontroverser Diskurs über die Möglichkeiten und Grenzen von gewaltpräventiver Arbeit mit theaterpädagogischen Methoden, in dem gleichermaßen Konzepte, Erfahrungen und Übungen ausgetauscht, diskutiert und erprobt wurden. Im Verlauf wurde schnell deutlich, dass theaterpädagogische Prozesse bereits im Allgemeinen gewaltpräventiv wirken, im Besonderen aber auch zum Zweck der Gewaltprävention eingesetzt werden können. Die gewaltpräventive Wirkung kann also vornehmliches Ziel, oder willkommener Nebeneffekt sein. Ein besonderes Interesse der Teilnehmer/-innen richtete sich auf die Frage, wie und auf welche Weisen sich eine gewaltpräventive Wirkung in theaterpädagogischen Prozessen entfalten kann. Die Beiträge der eingeladenen Referenten/-innen öffneten unterschiedliche Zugänge zum Thema. Zum Auftakt der Veranstaltung skizzierte Armin Staffler (Innsbruck) in einer lecture demonstration einen sowohl theoretischen als auch praktischen

Rahmen für gewaltpräventive theaterpädagogische Arbeit. Mit Verweis auf Dietrich (2011) geht Armin Staffler von einem pluralistischen Friedensbegriff aus, der in jedem konkreten Konfliktfall neue situationsangemessene Bestimmungen erfordert, wie ein konkreter Frieden aussehen könnte. Eine solche situations- bzw. konfliktangemessene Bestimmung eines möglichen Friedens kann, so argumentiert Armin Staffler, nur integrativ, d. h. aus der Verständigung aller Konfliktparteien gelingen. In diesem Sinne ist ein konkreter Frieden als das Ergebnis einer sogenannten „elicitiven Konflikttransformation“ (ebd.) zu verstehen. Die Idee der Konflikttransformation geht (im Unterschied zur Idee der Konfliktlösung) davon aus, dass Konflikte eine notwendige menschliche Grundkonstante sind, und keine „Fehler im System“. Daher soll die Energie des Konflikts angenommen werden, um sie zu verändern. Dieses Konfliktverständnis führt Armin Staffler zu einem systemorientierten Ansatz, der Boals grundlegende Unterscheidung von Unterdrückten und Unterdrückenden zu überwinden sucht (vgl. dazu Diamond 2007). Armin Staffler schlägt den von Boal angeregten „Kreis der Realitäten“ (Abb. 1) als Weg für theaterpädagogische Konflikttransformationen vor. Dabei geht es Armin Staffler vor allem um die Art und Weise wie mit Konflikten umgegangen wird; Armin Staffler sucht vielfältige Friedensangebote, nicht eindeutige Antworten.

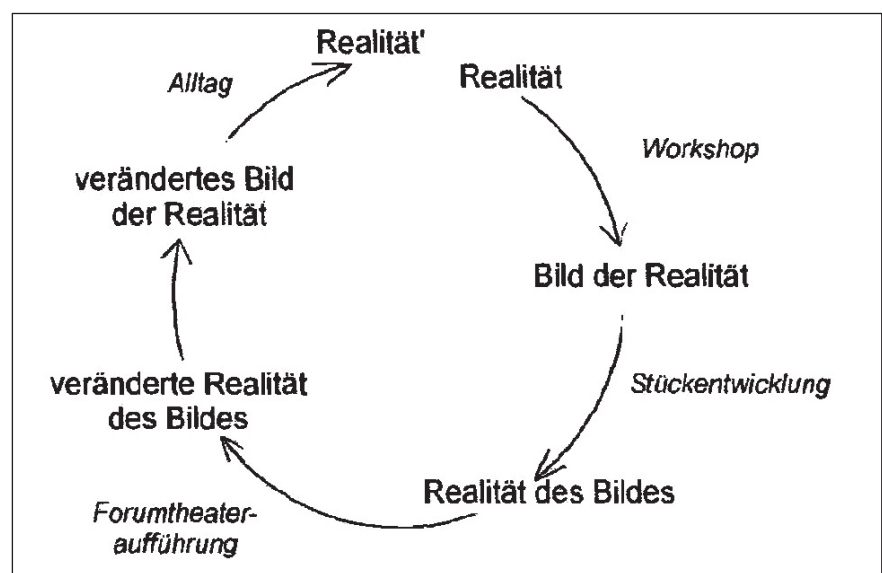


Abbildung 1: Kreis der Realitäten (Staffler 2009, 39); Quelle: Armin Staffler: Augusto Boal. Einführung. Essen 2009, S. 39

Magazin

Der skizzierte Weg geht von der (konflikthaften) Realität der Teilnehmer/-innen aus („Realität“). Im theaterpädagogischen Prozess erarbeitet die Gruppe zunächst ein Bild bzw. eine Vorstellung der konflikthaften Realität („Bild der Realität“). Diese Vorstellung wird im theatralen Prozess realisiert und dadurch selbst real und damit Realität („Realität des Bildes“). Diese innerhalb des Theaterraumes erschaffene Realität kann nun bearbeitet und verändert werden. Dadurch verändert sich zunächst die Realität innerhalb des Theaterraumes („veränderte Realität des Bildes“) und mit ihr die Vorstellung der Teilnehmer/-innen von ihrer Realität außerhalb des Theaterraumes („verändertes Bild der Realität“). Diese veränderte Vorstellung wirkt nun auf die Realität der Teilnehmerinnen zurück und hilft ihnen diese zu verändern, so dass eine andere, (im günstigen Fall) friedlichere Realität entsteht („Realität“). Für solche Prozesse der kollektiven Konfliktbearbeitung empfiehlt Armin Staffler u. a. die Prinzipien der gewaltfreien Kommunikation (vgl. Rosenberg 2010), im Besonderen aber die Trennung von Beobachtungen und Bewertungen. Diese analytische Trennung der eigenen Wahrnehmung von den persönlichen Assoziationen (darunter besonders: Gefühle, Bedürfnisse und Wünsche) erfordert zwar einige Übung, ermöglicht aber eine einfühlsame kollektive (Selbst-)Verständigung.

Im Anschluss an Armin Stafflers Einführung leitet Tina Wellmann (Hannover) einen praxisorientierten Workshop. Tina Wellmann berichtet von ihren Erfahrungen aus ihrer gewaltpräventiven theaterpädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen (vgl. www.maechtiggewaltig.net) und stellt konkrete Methoden und Strategien der konfliktpräventiven theaterpädagogischen Arbeit vor. Wie Armin Staffler arbeitet auch Tina Wellmann mit und an Bildern bzw. Vorstellungen der konflikt- und oft gewalthaften Realität ihrer Teilnehmer/-innen. Tina Wellmann sieht sich bei ihrer Arbeit in den Gruppen der Teilnehmer/-innen oft mit eingeschliffenen Mustern gewaltvollen Verhaltens konfrontiert, die von den Betroffenen als solche oftmals gar nicht wahrgenommen werden. Tina Wellmanns vordringliches Ziel ist es darum i. d. R. zunächst, die Teilnehmenden als Personen und als Gruppe für die mögliche Gewalthaftigkeit von Situationen zu sensibilisieren. Im Sinne des „Empowerments“ (vgl. Marx 2008) will Tina Wellmann vor allem Aufmerksamkeit für die gegebenen Konfliktstrukturen schaffen und legt darum einen starken Akzent auf die Schärfung der thematischen Wahrnehmung. Dazu regt Tina Wellmann ihre Teilnehmer/-innen immer wieder an, Beobachtungen, Gedanken und Erfahrungen auszutauschen und eine gemeinsame thematische Sprache zu finden. Eine wichtige Basiskompetenz für solche Austauschprozesse ist für Tina Wellmann die Fähigkeit zur selbstbewussten, individuellen Positionierung innerhalb einer Gruppe.

Eine der Übungen, die Tina Wellmann zur Stärkung der individuellen Positionierungskompetenz gebraucht, ist bspw. das „Gewaltbarometer“. Tina Wellmann markiert eine Strecke im Raum und weist den gegenüberliegenden Enden die Werte 0% und 100% zu. Dann nennt sie den Teilnehmer/-innen eine Situation und bittet sie, sich selbst entsprechend ihrer persönlichen Einschätzung der Gewalthaftigkeit der genannten Situation auf der Strecke zu positionieren. Die Situationsansagen sind bündig: „Ein Polizeibeamter schlägt einen Mann.“ „Ein Mann gibt einem Jungen eine Ohrfeige.“ „Eine Frau zieht ein Kleinkind von der Straße weg. Ein Auto fährt vorüber.“ „Ein Hund scheidet auf den Gehweg. Halter und Hund gehen weiter.“ Die Positionierungen der Teilnehmer/-innen erfolgen schweigend. Tina Wellmann bittet Einzelpersonen um Kommentare zu ihrer Positionierung, erfragt Gründe und Argumente und lässt diese ihrerseits möglichst unkommentiert stehen. Auf diese Weise erzeugt Tina Wellmann Kontraste, die sie nicht auflöst. In dieser Übung werden die Subjektivität der eigenen Einschätzung und ihre Abhängigkeit von Kultur, Religion, Erziehung, Wertvorstellungen, Erfahrungen, Bildung, Medien usw. sehr deutlich erfahrbar. Es entsteht eine engagierte Diskussion: Was ist Gewalt? Woran erkennt man sie? Ist alles Gewalt, was irgendwer als Gewalt empfindet? Gibt es eine „gute“ Gewalt, eine „beschützende“ Gewalt, eine „gerechtfertigte“ Gewalt? – Die Gruppe ist unversehens in einen Prozess der kollektiven Selbstverständigung geraten. Erst jetzt bietet Tina Wellmann den Teilnehmer/-innen die Chance, alltägliche Konfliktszenarien zu spielen und dabei etwas Neues auszuprobieren. Auch hier geht es – wie bei Armin Staffler – nicht um konkrete Lösungen, sondern um den Umgang mit Konflikten: Konflikt- und Gewaltsituationen sollen als etwas Veränderbares wahrgenommen werden. Ein wichtiges Instrument dazu ist für Tina Wellmann die gemeinsame analytische Besprechung der Szenen. Die Teilnehmer/-innen diskutieren die in den Szenen gegebenen Konflikte und assoziieren mögliche Transformationen. Diese werden schließlich spielerisch erprobt.

Im Workshop wird deutlich, dass Tina Wellmann großen Wert auf den Schutz der Teilnehmer/-innen legt. Sie reagiert zögernd auf den Vorschlag einiger Teilnehmer, eine Sammlung von persönlich erlebten Konfliktsituationen zu erstellen, um diese nachfolgend spielerisch zu bearbeiten und entscheidet sich schließlich dagegen. Tina Wellmann warnt eindrücklich vor jenen gruppen-dynamischen Effekten, die einzelne Teilnehmer/-innen dazu bringen könnten, sich unverhofft selbst mit eigenen unbewältigten Konflikten zu konfrontieren – hne angemessenen Schutz. Um ungewollte psychodramatische Nebenwirkungen zu vermeiden, benutzt Tina Wellmann konsequent bestimmte Techniken. Für die szenische Ar-

beit gibt sie stets Startimpulse oder szenisches Ausgangsmaterial (wie bspw. zuvor entwickelte Körperhaltungen) vor. Tina Wellmann trennt scharf zwischen der spielenden Person und der von ihr gespielten Figur. Tina Wellmanns Fragen an Personen und Figuren sind stets offen und non-direktiv. Wie Armin Staffler empfiehlt auch Tina Wellmann die Prinzipien der gewaltfreien Kommunikation.

Während Armin Staffler und Tina Wellmann theaterpädagogische Konzepte zum Zweck der Gewaltprävention vorstellen, zeigt Birte Rosenau in ihrem Vortrag ein Beispiel für die gewalt- und konfliktpräventiven Nebeneffekte eines Projektes, in dem Birte Rosenau Theaterpädagogik und Soziale Arbeit verbindet (zu diesem Ansatz vgl. Rosenau 2005). Ziel des Projektes „Theater macht Schule“ war es, „integrationsfernen jungen Erwachsenen“, die ihre Schulausbildung abgebrochen haben, dabei zu helfen einen Hauptschulabschluss zu erwerben. Im Projekt wird die theaterpädagogische Arbeit neben dem Schulunterricht zu einem gleichberechtigten Teil eines umfassenden pädagogischen Konzeptes. Dieses Konzept sieht vor, die Teilnehmer/-innen durch zusätzliche pädagogische Maßnahmen so zu stärken, dass sie Aufgaben bewältigen können, an denen sie bereits einmal gescheitert sind. Am Projekt nahmen 30 Personen zwischen 18 und 25 Jahren teil. Die jungen Erwachsenen hatten zu Beginn des Projektes alle bereits konkrete Erfahrungen mit körperlicher Gewalt gemacht, die meisten sowohl als Opfer als auch als Täter. Aus diesem Grund war es zunächst Birte Rosenaus wichtigstes Ziel eine Atmosphäre des gegenseitigen Vertrauens zu erzeugen. Ohne Vertrauen wäre es den Teilnehmer/-innen nicht möglich gewesen, sich überhaupt auf die ihnen bisher fremden pädagogischen und theatralen Prozesse und die damit verbundenen persönlichen Herausforderungen einzulassen. Zu diesen Herausforderungen gehörte:

1. Positives Verhalten üben und aushalten: Die Teilnehmer/-innen hatten auf Grund ihrer bisherigen Erfahrungen großes Misstrauen gegenüber nicht-aggressivem Verhalten. Als eine grundlegende Übung setzte Birte Rosenau z. B. den „Applauskreis“ ein: Ein/-e Teilnehmer/-in steht in der Mitte empfängt den Applaus der anderen.
2. Impulskontrolle trainieren und Verhaltensrepertoire erweitern: Die Teilnehmer/-innen hatten für ihre Aggressionen kaum andere Ausdrucksmittel als eine impulsive, gewalttätige Reaktion. Birte Rosenau ließ ihre Teilnehmer/-innen in Improvisationsspielen neue Wege suchen und üben, die Energie der Aggression durch ein aktives Verhalten körperlich, aber nicht gewalthaft auszudrücken.
3. Gemeinsam ein Theaterstück erarbeiten und aufführen: Die Teilnehmer/-innen hatten kaum Erfahrung mit dem Aushalten und Überwinden von Widerständen. In Birte

Rosenaus Arbeit wurde die Theaterarbeit zu einem Modell, an dem Erfahrungen wie der Umgang mit Widerständen, aber auch der Stolz auf und die Anerkennung für eine vollbrachte Leistung gemacht werden konnten.

Das Projekt lief über ein ganzes Schuljahr; für die theaterpädagogische Arbeit standen wöchentlich neun Stunden zur Verfügung. In dieser Zeit setzte Birte Rosenau das ganze Repertoire der üblichen theaterpädagogischen Methoden ein und ergänzte Elemente aus Judo und Yoga (Körpertraining, Ringen und Raufen, Entspannung). Dabei versuchte Birte Rosenau immer wieder, Kontraste und Irritationen zu schaffen, um starre Schemata aufzuweichen. Das Hauptproblem der Theaterarbeit, berichtet Birte Rosenau, sei die geringe Regelmäßigkeit gewesen, mit der die jungen Erwachsenen teilgenommen hätten. Dies habe bspw. dazu geführt, dass bis in die Aufführung hinein keine feste Rollenverteilung für die einzelnen Szenen des Stückes möglich gewesen sei.

Insgesamt bewertet Birte Rosenau das Projekt als sehr erfolgreich. Von zuletzt 16 Teilnehmern/-innen haben 14 die Prüfung zum Hauptschulabschluss bestanden. Ein großer Anteil an diesem Erfolg ist den begleitenden theaterpädagogischen Maßnahmen zuzuschreiben. Einen der Prüfer zitiert Birte Rosenau so: „Die mündliche Prüfung hat Spaß gemacht. Die (Teilnehmer/-innen, J. W.) waren präsent, klar und offen und konnten auch spontan auf Fragen antworten.“

Alle drei Beiträge zeigen unterschiedliche Ansätze und Schwerpunkte. Alle drei Referenten/-innen arbeiten im Sinne des Empowerments, doch in Bezug auf gegebene Konflikte unterschiedlich konkret. Während für Armin Staffler (ganz konkret) die Arbeit an Konflikttransformationen in den Vorstellungen von der Realität im Vordergrund steht, rückt Tina Wellmann (etwas allgemeiner) die Schärfung der thematischen Wahrnehmung und die Fähigkeit zur selbstbewussten Positionierung in den Vordergrund. Birte Rosenau hingegen stärkt (ganz allgemein) das Selbstbewusstsein und die sozialen Kompetenzen ihrer Teilnehmer/-innen. Hinter diesen unterschiedlichen Ansätzen stehen unterschiedliche Ideen des (theater-)pädagogischen Eingriffs (Koch und Vaßen sprechen von „interventionistische[n] Praktiken“ [2008, 3]). Wird ein Workshop bzw. eine Unterrichtseinheit vom Anleitenden selbst als sanfte Anregung oder als kräftiger Anstoß verstanden? Diese Frage nach der angemessenen Art und Intensität des „Empowerments“ stellt sich immer wieder neu und ist meines Erachtens von zentraler Bedeutung für ein verantwortungsvolles pädagogisches Handeln. Eng verbunden mit der Frage nach der Art und Intensität der pädagogischen Impulse ist die Frage nach dem Schutz der Teilnehmer/-innen. Wie viel Bearbeitung des mitgebrachten Konfliktmaterials oder der vorhandenen Gewalterfahrungen ist wünschenswert und

zumutbar? Wie sind notwendige Grenzen erkennbar? Wo sollten jedenfalls Grenzen gezogen werden? Wie viel „Deep Play“ (vgl. I. Hentschel 2010) – insbesondere von Gewaltsituationen – darf zugelassen werden? Mit welchen Regeln und Methoden (vgl. hierzu die Vorschläge von Steinweg 1995, 23) können Teilnehmer/-innen geschützt werden? Auch diese Fragen erfordern immer wieder neue, d. h. den Teilnehmenden und der Situation angemessene Antworten. Als verantwortliche/-r Theaterpädagogin/-e ist man meiner Erfahrung nach gut beraten, mit großer Vorsicht und höchster Aufmerksamkeit vorzugehen. Grundsätzlich besteht immer die Möglichkeit zwischen Andeuten (z. B. durch Statuenbilder) und Ausagieren (z. B. durch wiederholtes (Anders-)Spielen mit dem Ziel der Kontraststeigerung) zu wählen.

Die Teilnehmer/-innen waren insgesamt sehr zufrieden mit der Werkstatt-Tagung. Im Verlauf der Veranstaltung wurde allerdings deutlich, dass in der Gruppe der Teilnehmenden unterschiedliche Bedürfnisse an das Mischungsverhältnis von Theorie und Praxis bestanden. In der Tendenz interessierten sich die jüngeren Teilnehmer stärker für die Praxisanteile (Üben, Probieren, Experimentieren), die älteren Teilnehmer hingegen stärker für die Reflexionsteile (Erfahrungen, Konzepte, Theorie). Persönlich empfand ich die relativ große Heterogenität der Gruppe als sehr fruchtbar. Doch die aus dieser Heterogenität entstehende Differenz der Bedürfnisse könnte zukünftig stärker berücksichtigt werden.

Insgesamt hat die Werkstatt-Tagung das große Potential der theaterpädagogischen Methoden zum Zwecke der Gewaltprävention gezeigt, sei sie nun Ziel oder willkommener Nebeneffekt. In den lebhaften und oft unabgeschlossenen Diskussionen wurden die Aktualität des Themas und ein starker Bedarf nach Austausch und Fortbildung sehr deutlich.

Literatur:

- Diamond, David (2007): Theatre for Living. The art and science of community-based dialog. (Trafford Publishing) Ohne Ort.
- Dietrich, Wolfgang (2011): Variationen über die vielen Frieden. Band 2: Elicitive Konflikttransformation und transrationale Wende der Friedenspolitik. (VS-Verlag) Wiesbaden.
- Hentschel, Ingrid (2010): „Der Gegensatz von Spiel ist nicht Ernst, sondern Wirklichkeit!“ Spielverlust und Deep Play – Über performative Paradigmenwechsel im Theater der Gegenwart. In: Vaßen, Florian (Hrsg.): Korrespondenzen. Theater – Ästhetik – Pädagogik. (Schibri-Verlag) Berlin, Milow, Strasburg, S. 43–60.
- Koch, Gerd/Vaßen, Florian (2008): Politik-Theaterpädagogik – Versuch über das Politische in Theater und Pädagogik. In: Zeitschrift für Theaterpädagogik Nr. 53, 2/2008, S. 3–7.

- Marx, Sinah (2008): Stichwort: Empowerment. In: Zeitschrift für Theaterpädagogik Nr. 53, 2/2008, S. 75–76.
- Rosenberg, Marshall B. (2010): Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens. Gestalten Sie Ihr Leben, Ihre Beziehungen und Ihre Welt in Übereinstimmung mit Ihren Werten. 9. Auflage (Junfermann Verlag) Paderborn.
- Rosenau, Birte (2005): Verlust von Kollektiverfahrungen durch Individualisierung und Institutionalisierung. (M)ein Plädoyer für Theaterarbeit im Alltagsleben. In: Zeitschrift für Theaterpädagogik Nr. 47, 2/2005, S. 45–46.
- Staffler, Armin (2009): Augusto Boal. Einführung. (Oldib-Verlag) Essen.
- Steinweg, Reiner (1995): Lehrstück und episches Theater. Brechts Theorie und die theaterpädagogische Praxis. (Brandes & Apsel Verlag) Frankfurt am Main.

Endlich wieder verfügbar



Gerd Koch, Gabriela Naumann, Florian Vassen

Ohne Körper geht nichts

Ein Theorie-Praxis-Buch
2. Auflage 2011 • 280 Seiten
ISBN 978-3-928878-56-2
Format: 16 x 23 cm cm
EUR 14,90



Dorothea Hilliger
Freiräume der Enge
Künstlerische Findungsprozesse der Theaterpädagogik
2010 • 336 Seiten
ISBN 978-3-86863-019-0
Mit 52 Farbfotos.
Format: 16,7 x 22,5 cm
EUR 29,80

REZENSIONEN

Peter Bieri: Wie wollen wir leben? Salzburg (Residenz) 2011. 96 S.

Gerade mit Blick auf das Thema des vorliegenden Hefes sind die philosophischen Betrachtungen mit Gewinn zu lesen, die Peter Bieri jüngst unter dem Titel „Wie wollen wir leben?“ veröffentlicht hat. Die Praxis des literarischen Schreibens wird hier im Zusammenhang mit drei zentralen Fragen reflektiert, die Bieris Analyse voranbringen und gliedern: Was wäre ein selbstbestimmtes Leben? Warum ist Selbsterkenntnis wichtig? Wie entsteht kulturelle Identität?

Bieris Klärung dieser Fragen und Begriffe verfolgt man mit nachhaltigem Interesse. Das liegt vermutlich daran, dass er sein thematisches Anliegen aus dem Spannungsverhältnis unterschiedlicher Rollen, Erfahrungen und Begabungen entwickelt: Zum einen tritt der Autor als ehemaliger Philosophie-Professor auf (FU Berlin bis 2007), der über das – eingeständenermaßen – utopische Projekt eines selbstbestimmten Leben nachdenkt (vgl. auch *Das Handwerk der Freiheit. Über die Entdeckung des eigenen Willens*, München 2001). Zum anderen bleibt er in seiner Funktion als Schriftsteller und Bestseller-Autor zwischen den Zeilen gegenwärtig: Bieri gewährt Einblick in die Intentionen, Zwecke und Ziele seines Schreibens, mit dem er seit Ende der 1990er Jahren unter dem Pseudonym Pascal Mercier bekannt geworden ist (u. a. *Nachtzug nach Lissabon*. München 2004).

Der Schriftsteller Bieri alias Mercier hält es mit Freud, wenn er das Unbewusste als kreative Quelle beschwört: Wer „fesselnd und unwiderstehlich“ schreiben wolle, der müsse „die innere Zensur lockern und zur Sprache bringen, was das Erleben sonst nur aus dem wortlosen Dunkel heraus einfärbt.“ Der Philosoph Bieri dagegen schätzt die Auseinandersetzung mit Sprache noch aus anderen Gründen: Die Arbeit an begrifflicher Differenzierung und Genauigkeit gilt ihm als unabdingbare Voraussetzung für die Erkenntnis der eigenen Innenwelt, die vernünftige Organisation des eigenen Handelns – und damit für die Ausbildung und Verfeinerung der eigenen kulturellen Identität. „Sich bilden – das ist wie aufwachen“, schreibt Bieri abschließend und charakterisiert Bildung als jenen „komplizierten Prozeß“, in dem wir uns allzuoft bewegen wie Schlafwandler.

Bieris bildungstheoretische Überlegungen lassen sich mühelos auf den theaterpädagogischen Kontext übertragen. Dies gilt vor allem für jene Passagen, in denen er soziale Interaktion als

Gefahr und Irritation für das Individuum, die Spiegelung im Gegenüber zugleich aber auch als Schutz- und Möglichkeitsraum beschreibt. Ein grundlegender Aspekt in seinem Konzept einer sich immer wieder neu problematisierenden kulturellen Identität ist „der Blick der Anderen“, der dazu veranlasst, das eigene Selbstbild zu überprüfen: „Sich selbstbestimmt zu entwickeln, kann nur heißen, dem Blick der Anderen zu begegnen und ihm standzuhalten.“

Auffällig ist, dass Bieri viele Begriffe aus dem Bereich des Theaters entlehnt, um Prozesse der Selbsterkenntnis und der Selbstbestimmung sprachlich zu erfassen: Bieri spricht von der „inneren Lebensregie“, mit der man Einfluss auf das „Drama der eigenen Innenwelt“ nehmen sollte, er spricht von der Notwendigkeit, äußere „Kulissenwechsel“ vorzunehmen, um neue Erfahrungen machen zu können, und er spricht von der Gefahr, nicht mehr aktiv gestaltend, sondern nur noch als „Marionette“ auf dem „Schauplatz“ des eigenen Erlebens zu agieren. Auch wenn dieses Theatervokabular in Bieris Verwendung manchmal etwas anachronistisch anmutet – solche metaphorischen Anleihen tragen letztlich mit dazu bei, seine eigentliche „phantastische Utopie“ anschaulich und plausibel zu machen: „Kritischer Abstand zu sich selbst; das Ausbilden differenzierter Selbstbilder und der schwierige, nie abgeschlossene Prozeß ihrer Fortschreibung und Revision; wachsende Selbsterkenntnis; die Aneignung des eigenen Denkens, Fühlens und Erinnerens; das wache Durchschauen und Abwehren von Manipulation, wie unauffällig auch immer, die Suche nach der eigenen Stimme“ – all dies sind große, vielleicht zu große Ziele, zumindest aber wegweisende Anregungen auch für die theaterpädagogische Arbeit: Denn welches Medium wäre – neben dem Lesen und dem Schreiben einer Geschichte – geeigneter als das Theater, wenn es darum geht, Selbst- und Rollenbilder spielerisch zu entwerfen bzw. „Spielarten menschlicher Beziehungen“ situativ auszuprobieren?

Ole Hruschka

Heinz Bude/Thomas Medicus/Andreas Willisch (Hg.): ÜberLeben im Umbruch. Am Beispiel Wittenberge: Ansichten einer fragmentierten Gesellschaft. Hamburg 2011 (Edition Hamburger Institut für Sozialforschung). 360 S., mit 115 Abbildungen.

Im März 2010 berichtete das ZEIT Magazin vom Projekt *ÜberLeben im Umbruch*. Die ehemalige Industriestadt Wittenberge wurde fast drei Jahre lang von Sozialwissenschaftlern

und Künstlern im Rahmen eines Verbundprojekts untersucht: Exemplarisch sollten die gesellschaftlichen Veränderungen bei der Deindustrialisierung und die dort ausgebildeten Überlebensstrategien erfasst werden. Das Foto auf dem Magazin sowie eine Übersicht mit den zentralen Forschungsergebnissen polarisierten die Forscher und Theaterleute, die zeitweilig auch in der Prignitz lebten, und die erforschten Einwohner von Wittenberge. In journalistisch zugespitzten Formulierungen wie die am Auszahlungstag veranstalteten Hartz-IV-Parties oder die durch die öffentliche Hand bezahlten ABM-Kräfte, die ihren Müll zur Arbeit mitbrachten, um ihn dann zu räumen, in diesen Formulierungen erkannten sich die Wittenberger nicht wieder, jedenfalls die, die noch am öffentlichen Diskurs teilnahmen. Wittenberge, das ist für sie kein Schimmel, der bei tristem Wetter vor einem in die Jahre gekommenen Kino an der Leine geführt wurde und auf dem Magazintitel abgebildet wurde. Es hätte ebenso eine Szene in einem Film von Emir Kusturica entstammen können. Es wurde aber mitten in Deutschland aufgenommen, im Metropolenniemandland zwischen Berlin und Hamburg. Dieses explosive Foto findet sich auch in einem das Projekt dokumentierenden, großzügig bebilderten und ausgesprochen stilvoll gestalteten Essay-Band, der nun endlich vorliegt und in der Lage ist, feinere Bilder zu zeichnen.

Neben dem Vorwort der Herausgeber und der exzellenten Einleitung von Heinz Bude in das Projekt wird in jeweils zwei Abteilungen zur Wissenschaft, zum Theater und zu Reportagen das Panorama von Wittenberge gezeichnet: Das Wesentliche wird durch den weiten unbeschnittenen Blick eingefangen, offen gelegt. Das über den Fall von DDR-Spezifik hinausgehende Allgemeine sieht Heinz Bude als der „Verlust des Bodens für das Selbstverständliche“ (16). Die Stadt verlor nach der Wende nicht nur das über die Grenzen hinweg bekannte Nähmaschinenwerk VERITAS, eine Ölmühle und eine Zellstofffabrik. Mit diesen Lebensadern gingen auch die Menschen. Mittelfristige Planungen rechnen damit, dass die Stadt auf ein Drittel der 1989 dort lebenden Bevölkerung schrumpfen wird. Auf Adorno anspielend fragen sich die Soziologen, wie zu leben sei, wenn der Faden gerissen ist.

Was hat dies mit Theater zu tun? Neben wissenschaftlichen Essays, in denen Zusammenhänge wie die Familie oder die alltägliche Versorgung beleuchtet werden und Reportagen, in denen stärker subjektiv *ÜberLeben* erzählt wird, entstanden im Projekt vier am Berliner Gorki-Theater uraufgeführte Theaterstücke sowie vier performative

Aktionen. All dies ist im Band solide dokumentiert und kann hier nicht in seiner Breite besprochen werden. Interessanter als die Dokumentation sind die Stellen, in denen die Kraft des Theaters gezeigt wird. Nämlich wenn das Theater es vermag, tragende Bilder in fiktiven Räumen für gesellschaftlich relevante Stoffe zu schaffen. So gelingt mit „Die Stadt hat Fieber“ Juliane Kann ein starkes poetisches Bild, um das aufgeworfene Panorama der Essays wieder in einem Punkt zu zentrieren. Kanns *Fieber* verdichtet und fiktionalisiert das im Projekt erhobene Material ebenso wie die drei anderen im Projekt entwickelten Stücke von Fritz Kater (*we are blood*), Thomas Freyer (*Im Rücken die Stadt*) und Philipp Löhle (*Die Überflüssigen*). Im Band sind Auszüge der Stücke abgedruckt in unmittelbarer Korrespondenz zu den Gesprächsprotokollen, dem empirischen Material der Wissenschaftler und der Künstler. Diesen Verweisen in der „Versuchsanordnung: Stücke – Protokolle“ nachzugehen ist ebenso spannend wie den konservierten Spuren in den Fotografien der Aufführungen zu folgen. Auch kritischen Stimmen wurde Gehör verschafft, beispielsweise wenn die Theaterkritikerin Christine Wahl in ihrem sehr differenzierten Vergleich der vier Aufführungen (254 ff.) lediglich Fritz Katers *we are blood* eine gelungene Ästhetisierung bescheinigt, da sich nur hier von den Stereotypen (eines durchaus scharfsinnig beschriebenen) dramatischen Baukastens gelöst wurde und ein zeitgemäßer Umgang mit dem Realen gelungen ist. Wittenberge, das sind nicht zugespitzte aufsehenerregende Forschungshäppchen, oder ein Schimmel vorm Kino, das sind auch die von Fritz Kater beschriebenen Kraniche in der Elblandchaft, die zurückkommen. Wittenberge, das ist *ÜberLeben im Umbruch* und das ist ein großer Stoff für das Theater, wie der Band eindrücklich gezeigt hat. Gezeigt auch in den sprachlichen Bildern, die den Wissenschaftlern gelungen sind, um ihre Ergebnisse einer Öffentlichkeit zu präsentieren.

Maik Walter

Susanne Diehm, Lena Hach: Wie Kreatives Schreiben beflügelt – auf dem Weg zum Traumjob. Berlin, Strasburg, Milow (Schibri) 2011. 117 S.

An amerikanischen High Schools gehört „Creative Writing“ zu den regulären Unterrichtsfächern. Denn Schreiben ist mit gezielten Techniken und Methoden erlernbar, das weiß man dort schon längst. Hierzulande werden Dichter und Denker immer noch als Genies betrachtet, denen das Talent in die Wiege gelegt wurde. Diesem Mythos wirken Susanne Diehm und Lena Hach entgegen.

Was ihr Buch besonders empfehlenswert macht, sind zum einen die unterschiedlichen Schreibberufe, die es durch Interviews mit 18

Schreib-Profis und deren Schreibtechniken vorstellt. So lassen nicht nur Schreibpapst Lutz von Werder oder Hörspielautor Michael Stauffer in ihre Schreibstuben blicken. Auch Berlins Twitterqueen Katja Berlin verrät, wie sie mit einer Art Twitterfilter im Kopf in alltäglichen Situationen das Komische sucht.

Techniken des Kreativen Schreibens gegen Schreibblockaden wenden alle an, manche ganz gezielt, manche intuitiv, wie die Theaterautorin Susanne Lipp. Sie nennt es „Kreative Krisen“, die für sie aber zu einem noch gärenden Arbeitsprozess dazugehören. Mit Clustern und Mind-Maps könne man sie bewältigen. Wichtig sei aber gerade für das Schreiben von Theaterstücken, sich Verbündete zu suchen, so Lipp. Verbündete und deren Tipps findet man in dem Buch zahlreich, da die Autorinnen durch kleine Schreibübungen anregende Inspirationsquellen bieten. Diese entspringen aus jedem Interview und machen sofort Lust, schreibend frei zu assoziieren, Dialoge, Figuren, Konflikte oder Plots zu erfinden. „Gute Texte sind der Schlüssel zu so manchem Traumjob“, heißt es da. Und man bekommt – ganz ohne Schulunterricht – einen „klirrenden Schlüsselbund“ voller handwerklicher Kniffe an die Hand.

Irmgard Berner

Michael Gratzke: Blut und Feuer. Helden-tum bei Lessing, Kleist, Fontane, Jünger und Heiner Müller. Würzburg (Königshausen & Neumann) 2011. 200 S.

Dietmar Voss: Heldenkonstruktionen. Zur modernen Entwicklungstypologie des Heroischen. In: KulturPoetik. Journal for Cultural Poetics 11(2011). H. 2, S. 181–202.

Brauchen wir wieder Helden? In Deutschland stehen Heldenstatuen, Heldentum und Heldenverehrung „als dynamisches, performatives Modell“ aus naheliegenden historischen Gründen – vor allem Preußens Gloria und der Nationalsozialismus sind hier zu nennen – nicht so hoch im Kurs, nachdem mit dem Ende der UdSSR und der DDR auch der sozialistische Arbeits-, Kriegs- und Alltags-Held verschwunden ist. In anderen Teilen der Welt werden „Helden“ weiterhin verehrt, im angelsächsischen Raum sogar inflationäre: In England und Amerika nennt man die Soldaten im Irak- und Afghanistan-Krieg summarisch und ohne Unterschied identifizierend „unsere Helden“. Nun spielen natürlich auch bei uns sogenannte Helden im Alltag und in dessen Mythen, in Kunst und Kultur eine nicht unerhebliche Rolle – vom Fußball über den „Terminator“ bis zur antiken Tragödie. Insofern kann eine erneute Beschäftigung mit der Figur des Helden sinnvoll sein und auch für die theaterpädagogische Arbeit hilfreich. Die beiden hier vorzustellenden Untersuchungen haben vieles gemein und unterscheiden sich doch deutlich. Beide gehen von einem „Dis-

kurs der Männlichkeit“, von der „Geschichte des Körpers“ und Foucaults „Mikrophysik der Macht“ aus. Gratzke betont dabei – entsprechend seiner literarhistorischen Ausrichtung – stärker „Empfindsamkeit“ und „Verbürgerlichung“ des Kriegshelden sowie den Umschlag von abweichendem Verhalten zum Ordnung stabilisierenden, d. h. das Spannungsfeld von Freiheit und Disziplin. Mit Butler und Goffman zeigt er: „Diese wiederholten Performanzen von Heldentum als Tat, als Inszenierung und als Sprechakt, sind (...) die sichtbaren Effekte der Performativität in der Reproduktion von Gesellschaft und der zeitweiligen Fixierung von gesellschaftlichen Wahrnehmungsmustern.“ (S. 19) Gratzkes Untersuchung basiert auf „fünf Oppositionen: Tapferkeit & Feigheit, Gehorsam & Auflehnung, Ausdruck & Stoizismus, Pflicht & Neigung, Staat & Individuum.“ (S. 175), er differenziert in Opferhelden, Führerhelden, Einzelhelden und Kollektivhelden und zeigt das unerträgliche Leiden von Lessings *Laokoon* bis Müller *Philoktet*. Die fünf Kapitel zu Lessing, Kleist, Fontane, Jünger und Müller beinhalten in der Regel solide Analysen, bleiben oft aber im Rahmen bekannter Interpretation und produzieren wenig theoretischen Mehrwert. Voss, dessen viel kürzerer Aufsatz demgegenüber den Vorteil der kulturwissenschaftlichen Perspektive bis in die Gegenwart besitzt, geht von der Prämisse aus, dass Helden „kulturelle Konstruktionen, fragile erzählerische Gebilde“ sind und zeigt den „Spannungsbogen zwischen Heldensehnsucht, Heldenenttäuschung und Heldenverdammnis“ (S. 181). Im Gegensatz zur antiken, traditionellen „männlichen Ich-Identität“ als Abspaltung und Verdrängung von bedrohlicher Weiblichkeit finden wir in der Moderne „gebrochene Helden“ mit einer „Palette partieller Triebregungen“, die auch den „Verwertungsstrategien“ (S. 185) des Kapitals viel besser entsprechen. Weiterhin spricht Voss von „uneigentlichen Helden“ und dem neueren Typus des „kalten Helden“, denen es „weder um Rache, Ekstase, Lebensgenuss (von Liebe zu schweigen), noch um Gerechtigkeit oder bürgerliche Moral“ geht. „Wenn er je eine Ethik hat, dann ist es eine Berufsethik“. Vorbild des kalten Helden ist der „fernöstliche Krieger-Mythos“ (S. 191). Doch auch dieser Typus befindet sich mit „dem Untergang des Industriekapitalismus, der *femme fatales* und verrauchten Nachbarn“ (S. 193) – so Voss – in Auflösung: Es entstehen „vermenschlicht(e)“ Helden oder „Helden-Bastards“ als „*serial killer*“ (S. 195). Die letzte Stufe schließlich bilden, nach Voss, die „Maschinen-Helden“ als „Körper-Maschinen“ wie Rambo oder der Terminator mit einer „Maske des Anorganischen“ (S. 198), so wie Foucault es formuliert: „Der menschliche Körper geht in eine Machtmaschine ein, die ihn durchdringt, zergliedert und wieder zusammensetzt.“ (S. 199) Während die früheren männlichen Helden-Typen „unablösbar von der Spannung, dem Kampf

Rezensionen

der Geschlechter“ (Klaus Heinrich) waren, entstehen jetzt zudem „*Martial Arts*-Heroinnen“ (S. 201) wie Lara Croft oder Uma Thurman, Black Mamba oder Terminatrix.

Im Gegensatz zu diesen unbesiegbaren hybriden Maschinen-Mensch-Gebilden sollte man sich jedoch immer vor Augen halten, dass der reale Krieg, ob nun im Kosovo, Irak, Afghanistan oder Afrika, auch die ‚siegreichen‘ Soldaten wenn nicht körperlich destruiert, so doch psychisch deformiert, was in letzter Zeit zum ersten Mal seit langem bei deutschen Soldaten und seit dem Vietnam-Krieg fortwährend bei der US-Army sichtbar wird. Diese angeblichen Helden bedrohen die Zivilgesellschaft, denn, wie Richard A. Gabriel schreibt: „(...) the only people who do not succumb to the stress of war are those who are already mentally aberrant in a clinically defined sense“ – es sind „aggressive psychopathic personalities“ (No more heroes. Madness and psychiatry in war. New York: Hill & Wang 1987, S. 79) Insofern hat Brechts Diktum in „Leben des Galilei“: „Unglücklich das Land, das Helden nötig hat“ fortdauernde Bedeutung. In diesem Sinne sollte auch unsere theaterpädagogische Arbeit antiheroisch oder heldenkritisch sein gegen falsche Mythen und Heroen und mit der Perspektive einer emanzipierten und partizipativen Zivilgesellschaft.

Florian Vaßen

Ole Hruschka, Doris Post, Geesche Wartemann, Katharina Donath, Katharina Reinhold (Konzeption und Redaktion): Theater probieren. Politik entdecken. Themen und Materialien. Bonn 2011 (Bundeszentrale für politische Bildung). 262 S. (A4-Format – Materialien für Lernende) plus Begleit-DVD.

2006 schrieb Marc Silberman in einer Publikation der Bundeszentrale für Politische Bildung: „Politik (scheint) im modernen deutschen Theater ... eine längere und intensivere Geschichte (zu haben) als in vielen anderen Nationen und Kulturen ... Politik (ereignete sich) in Deutschland ... häufig in Darstellungen auf dem Theater sowie im leidenschaftlichen Dialog auf dem Theater ... Die radikal emanzipatorische Botschaft der Aufklärung fand ihre Verwirklichung nicht in einer Revolution wie in Amerika und in Frankreich, sondern in Gotthold Ephraim Lessings Emilia Galotti (1772), Friedrich Schillers Räuber (1781) und Georg Büchners Dantons Tod (1853)“ (in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Nr. 23 – 24/2006). Nun legt die Bundeszentrale eine umfangreiche Publikation mit „Themen und Materialien“ gewissermaßen von der anderen Seite vor: „Theater probieren. Politik entdecken“: „Mit der ... Publikation möchten wir ... unterstreichen, wie wichtig es ist, der kulturellen Bildung – in diesem Fall der Theaterpädagogik – insbesondere an Schulen einen hohen Stellen-

wert einzuräumen. In der Auseinandersetzung mit der Kunstform Theater werden routinierte (Ein-)ordnungen unterbrochen“ (so Thomas Krüger, der Präsident der Bundeszentrale für politische Bildung).

Die Publikation besticht dadurch, dass sie den immer noch verbreiteten ‚Inhaltismus‘, also das Thema, die Botschaft ‚Politik‘, nicht dominant setzt, sondern politische Verhaltensweisen und das öffentliche Verfahren, die Lebensform Demokratie anspricht, die sich wie Theater und Kunst immer neu legitimieren muss (wie Hermann Pfütze 1999 in „*Form, Ursprung und Gegenwart der Kunst*“ richtig akzentuiert). Es geht um „vita activa“ und das Zur-Sprache-bringen-Können von und in öffentlichen Dingen (*res publica*), was die politische Philosophin Hannah Arendt zur politisch-sozialen Zielmarkierung macht. So reichen denn die Angebote auch bis in neuere theatrale Formate wie die performativen, wie das Prinzip der Montage – und es wird zurückgegriffen in die Vergangenheit von Theater und Gesellschaft, indem die heute immer mehr gepflegte Form des chorischen Theaters geschickt zum „Baustein 1“ der Publikation gemacht wird.

Die Publikation ist nach den bewährten Kriterien der Reihe „Themen und Materialien“ gegliedert. Das hat guten und praktischen Wiedererkennungswert für die damit Arbeitenden (Lehrende und Lernende). Es „wechseln sich theaterpraktische Aufgabenstellungen mit Schreibaufgaben, Bildbetrachtungen, Fragen, Handlungsanweisungen, Rechercheaufträgen und Textlektüren ab“ – und es sollen geeignete Präsentationen (also öffentliches Handeln) erprobt werden. Eine beigelegte DVD gibt Impulse und der Stempel „zenische Praxis“ gibt auch denen Hinweise, denen das theaterpädagogische Geschäft noch ungewohnt ist.

Neun Bausteine werden gesetzt: „Individuum und Solidarität ... zum chorischen Theater“ – „Historische Wendepunkte nach 1945 ... zum biografischen Theater“ – „Gender-Performances ... zu Geschlechterbildern in Theater und Alltag“ – „Staatstheater ... zu Politik als Inszenierung“ – „Differenz und Vielfalt ... zum interkulturellen Theater“ – „Megatrend Beschleunigung – zur aktuellen Zeitkultur“ – „Die Stadt als Bühne ... zu Theater im öffentlichen Raum“ – „Die Kunst des Zuschauens ... zum Wechselspiel zwischen Bühne und Publikum“ – „Kritik üben ... über die Kunst, Theater zu beschreiben und zu deuten“.

Differenzerfahrung und Pluralität sind Wesensmerkmale des Politischen – das wurde bei der Konzeption der Publikation auch in Hinsicht auf die pädagogische, professionelle Haltung der Autorinnen und Autoren bedacht: „Insgesamt sind die versammelten Materialien und Stile ihrer Präsentation ... so vielfältig wie ihre Autorinnen und Autoren. Die Redaktion hat hier auf eine übertriebene Vereinheitli-

chung bewusst verzichtet. Alle Lehrenden sind aufgefordert, die Impulse entsprechend ihrer eigenen Erfahrungen und Möglichkeiten der jeweiligen Lerngruppe anzupassen. Der künstlerische Prozess bleibt dabei immer ein Experimentierraum“. Der fachliche Eigensinn wird durch die Autorinnen und Autoren gewährleistet: Melanie Hintz, Ole Hruschka, Annemarie Matzke, Doris Post, Miriam Reinhard, Christoph Scheurle, Wolfgang Sting und Geesche Wartemann.

Eine egoistische Notiz des Rezensenten, der nach seinem Staatsexamen in der Didaktik der Politik und Sozialkunde an der Universität Hamburg unterrichtete und dann seinen Schwerpunkt in der Ausbildung von SozialarbeiterInnen und SozialpädagogInnen hatte: Er freut sich, dass auch „Über Theater schreiben – öffentlich!“ ein Baustein vorgelegt wird und dass die Experimental-Einheiten/-Bausteine über geschlossene Örtlichkeiten wie Schulräume hinausweisen, z. B. speziell beim „interkulturellen Theater“ und bei „Die Stadt als Bühne“! Nicht zuletzt das macht den verdienstvollen Band anschlussfähig für weiteren Handlungsbedarf an anderen Lern- und Erfahrungsorten!

Gerd Koch

Zamyat M. Klein: Kreative Geister wecken. Kreative Ideenfindung und Problemlösungstechniken. Bonn 2010 (ManagerSeminare), 3. Aufl. 368 S.

Auch wenn Aladins Wunderlampe auf dem Titel und eine Unmenge von Palmen auf den fast 400 Seiten als erstes ins Auge fallen, so muss man doch an kein orientalisches Wunder glauben, um dieses Buch mit Gewinn zu lesen. Die langjährige Trainerin Zamyat M. Klein dokumentiert und erklärt ein gut durchdachtes Seminarekonzept für kreative Ideenfindung und Problemlösungstechniken, von der Vorbereitung eines dreitägigen Seminars bis zur Nachbereitung mit zahlreichen Fotos und Abbildungen. Hervorzuheben ist das klare Layout und die gut gewählten grafischen Orientierungshilfen. Neben einer strukturierten Übersicht über die dargestellten Methoden, der Einleitung und einem sehr knappen, dafür aber übersichtlichen Literatur- und Stichwortverzeichnis werden im 1. Teil das Seminarekonzept und im 2. Teil über das Seminar hinausgehende Techniken präsentiert. Auf der Homepage des Verlags steht eine PDF-Datei mit 78 Seiten Zusatzmaterial zur Verfügung. Auch wenn Berufsanfänger für die konkrete Seminarorganisation hilfreiche Hinweise erhalten, können routinierte TheaterpädagogInnen die betreffenden Abschnitte getrost überfliegen. Stattdessen können sie sich schnell einen Überblick über die Struktur der drei Seminartage verschaffen. Entweder durch ein Mind Map oder aber durch

eine formale Tabelle, wobei die identischen Inhalte wie Zeitangaben, Ziele, Phasen etc. parallel aufbereitet wurden. Auf diese Weise erfährt man beim Lesen schon viel über sich selbst, denn man kann sich dabei beobachten, wie die Informationen besser verarbeitet und behalten werden. Manch Freigeist unter den Theaterpädagogen wird hierbei seinen inneren Buchhalter entdecken und natürlich umgekehrt. Neben den Klassikern des kreativen Schreibens, wie beispielsweise der Kombination von Buchstaben zu möglichst vielen Wörtern im Buchstabensalat (361 f.) werden auch einige theaterpädagogische Evergreens wie das Maschinenspiel (295) dargestellt, bei dem jeder Spieler zu einem Teil einer Maschine und sukzessive in der Gruppe eine völlig neue Maschine erschaffen wird. Die Beschreibungen der Techniken sind durchgängig verständlich, mit konkreten Zielen versehen und leicht in die eigene Praxis zu übernehmen. Besonders gefallen haben mir die Hintergrundinformationen zu den vorgestellten Techniken, beispielsweise wenn Célestin Freinet und seine Methode der freien Texte vorgestellt wird (355 ff.). Blätter mit einem Foto und einem Satzanfang liegen hierbei im Zimmer und jeder schreibt eine Geschichte, die am Ende öffentlich gemacht werden soll: „Manchmal braucht Kreativität nur einen kleinen Anstoß, um zum Vorschein zu kommen.“ (ebd.) Dieses Buch versammelt davon sehr viele.

Maik Walter

Volker Klotz: Bertolt Brecht. Versuch über das Werk. 7., durchgesehene Auflage, erweitert um einen Nachschub zur Szenischen Rhetorik im Lehrstück. Würzburg (Königshausen & Neumann) 2011. 126 S.

„... die Welt wird gezeigt, ... wie sie heute mehr denn je ist ...“ (Volker Klotz)
Längst gilt diese 1957 zum ersten Mal erschienene Monografie von Volker Klotz als Standardwerk zur schnellen und doch gründlichen Einführung in Brechtsche Dramatik und ist bis heute viel gefragte Grundlage für all jene, die beginnen, sich mit Brechts Werk in irgendeiner Weise zu beschäftigen. Längst ist Volker Klotz auch nicht mehr der Student, der sich motiviert fühlte in der Adenauerära, den auf Bühnen und in der Schullektüre geschmähten Autor Brecht dadurch bekannter zu machen, dass er das Werk unter literaturwissenschaftlichen und nicht biografischen oder weltanschaulichen Gesichtspunkten untersuchte. Heute sind sowohl der ihn damals ermutigende Universitätsassistent Walter Höllerer als auch der damalige Student Volker Klotz international anerkannte Wissenschaftler und Klotz der Emeritus, der sein Studentenwerk erst in 7. Auflage verändert herausgibt. Aber es sind nicht nur diese Veränderungen, die Angleichung der Zitate aus Brechtschen Stücken an

die Berliner und Frankfurter Ausgabe und vor allem das neue Kapitel zur ‚Bühnen-Rhetorik im Lehrstück‘, die motivieren, auf dieses Buch erneut hinzuweisen.

Berechtigt hatte Klotz in den vorherigen Auflagen auf die fortwährende Aktualität seiner Untersuchung und damit immer auch auf die Aktualität des Brechtschen Werkes hingewiesen, etwa wenn er 1995 deutlich machte, dass auch die damaligen politischen Veränderungen mit Brecht ‚triftig einzuschätzen‘ seien, denn dazu schienen ihm „die Bühnenstücke, Gedichte und Essays des B.B. besser geeignet als die irgend eines anderen Poeten im zwanzigsten Jahrhundert“ (8).

Warum bei aller Wertschätzung anderen Poeten gegenüber, die tatsächlich auch mit ästhetischen Mitteln auf die Probleme der Zeit aufmerksam machten, Brecht als der herausragt, dessen Analyse über die eigene Zeit hinausweist, zeigt Klotz durch seine Werkanalyse und kommt 1957 zum vorläufigen Fazit: „Brecht holt fündige Symptome her, beispielhafte Vorgänge, bezeichnende Muster der Zeit, doch sie werden nicht als präpariertes Problem dargeboten, garniert mit verselbständigtem Milieu wie bei Zuckmayer. Sondern: die Welt wird gezeigt, die Welt von heute, wobei jeweils ein besonderes Symptom oder prägnantes thematisches Muster in den Vordergrund rückt.“ (105)

Genau diese ungebrochene Aktualität der Brechtschen Analyse vermittelt seine Untersuchung. Deren Ausgangspunkt ist ein Kommentar zur Schlusszene des Guten Menschen von Sezu-an. Für Klotz ist diese paradigmatisch für Brechts Dramatik, die sich mit der Gespaltenheit des Menschen im Kapitalismus auseinandersetzt. Dass es wie Adorno in seiner *Minima Moralia* erklärte, kein richtiges Leben im falschen geben kann, zeigt Brecht an der Parabel der Hure Shen Te, die in der bestehenden Gesellschaft nicht überleben kann, wenn sie gut sein will. Klotz zeigt an seiner Analyse aber auch, dass eine Veränderung der ökonomischen Verhältnisse nicht automatisch zur Lösung führt. Deshalb ist Brechts Beschäftigung mit dem Ruf nach Theodizee durchaus ernst zu nehmen. Er deckt auf, wie Brecht in seinen Stücken deutlich macht, dass Religion dann schadet, wenn sie den Blick auf die Realität und damit den Ruf nach Veränderung zu verhindern trachtet, dass die Theodizeefrage aber keineswegs verstummt, wenn die Ordnung geändert ist, so im Fazit 1957. Er erklärt derart, dass Brechtsche Fragen entgegen den Vorurteilen der damaligen Zeit nicht nur Marxisten etwas angehen, da sie das Gespaltensein des Menschen an einzelnen gesellschaftlichen Symptomen so vorführen und damit über die Zeit hinaus Gültigkeit für die Analyse der Probleme des Menschen in moderner Gesellschaft bewahren.

Klotz' Untersuchung verdeutlicht dies durch Analyse der Brechtschen Ausdrucksmittel. Exemplarisch sein Kapitel über die Sprache, denn hier wird veranschaulicht, dass es Brecht

mit rhetorischen Mitteln gelingt, eine Beziehung zwischen Produktivität und Vergnügen aufzubauen, so dass, wie schon Ernst Bloch in Prinzip Hoffnung feststellte: „der gehabte Genuß [...] den Zuschauer nicht zu schmelzen [hat], sondern [...] ihn unterwiesen und aktiv“ (480) macht. Klotz erläutert wie die spärlich gebrauchte Metapher zur Parabel wird, wie es ihm gelingt, Stimmungen zu evozieren, die nie fälschlich verklärt werden können, wie die Gegensätze der Gesellschaft sich spiegeln in den unverbundenen Gegensätzen der Sprache, so dass durch rhetorische Mittel nicht etwas verstellt, sondern in aller Deutlichkeit hervorgehoben wird. Die Theodizeefrage spiegelt sich auch in der Sprache, auffällig die Redefiguren aus religiösem Umfeld, der Psalter als Vorbild, die Paronomasie – wie in den Psalmen so auch in Brechtschen Texten zu finden und immer wieder der Widerspruch vorgeführt allein schon durch die Wahl der sprachlichen Mittel.

Damit hat Klotz quasi sein neues Kapitel vorbereitet, wobei es eh erstaunlich ist, wie wenig in bisheriger Forschung der Blick auf die Brechtsche Rhetorik gelenkt wurde. Die Bedeutung führt uns Klotz exemplarisch am Bühnenstück ‚Die Ausnahme und die Regel‘ vor. Der Faden der Klotzschen Untersuchung wird dadurch weitgesponnen, denn dieses Lehrstück aus den Jahren 1930/37 hat seine Brisanz nicht verloren, ist damit weiterer Beleg für die Aktualität Brechts. Als Lehrstück konzipiert macht Brecht keinen Hehl daraus, dass das Publikum durch Unterhaltung unterwiesen werden soll und schon der von Klotz untersuchte Prolog zeigt die Bedeutung für die heutige Zeit: Unmissverständlich ruft Brecht auf, dass was immer vorkommt, nicht automatisch als natürlich zu sehen, sondern es zu hinterfragen. Im Stück selber geschieht dies, in dem Brecht bei den Erfahrungen der Zuschauer anknüpft und sie durch seine sprachlichen Mittel dazu führt nachzudenken. Er stellt die Ordnungsmuster in Frage, in dem er Erwartungen nicht erfüllt, da die Sätze nicht so weitergehen, wie ein Hörer sie im Stillen weiter führen würde. Wenn der Satz ‚Ihr führt euren Krieg‘ eben nicht endet mit ‚aber wir den unsrigen‘, sondern ‚aber wir den eurigen‘, dann wird deutlich, dass mit der gängigen Meinung etwas nicht stimmt. Klotz' rhetorische Analyse zeigt auf, wie der Zuschauer durch Rhetorik belehrt wird, indem sie nicht übertüncht, sondern aufdeckt – so dass die Sprache selbst zur Aufklärung beiträgt. Mit dieser Analyse kommt Klotz – ohne es explizit zu machen – zum Ausgang zurück, in einer Gesellschaft, in der Menschlichkeit die Ausnahme ist, kann etwas nicht stimmen – das zu erkennen, bedarf es gegenwärtig im besonderen Maße Brechtscher Rhetorik. Und dies anschaulich zu zeigen, bleibt das Verdienst der Untersuchung von Volker Klotz bis heute.

Francesca Vidal

Rezensionen

Fernand Kreff, Eva-Maria Knoll, Andre Gingrich (Hg.): Lexikon der Globalisierung. Bielefeld (transcript) 2011. 527 S.

Entstanden ist die Idee zum ersten und bislang einzigen deutschsprachigen Lexikon zum Thema Globalisierung aus dem kultur- und sozialanthropologischen Forschungsprojekt „Lokale Identitäten und überlokale Einflüsse“, welches über ca. sechs Jahre an der Österreichischen Akademie der Wissenschaften in Wien durchgeführt und 2007 abgeschlossen wurde. Das Lexikon richtet sich an WissenschaftlerInnen, StudentInnen der Kultur- und Sozialwissenschaften sowie sämtlicher Nachbardisziplinen. Neben VertreterInnen der Wissenschaft soll das Lexikon insbesondere eine breite und an den Kontexten der Globalisierung interessierte Öffentlichkeit erreichen. Das Nachschlagewerk konzentriert sich auf jene Begriffe (Stichworte) des aktuellen Globalisierungsdiskurses, die sich in erster Linie auf soziale und kulturelle Phänomene beziehen, hat somit einen kultur- und sozialwissenschaftlichen Entstehungshintergrund. Die komplexe und oft von sehr unterschiedlichen Interessen geleitete Debatte um Globalisierung wird in den Stichworttexten kritisch begleitet und bildet sich nachvollziehbar ab. Entstanden ist ein umfassendes Nachschlagewerk, welches für die berufliche und/oder alltägliche Praxis eine grundlegende Orientierung bietet. TheaterpädagogInnen können mittels dieser Handreichung informative Bezüge zu ihrer konzeptionellen und praktischen Arbeit herstellen, und sie bekommen weltumspannende Einblicke in die kulturelle Vielfalt globaler Verflechtungsprozesse. Die eurozentrische Ausrichtung des Lexikons konnte durch die Betrachtung der Globalisierungsphänomene aus weltweit gestreuten lokalen Perspektiven vermieden werden. 117 AutorInnen von fünf Kontinenten haben sich mit 145 Stichworten zur Globalisierung auseinandergesetzt. In 102 Haupt- und 43 Kurzeinträgen werden Begriffe, wie z. B. *Diversität, Entwicklungszusammenarbeit, Flüchtlinge, Globale Stadt, Hybridität, Kreolisierung, Nachhaltigkeit, Postkoloniale Welt, Sprache, Tradition, Volksreligion, Wissensgesellschaft* u. a., beschrieben und im Diskurs verankert. Die Strukturierung der sogenannten Haupteinträge folgt dem Muster *Kurzdefinition* (farblich abgesetzt), *Begriffsgeschichte, Diskussion, Beobachtungen aus der Praxis und Literatur* sowie *Zum Weiterlesen*. Einige Einträge sind um die Rubriken *Schlüsselbegriffe* und *Querverweise* weiterführend ergänzt. An den methodisch vielfältigen (immer auch international ausgerichteten) Entstehungsphasen des Lexikons waren TheoretikerInnen ebenso beteiligt wie PraktikerInnen aus unterschiedlichen Institutionen und Organisationen der Bereiche Bildung, Entwicklungszusammenarbeit, öffentliche Sicherheit, internationale Wirtschaftsbetriebe, NGOs, Medien, Religion, kommunale Beratungsstellen u. a. Dieser breite

Partizipationsrahmen spiegelt sich insbesondere wider in der hohen Textverständlichkeit, der gelungenen Stichwortauswahl und der überzeugenden Benutzerfreundlichkeit. Abstraktere Überlegungen und theoretische Kontexte kommen dennoch nicht zu kurz.

Über die Entstehungshintergründe und zeitlichen Abläufe der Globalisierung streiten sich Anhänger, Gegner und Kritiker aus verschiedenen Bereichen von Wissenschaft, Wirtschaft und Gesellschaft. Eine Auffassung, von den HerausgeberInnen als „Globalisierungs-Fetischismus“ (S. 16) markiert, datiert die Anfänge der Globalisierung im wesentlichen auf das Ende des 20. Jahrhunderts, ordnet sie somit ein als Phänomen der Neuzeit, welches weltweit einhergeht mit nie zuvor Dagewesenem, gänzlich Neuem „an allen Ecken der Welt“. Dem gegenüber steht die Annahme, Globalisierung sei keine Erfindung des Jetzt, sondern lediglich die Fortsetzung von längst Bestehendem, was in der Publikation als „Globalisierungs-Negierung“ beschrieben wird. Zwischen diesen beiden sich diametral gegenüberstehenden Positionen lassen sich noch weitere Erklärungsversuche ausmachen, die sich mit den Ängsten und Potentialen der Globalisierung befassen. Die HerausgeberInnen des Lexikons verorten die inhaltliche Ausrichtung der Publikation im „Globalisierungs-Realismus“, bewusst abgesetzt von den Positionen der Globalisierungsbefürworter und -gegner. Dieser Realismus beinhaltet das Wissen um die weltumspannende und in den Auswirkungen nie zuvor dagewesene Vorherrschaft der kapitalistischen Marktwirtschaft mit veränderten Mechanismen und Dynamiken sowie neuen Dimensionen von Zeit und Raum durch moderne Technologien. Dieser Realismus umfasst auch die Anerkennung des Lebens unter globalen Bedingungen seit der kolonialen Unterwerfung der Welt durch die Eroberungspolitik Europas mit all ihren bis in die heutige Zeit anhaltenden Auswirkungen. Wichtig für den „Globalisierungs-Realismus“, der der inhaltlichen Ausrichtung des Lexikons zu Grunde liegt: Tendenzen einer weltweiten Einebnung, auch als „McDonaldisierung“ (S. 17) bezeichnet, sind unumstritten. Gleichzeitig aber existieren und entwickeln sich bestehende Diversitäten in Kunst, Sprache, Religion, Ökonomie, Ethnie etc. weiter, bringen zugleich neue Heterogenisierungen hervor. Fazit der HerausgeberInnen: „Die globalisierte Gegenwart ist (...) eine von vielen alternativen, multiplen Modernen ...“ (S. 17).

Ein ausführliches Personen- und Sachregister sowie ein ethnographischer Index und Angaben zu den AutorInnen runden das Nachschlagewerk ab.

Nach meinem Eindruck könnte das „Lexikon der Globalisierung“ mit seiner kultur- und sozialwissenschaftlichen Ausrichtung hilfreicher Impulsgeber für eine immer mal wieder im Raum stehende Über-

arbeitung des „Wörterbuchs der Theaterpädagogik“ sein. Vielfältige fachliche Bezüge ließen sich herstellen.

Ute Handweg

Marion Küster (Hrsg.): Theater mit mir?! „Der geschützte Raum“. Eine Konferenzdokumentation. Berlin, Strasburg, Milow (Schibri) 2011. 311 S.



Die Dokumentation einer Konferenz zu erstellen, wird leicht zu einem verzwickten Ding: Man möchte deren Farbigkeit, die Lebendigkeit seiner Begegnungen einfangen – wie eine Fotoserie (und in der Tat: Das Buch ist in einem etwas größeren Format erstellt worden – das kommt der Eindrucksvermittlung durch Bildmaterial zugute).

... Und man möchte deren Überschuss und Innovation weiterreichen an Menschen, die nicht dabei waren. Die Herausgeberin Marion Küster hat einen guten und nachvollziehbaren Weg gefunden, das Kaleidoskop der Konferenz „Theater mit mir?!“, die an der Hochschule für Musik und Theater in Rostock im Mai 2009 stattfand, in Buchform an professionell interessierte Leserinnen und Leser weiterzureichen. Marion Küster liefert eine umfangreiche Einleitung – gewissermaßen ihr theaterpädagogisches Poem. Dann kommentiert und kontextualisiert sie jeweils die dokumentierten einzelnen Fachreferate von internationalen ReferentInnen. Die ‚gastrosophischen‘ Konklusionen von Hans-Wolfgang Nickel betten das Geschehen in eine Kommunikationsdynamik und -kultur ein, die gerade für die Theater-Künste wichtig ist zu entfalten: Farbige und historisch-systematisch strukturiert. Beide Verfahren schaffen ‚Tragfähigkeit‘ für das Gesamt des Geschehens ... Die Konferenz ist ein internationaler Event gewesen – das zeigen die Beiträge im Buch: Vertreter/

innen internationaler Verbände haben sich zu Worte gemeldet, regionale Aktivitäten werden vorgestellt und reflektiert. Der fachliche Titel der Konferenz lautete „Theater mit mir?! Drama in Education for Children and Adolescents at Risk“. Hier geht es um den sicheren Raum, in dem Theater/Spiel gemacht wird/werden kann. Zu Recht betont die Herausgeberin, dass ein weiterer Begriff bzw. eine weitere Praxis hinzukommen muss: der geschützte Raum – oder etwa diese Reihung: „Safe Place – Play Safe – Safe Place“. Es geht also um die Binnenräume der theatralen wie theaterpädagogischen Kommunikation, die Sicherheit verbürgen kann – und um die Gewährleistung von Rahmenbedingungen – gewissermaßen um die Innen- sowie Außendynamik und ihr Wechselverhältnis – weshalb auch richtigerweise bildungspolitische und interessens-organisatorische Fragen angesprochen und Signale gesetzt wurden.

Die Konferenz, so kann man seiner Dokumentation entnehmen, hat nicht nur ‚über‘ Menschen in theaterpädagogischen, etwa Empowerment-Prozessen gesprochen, sondern Beteiligte kamen selber zu ihren Worten. So ist dieses Buch auch eine Art Evaluation von Aktivitäten des Darstellenden Spiels und eines nonverbalen, interaktiven Arbeitens an verschiedenen Orten: Lokales, transkulturelles Reflektieren wird beteiligt und auf unterschiedlichen Ebenen vorgestellt. Seine Anregungen werden in weitere Studiengänge (z. B. einen Weiterbildungsmaster) sowie in eine studentische Fachschaftsinitiative und in eine bundesweite AG „Theater im Förderunterricht“ des BVTs münden.

Die Schlusserklärung der Konferenz setzt folgenden Akzent: „die TeilnehmerInnen (fordern) die Kultusminister der Länder auf, den Empfehlungen der UNESCO Road Map for Arts Education und der Enquete-Kommission ‚Kultur in Deutschland‘ zu folgen und das Fach Theater in angemessenen Formen so in der allgemeinen Bildung zu verankern, dass jedes Kind und jeder Jugendliche die Chance auf qualifizierte theatrale ästhetische Bildung erhält.“ (gezeichnet: Die KonferenzteilnehmerInnen, Hochschule für Musik und Theater, Universität Rostock, BVTs, IDEA).

Ergänzender Hinweis

2010 erschien, herausgegeben von Norbert Rademacher: Kindern eine Bühne geben. 20 Jahre Welt-Kindertheater-Fest/Give Children a Stage. 20th Anniversary of the World Festival of Children's Theatre. Lingen 2010. 254 S. (Großformat, zweisprachig, reich bebildert) Fast 40 internationale Autorinnen und Autoren schreiben „Für die Kinder dieser Welt“/„For the children of this world“: „Das erste Wort gehört den Kindern .../Idee – Geschichte – Konzept/Regionale, nationale und internationale Bedeutung/Die Reise durch die Welt/Lebensspuren/Positionen/Wirkung und Nachhaltigkeit“.

Gerd Koch

Ulrike Scheuermann: Wer reden kann, macht Eindruck – wer schreiben kann, macht Karriere. Das Schreibfitnessprogramm für mehr Erfolg im Job. Wien 2009.

Dieselbe: Die Schreibfitnessmappe. 60 Checklisten, Beispiele und Übungen für alle, die beruflich schreiben. Wien 2011.

Das Hirn blockiert? Brett vorm Kopf? Gedanken, Ideen oder Szenen noch nicht auf dem Papier oder im PC? Mails warten auf Antwort? Die Unvollendete lässt grüßen? Sie sitzen da und nichts fließt? Wie anfangen?

„Wer reden kann, macht Eindruck – wer schreiben kann, macht Karriere“ bringt Fahrt ins Schreiben: Ein praxisorientiertes Buch, gespickt mit anregenden Übungen und über 40 Abbildungen. Es ist auch für Wenigschreiber leicht zu lesen und zu verstehen und für Vielschreiber eine bereichernde Quelle. Man schaut rein, erst mit Neugier, dann mit Heißhunger. Ulrike Scheuermann zeichnet ein facettenreiches und vielschichtiges Bild rund um eilige, lästige oder freudvolle Schreibaufgaben.

Wie entwickelt man einen guten Schreibstil, wenn es zeitlich eng wird? Wie begegnet man dem leeren Blatt/Bildschirm? Wo verläuft der rote Faden, wie lassen sich Schreibblockaden lockern und was hilft gegen *Aufschieberitis*?

Die schriftliche Kommunikation wird im Berufsleben immer bedeutsamer, Wissensvermittlung und Darstellung im Internet gewinnen Raum. Szenen, Romane, Drehbücher oder Korrespondenzen warten auf Vollendung. Das Buch von Ulrike Scheuermann setzt keine besonderen Vorkenntnisse voraus, sondern informiert in kleinen Häppchen sehr verständlich über „Problemzonen des Schreibens“ und wie leicht diese durch ein Fitnesstraining bewältigt werden. Die Fundgrube für alle, die sich schreibend betätigen und durch Schule oder Hochschule in ihrer Schreibkompetenz nicht genügend gerüstet fühlen.

Das qualifizierte Schreiben hat immer etwas von Geheimkunst und Rätsel an sich. Ulrike Scheuermann, Schreibcoach und Psychologin, weiß, mit welchen Problemen Schreibende zu kämpfen haben und bringt Licht ins Dunkel. Wie kommt man zu guten Texten ohne zu verzweifeln?

Im ersten Teil des Buches werden zehn typische Probleme des Schreibens mithilfe kurzer Fallbeispiele und handgemalter Grafiken aufgezeigt. Schnell wird deutlich, warum schon der Schreibanstieg hart ist, Schreiben auch beim Präsentieren hilft und wie auch unter Druck effektiv geschrieben wird. Wie geht man mit dem eigenen Anspruch an den Perfektionismus um und fasst sich letztlich doch besser kurz?

Im zweiten Teil des Buches wird ein Schreibfitnessprogramm vorgestellt, Ulrike Scheuermann hält eine Lampe auf den „Weg zum kreativen und gut organisierten Schreibprofi, der sicher den richtigen Ton trifft.“

Mit vielen kleinen Übungen wird die eigene Schreibkompetenz Schritt für Schritt spielerisch entwickelt.

Die erste Trainingseinheit hilft, die eigene Schreibfitness einzuschätzen.

Das Übungsprogramm ist gut zu bewältigen. Das *Aufschieberitis*-Spezialprogramm sorgt dafür, dass aus Schreibfrust durchaus Schreiblust erwachsen kann. Das von Ulrike Scheuermann genannte „Schreibdenken“ (assoziativ, fokussiert, kurz, schnell, ohne Zensur, niemand liest es) führt mittels „Fokussprints“ schnell und effektiv auf den Punkt. So wird die innere Sprache auf Papier abgebildet. Nach der Überarbeitung folgt die Erkenntnis: Schreiben lohnt sich. Frei nach dem römischen Dichter Horaz vor 2000 Jahren „Wer begonnen hat, der hat schon halb vollendet“ erklärt die Autorin, dass man mit dem Beginn des Schreibens schon die halbe Miete hat.

Kontinuierlich versorgt uns Ulrike Scheuermann mit neuen Ideen für professionelles Schreiben. Nach dem Einstieg mit „Wer reden kann, macht Eindruck – wer schreiben kann, macht Karriere“ folgte zwei Jahre später *Die Schreibfitnessmappe: 60 Checklisten, Beispiele und Übungen für alle, die beruflich schreiben*.

Weg mit Schreibblockaden und schlechten Texten! Aber wo hakt es meistens und was hilft? Ulrike Scheuermann öffnet den Notfallkoffer, und mithilfe von zehn Listen zum Selbstcheck und 15 typischen Problemfällen und wie sie sich lösen lassen – wir dürfen in die Schreibberatungspraxis blicken – wird gezeigt, wo es beim Schreiben zwackt und was die Not lindert. 35 knackige Best-Off-Übungen motivieren und verhelfen zu einem entspannten Schreibfluss und tollen Texten.

Das DIN-A4-Arbeitsbuch mit dem Doppelseiten-Konzept eröffnet einen individuellen Lernweg, die Reihenfolge der Übungen ist egal. Sie sind flott zu bewältigen, das macht sattelfest. Die Schreibfitnessmappe stellt auch für alle ein Highlight dar, die sich Theaterprojekte schnell und effektiv erschreiben möchten.

Die Sprache von Ulrike Scheuermann ist sportlich frisch und wunderbar verständlich.

Ulrike Scheuermann belebt mit beiden Büchern die Hintergründe und Bewältigung von Schreibschwierigkeiten auf leicht nachvollziehbare Weise: Learning by doing in kleinen Happen trainiert den *Schreibmuskel* und führt zu nachhaltiger Schreibroutine und lebendigen Texten – und macht Spaß.

Hinweis: 2012 wird das Buch „Schreibdenken. Schreiben als Denk- und Lernwerkzeug nutzen und vermitteln“ erscheinen.

Gitta Schierenbeck

Wolfgang Schneider (Hg.): Theater und Migration. Herausforderungen für Kulturpolitik und Theaterpraxis. Bielefeld (Transcript) 2011. 232 S.

In diesem Sammelband wird in fünf Abschnitten mit insgesamt 21 Beiträgen ein vielfältiges

Rezensionen

Bild des komplexen und hochaktuellen Themas Theater und Migration vorgestellt. Nach Christine Regus: Interkulturelles Theater zu Beginn des 21. Jahrhunderts (2009), Klaus Hoffmann/Rainer Klose: Theater interkulturell (2008) und Sting u. a.: Irritation und Vermittlung (2010) (siehe die Rezensionen in: Zeitschrift für Theaterpädagogik H. 55 und in: Schultheater [2011], H. 6) liefert diese Publikation einen weiteren sehr wichtigen Beitrag zu der Diskussion um Interkulturalität und Transkulturalität, Migration und (post) migrantisches Theater.

Im ersten Abschnitt „Theater als Bühne kultureller Identitäten“ fasst Keuchel zunächst sehr informativ die vorliegenden Untersuchungen „zur Rolle von Kunst, Kultur und Migration“ zusammen, diskutiert die Frage von Identität und zeigt „Kunst als mögliche Brückenfunktion“ (29). Daran anschließend stellt Sharifi die Frage, was postmigrantisches Theater eigentlich heißt und zeigt an ausgewählten Beispielen „eine postmigrantische künstlerische Suchbewegung“ (38), speziell „das Prinzip der Dekonstruktion von Stereotypen“ (40). Es folgen Beiträge zum Kinder- und Jugendtheater (Israel: „Kulturelle Identitäten als dramatisches Ereignis“, 47–63) und zur „Theater- und Tanzkultur der Differenz“ (Dreyse, 65–70).

Im zweiten Abschnitt diskutieren die Autor_innen das „Theater als Auseinandersetzung mit dem Fremden“, das Problem der Differenzkonstruktion, plädieren für Uneindeutigkeit (Mortazavi, 73–77), für ein Verständnis des Phänomens Migration „als „Besonderheit“ statt als „Mangel“ (80) eines „Problemtheater(s)“ (78) (Czerwonka, 77–81), greifen Raimund Vogls neuen Begriff „to theater“, abgeleitet von „to music“, als „das Eindringen“ von Theater „in alle Lebensbereiche“ (88) auf (Siavash, 83–90) und zeigen an dem Beispiel des Schauspiels Köln (Keim, 91–98) und der „Fräulein Wunder AG“ aus Frankfurt (Lutz, 99–107) das „Theater als Gesellschaftsform der Zukunft“ (95), das das Publikum, das sich „als Teil des Kollektivs“ „in der Aufführungssituation formiert“ (101 f.) miteinschließt.

In Abschnitt drei, „Theater als Ort gesellschaftlicher Partizipation“, geht es um den wichtigen Bereich Besucherforschung und „audience development“ (Mandel, 111–122), um *social turn* und Partizipation am Beispiel des „theater peripherie“ aus Frankfurt (Michaels, 123–133) und des Community Dance Projekts „Tanz die Toleranz“ aus Wien (Berends, 135–144). Holt-haus untersucht im vierten Abschnitt „Theater als Angebot interkultureller Spielpläne“, „Ansätze und Herausforderungen einer interkulturellen Spielplangestaltung“ (147–157), das sind „Gastspieleinladungen“ und „Verpflichtung ausländischer Regisseure“, vor allem aber „Zielgruppenansprache“ und partizipative Projekte sowie eine spezifische „Zusammenstellung des Ensembles“ (150 ff.); Leppek (159–168), Peters (169–176), Lang (177–186), Konuk (187–190)

und Wagner (191–199) geben dazu anschauliche und interessante Beispiele aus Wien, Berlin, Hannover, Köln und nochmals Wien.

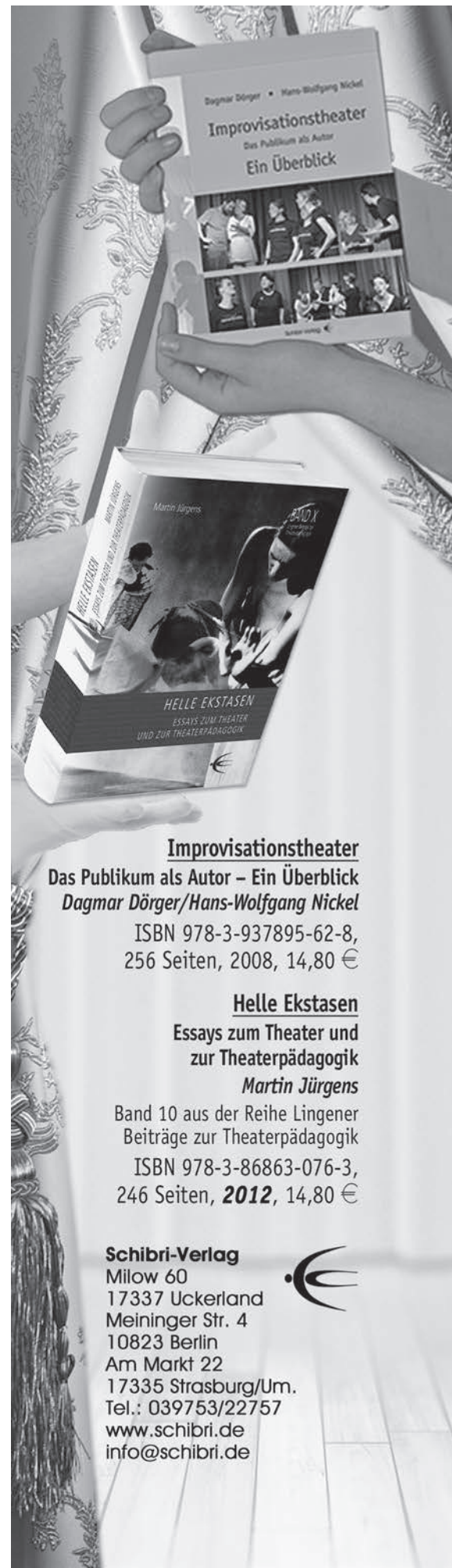
Der letzte Abschnitt „Theater und Migration als Auftrag einer Kultur- und Bildungspolitik“ bildet einen gelungenen Abschluss dieses Sammelbandes. Während Handwerk die kulturelle Bildung in der internationalen Kulturarbeit betont (213–218) und Ley Erfahrungen mit „Theater und kulturelle(r) Vielfalt“ in dem Einwanderungsland Großbritannien thematisiert (219–228), zeigt Reinwand (203–211) nachdrücklich und überzeugend die Notwendigkeit von „Transkulturalität von Anfang an“, darauf folgend in der Schulentwicklung, bei den Erzieher_innen, Lehrer_innen und Pädagog_innen und grundsätzlich in der Bildung – all dies auch Forderungen an die Kulturpolitik. Insgesamt liefert der vorliegende Sammelband ein eindringliches und umfassendes Bild der aktuellen Situation von Theater und Migration. Theoretische Überlegungen werden nur ansatzweise vorgelegt, stattdessen aber eine große Vielfalt von Aspekten, Problemen, Perspektiven und Möglichkeiten, zumeist an konkreten Beispielen anschaulich dargestellt. Denen, die sich für das interkulturelle/postmigrantische Theater interessieren oder sogar damit arbeiten wollen, ist die Lektüre und Auseinandersetzung mit dieser Publikation dringend zu empfehlen.

Florian Vaßen

Saied Sharifi: Persische Augen. Photographien und Geschichten aus Kashan. Berlin (Ravian) 2011. 160 Seiten (mit ca. 60 großformatigen künstlerischen Schwarz-Weiß-Fotos).

Gleich auf den ersten Textseiten des ästhetisch sensibel gestalteten Buches (im quadratischen Format) des Filmemachers (Meisterschüler), Photographen und Autors heißt es: „Man sagt: ... Man sagt: ... Man sagt ...“ Diese Formel geht durch den gesamten Band: „Man sagt vieles in Kashan – manches ist wahr und manches nur Wunsch.“ Unter der Überschrift „**MORSCHED – WANDERNER ERZÄHLER**“ heißt es: „Alle paar Monate, meist am Abend vor dem Wochenende, kam ein wandernder Geschichten-erzähler, ein Morsched in die Stadt ...“: „Bevor er mir seine Geschichte zu erzählen begann, hatte mich der Meister in ein Geschäft geführt und den Händler gebeten, mir einige fein geknüpft Teppiche vorzulegen ...“ Und es wird die Wirklichkeit und Metapher des Teppichknüpfens in solchen Kontexten herangezogen und die erzählende Weise der Ney, der Rohrflöte: „Man sagt: die Ney erzählt Geschichten, die sie vom Wind auffängt ...“. Ein Buch, wie geschaffen für die Gestaltung von Erzähl-Theater!

Gerd Koch



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

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

Helle Ekstasen
Essays zum Theater und
zur Theaterpädagogik
Martin Jürgens

Band 10 aus der Reihe Lingener
Beiträge zur Theaterpädagogik

ISBN 978-3-86863-076-3,
246 Seiten, 2012, 14,80 €

Schibri-Verlag
Milow 60
17337 Uckerland
Meininger Str. 4
10823 Berlin
Am Markt 22
17335 Strasburg/Urn.
Tel.: 039753/22757
www.schibri.de
info@schibri.de



ANKÜNDIGUNGEN

Ständige Konferenz Spiel und Theater an deutschsprachigen Hochschulen 2012

Wann? > Donnerstag, 14.6.2012, 14 Uhr, bis Sonnabend, 16.6.2012, 13 Uhr

Wo? > Institut für Theaterpädagogik der Hochschule Osnabrück, Campus Lingen, Baccumer Str. 3, 49808 Lingen/Ems

Thema: > „Theaterpädagogische Forschung und ihre Anwendung mit dem Schwerpunkt Kinder- und Jugendarbeit“

Was ist geplant?

- Projektvorstellungen von jungen Forschungsprojekten zur „Geschichte der Theaterpädagogik im 20. und 21. Jahrhundert“ und vom Deutschen Archiv für Theaterpädagogik (DATP) mit aktuellen Forschungsergebnissen von Absolvent/innen
- Vorstellung des Projekts der „Theatralen Organisationsforschung“ und von Überlegungen zur Theaterpädagogik in der Lehre an der Hochschule
- Praktische Workshops u. a. zu Themen wie „Performative Spielformen“, „Theater in der Kinderklinik“, „Kreatives Schreiben in der theaterpädagogischen Praxis“, „Thea-

terpädagogik als Propagandainstrument. Eine historische Spurensuche“

- Inszeniertes Essen, Live-Musik, Führungen durch Hochschule und TPZ Lingen, geselliges Beisammensein
- Aufführung eines Stücks mit dem Arbeitstitel „Methode Müller – Perspektiven 2022“, für das – wie es einst Heiner Müller mit seinem Stück „Korrektur“ 1958 tat – derzeit in einem Energie produzierenden Werk recherchiert wird, um daraus ein Theaterstück zu entwickeln. Hier und heute handelt es sich dabei aber um das Kernkraftwerk Emsland.

Organisation: Prof. Dr. Marianne Streisand, Bernd Oevermann, Cerridwen Johnston

Kontakt und Anmeldung: Bernd Oevermann – b.oevermann@hs-osnabrueck.de – Tel. 0591/80098 – 428

Teilnehmerbeitrag: 60 €/ 40 € ermäßigt für Studierende

Überweisung des Teilnehmerbeitrags bitte bis zum 12.5.2012 auf folgendes Bankkonto: Stiftung FH Osnabrück, Kontonummer: 615690, BLZ: 26550105, Kennwort: Ständige Konferenz 14.–16.6. Lingen, Kostenstelle:

70650001. *Wichtig:* Kennwort und Kostenstelle bitte unbedingt angeben!

Unterkünfte

Ludwig-Windthorst-Haus, Gerhard-Kues-Str. 16, 49808 Lingen (Ems) • Anmeldung ist bei Frau Fenten bis zum 7.6.2012 möglich. Tel. (0591) 6102-115 • Internet: www.lwh.de • e-mail: fenten@lwh.de

EZ 40 €/ DZ 60 € jeweils incl. Frühstück
Ein Busshuttle zum Institut für Theaterpädagogik wird eingerichtet.

Hotel Kolpinghaus Lingen, Burgstr. 25, 49808 Lingen (Ems)

Anmeldung ist bis zum 21.5.2012 möglich. Internet: www.kolpinghaus-lingen.de

• e-mail: kolpinghaus-lingen@web.de
Tel. (0591) 912070 • Fax. (0591) 91207-33
EZ 49 €/ DZ 75 € jeweils incl. Frühstück
Kleines Stadthaus, Schlachterstr. 17, 49808 Lingen (Ems)

Anmeldung ist bis zum 25.5.2012 möglich. Tel. (0591) 61004210 • Fax. (0591) 6100-420
e-mail: kleines-stadthaus@ewetel.net • Internet: www.kleines-stadthaus.de
EZ 69 €/ DZ 89 € jeweils incl. Frühstück

Tanz – Spiel – Kreativität Jahrestagung der Gesellschaft für Tanzforschung 2012

Die Gesellschaft für Tanzforschung (GTF) möchte mit ihrer Jahrestagung vom 9.–11. November 2012 an der Ruhr-Universität Bochum den Diskurs zum Wesen und zu den Eigenheiten der Prozesse anregen, die im Zusammenhang von TANZ – SPIEL – KREATIVITÄT stehen.

In der Tagung der GTF sollen folgende Fragestellungen bearbeitet werden:

- Wie haben sich die Begriffe Spiel und Kreativität und Ihre (Be-)Deutungen allgemein und im Tanz entwickelt?
- Welche Forschungsfragen werden aktuell in den Bereichen Spiel und Kreativität in Bezug auf Tanz und andere Künste/Disziplinen bearbeitet? Welche Fragestellungen betreffen die kreative Person, den kreativen Prozess, das kreative Produkt, das kreative Umfeld?
- Ist Kreativität erforschbar? Welche Forschungsmethoden gibt es?
- Welche Besonderheiten finden sich in den Anwendungsfeldern von Spiel und Kreativität in tanzpädagogischen, tanzkünstlerischen und tanztherapeutischen Bereichen?

- Welche Rolle spielen Spiel und Kreativität im zeitgenössischen Bühnentanz?
- Wie kann Kreativität für verschiedene Adressaten gefördert werden und welche systemischen Hindernisse bestehen? Wie kann Kreativität und Spiel im Tanz im Bildungs- und Ausbildungskontext realisiert werden? Was bedeuten Spiel-Lust und Kreativitäts-Frust?
- Ist Kreativität berechenbar und beherrschbar? Existieren Kreativitätstechniken? Zur Vermarktung und Instrumentalisierung von Kreativität?
- Kreativität zwischen Schöpfung und Zerstörung? Der kreative Mensch zwischen Genie, Melancholie und Wahnsinn? Wirft die Verfügbarkeit von neuro- und psychoaktiven Substanzen auch ethische Fragen auf?

Verschiedene Formate sollen den Zugang zu den unterschiedlichen Aspekten eröffnen: Vorträge (20 min), Posterpräsentationen, Gespräche (20 min), Lecture Demonstrations (20 min), Workshops (60 min), Labore (60 min) etc. In der methodischen Gestaltung des Beitrags sollte die Tagungsthematik aufgegriffen werden.

Darüber hinaus wird eine Werkschau mit selbstchoreographierten Tanzstücken von Jugendlichen/Studierenden organisiert, wobei es neben der Präsentation insbesondere um die Analyse und Reflexion des kreativen, choreographischen Prozesses gehen soll.

Mit diesem „Call for Paper“ zur Bochumer GTF-Tagung 2012 bitten wir Sie um Ihre Mitwirkung. Bitte reichen Sie Abstracts (im Umfang von ca. 3000 Zeichen) ein mit Angabe des Formats, in dem Sie Ihren Beitrag gestalten möchten.

Für die Teilnahme an der Werkschau bitten wir um die Einsendung eines Videos mit Kurzbeschreibung der Gruppe und des Stücks (max.10 min).

Bitte beachten Sie den **Annahmeschluss für die Abstracts: 30.4.2012** an info@gtf-tanzforschung.de

Zu räumlichen und organisatorischen Fragen wenden Sie sich bitte an Marianne Bäcker:

Marianne.Baecker@rub.de
Tel. 0234/32-23877

Ankündigungen

Post-migrantisches Theater – eine Herausforderung an das Üben interkultureller Kompetenzen in der Theaterpädagogik – 23. bis 25. November 2012

Die für alle Interessierten offene Werkstatt-Fachtagung begreift das Konzept eines *post-migrantischen* Theaters als eine Herausforderung an Theaterpädagoginnen und -pädagogen in ihrer methodischen Praxis. Es gilt, fachliche interkulturelle Kompetenzen und Performanz-Möglichkeiten herauszubilden, die zu einer theaterpädagogischen Alltagspraxis werden – und die nicht nur aus

besonderen Anlässen gepflegt werden. Letzteres würde bedeuten, einem Exotismus anheimzufallen und (vielleicht verdeckt) doch wieder nur der Exklusion statt einer Inklusion dienen. Die Fortbildung stellt das handwerkliche Üben interkultureller Kompetenzen und Handlungen in den Vordergrund – eingebettet in die Reflexion von Interkulturalität/Transkulturalität/Kosmobilität/Multikulturalität.

Veranstalterin: Gesellschaft für Theaterpädagogik/Niedersachsen e. V.

Informationen: florian.vassen@germanistik.uni-hannover.de/koch@ash-berlin.eu

Ort: Tagungshaus Himbergen e. V., Bahnhofstr. 4, 29584 Himbergen, Fon: 05828 – 357, Fax: 05828 – 1675, info@thhimbergen.de, www.tagungshaushimbergen.de

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 Cromheecke

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



www.btkhamm.de

Deutsches Puppen- und Maskentheater seit 1900

Das ist die erste Geschichte dieser lange verachteten Theaterform im deutschsprachigen Raum der letzten 110 Jahre! Die Entwicklung ist ebenso rasant wie widersprüchlich: Dabei werden aus vorwiegend erwachsenen fast ausschließlich kindliche Zuschauer; wächst die Zahl der verwendeten Puppenarten explosionsartig; hinterlassen die beiden Diktaturen unterschiedliche Spuren; erwacht das verblichene Maskentheater zu neuem Leben; und erobern die Puppen auch in Film und Fernsehen ihren Platz. Die vorher stets unsichtbaren Spieler betreten mit ihren Puppen die Bühne, und eine geregelte Puppenspielausbildung wächst aus den Kinderschuhen. Für die unterschiedlichen Entwicklungen in beiden deutschen Staaten mit jeweils internen Konflikten muss nach der deutschen Vereinigung zumindest ein gemeinsames Dach gebaut werden, unter dem sie koexistieren und streiten können.

Der Ruf „Das alte Puppen- und Maskentheater ist tot! Es lebe das neue Puppen- und Maskentheater!“ wird weiter ertönen.



Frisch
aus dem
Druck!

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

ISBN 978-3-86863-089-3
228 Seiten • mit 64 Abbildungen
Format: 29,7 x 21 cm • EUR 18,00

Das Treffen junger Autoren

verfolgt seit seiner Gründung 1986 das Ziel, literarisches Schreiben möglichst früh anzuregen und zu fördern.

Anhand der jährlich rund 700 eingesandten Wettbewerbsbeiträge aller Genres werden 20 junge Autoren für die Teilnahme an dem fünftägigen Treffen in Berlin ausgewählt.

Bundeswettbewerb 27. Treffen junger Autoren 2012

Ausschreibungsbeginn: März 2012

Einsendeschluss: 15. Juli 2012

Treffen junger Autoren vom 22. bis 26. November 2012

Bewerben können sich

Kinder und Jugendliche ab 11 Jahren bis Anfang 20 aller Schularten und Ausbildungswege.

Zugelassen sind

alle Arten von Texten: Prosa, Lyrik, Drama, Reportagen, Märchen, Science-Fiction ...

Bewerbungsunterlagen ab März 2012 unter www.treffen-junger-autoren.de

Die Auswahl

Eine Fachjury sichtet die Texte und wählt die Preisträger/-innen aus.

Das Auswahlergebnis steht Mitte September fest.

Die Entscheidung der Jury ist endgültig – der Rechtsweg ist ausgeschlossen.

Eine Rücksendung der Manuskripte kann leider nicht erfolgen.

Der Preis

Die durch die Jury ausgewählten Preisträger/-innen des Bundeswettbewerbs werden für fünf Tage zum Treffen junger Autoren nach Berlin eingeladen.

Im Mittelpunkt des Treffens steht die öffentliche **Lesung** der Preisträgertexte im **Haus der Berliner Festspiele**. Darüber hinaus bietet das Treffen den ausgewählten jungen Autor/-innen ein umfangreiches **Rahmenprogramm** aus Gesprächen, Lesungen und Workshops zu Prosa, Lyrik, Szenischem Schreiben und genreübergreifenden Schreibexperimenten.

Alle ausgezeichneten Texte erscheinen in der jährlichen **Anthologie**, die alle Bewerber/-innen erhalten.

Bis zu 20 Bewerber/-innen erhalten einen **Bücherscheck** im Wert von 50 Euro.

Interplay Europe e.V. vergibt ein **Fortbildungsstipendium** für einen szenischen Text.

Das Treffen junger Autoren verfolgt seit seiner Gründung 1986 das Ziel, literarisches Schreiben möglichst früh anzuregen und zu fördern. Anhand der jährlich rund 700 eingesandten Wettbewerbsbeiträge aller Genres werden 20 junge Autoren für die Teilnahme an dem fünftägigen Treffen in Berlin ausgewählt. Hier bietet sich den Jugendlichen eine einmalige Form des Austauschs über ihr Schreiben: Unter der Anleitung erfahrener Schriftsteller arbeiten sie intensiv an ihren Texten, loten im Gespräch untereinander die Vielfalt literarischer Ausdrucksmöglichkeiten aus und stellen ihre Arbeiten bei der öffentlichen Lesung im Haus der Berliner Festspiele einem interessierten Publikum vor.

Die Texte der Preisträger werden im Anschluss in einer Anthologie veröffentlicht.

27. Treffen junger Autoren 2012



Bundeswettbewerbe der Berliner Festspiele

**JETZT BEWERBEN!
TREFFEN JUNGER AUTOREN
EINSENDESCHLUSS:
15. JULI 2012**

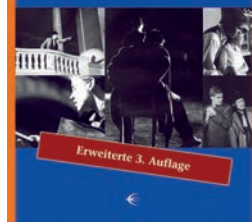
www.berlinerfestspiele.de

22.–26. November 2012 in Berlin

Buchempfehlung!

PRAXIS SCHAUSPIEL

Thomas Aye



Erweiterte 3. Auflage

Erweiterte 3. Auflage!

ISBN 978-3-933978-53-0
94 Seiten, 2007³, 10,- €

Arbeitsheft für den Einstieg in die „klassische“ Schauspielpädagogik. Hilfen für die Probenarbeit, Stückempfehlungen und Improvisationstechniken.

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



Gerhard Fatzer

GANZHEITLICHES LERNEN

Handbuch zur Pädagogik,
Schul- und Organisationsentwicklung
368 S. · Hardcover · 978-3-89797-055-7

EHP

Claudio Hofmann
**ACHTSAMKEIT
ALS LEBENS-KUNST**
128 Übungen für den Alltag
246 S. · 978-3-926176-302-2



Jochen Waibel

»SCHWEIGEN SIE NOCH
ODER STIMMEN SIE SCHON?«
STIMMPERSÖNLICHKEIT – FÜHRUNG – DIALOG
Keine Angst vor Konflikten!

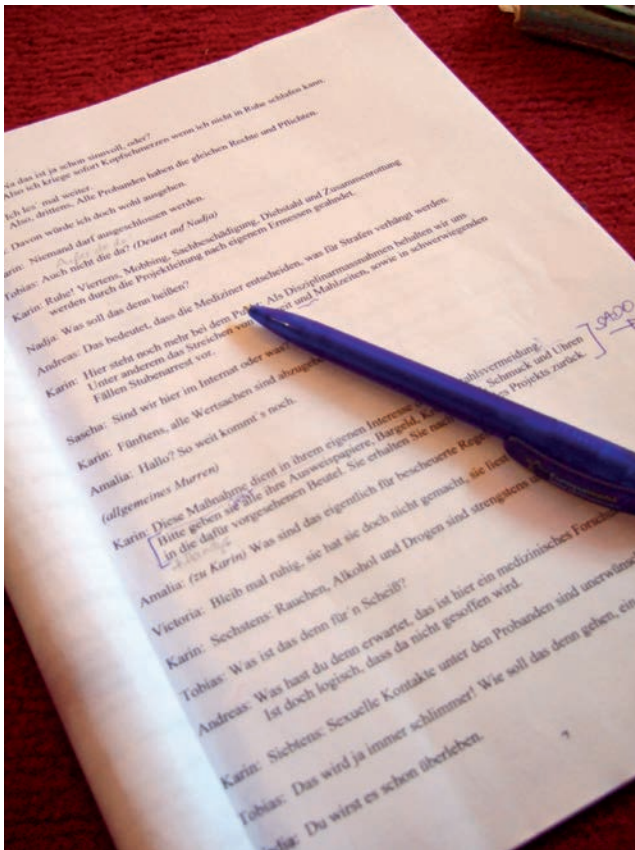
208 S., Abb., Tab., Fotos · 978-3-89797-301-5



Weitere Infos zum Programm, zu Zeitschriften und Service:

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

FOTOS UND ILLUSTRATIONEN (ZUM SCHWERPUNKT)



Fotos zum Beitrag von Susanne Lipp (Archiv Banda Agita) zu Seite 49



FOTOS UND ILLUSTRATIONEN (ZUM MAGAZIN)



Gunter Seidel mit 2 Rättinnen (Fotografin: Ulrike Erbard) – zu Seite 70



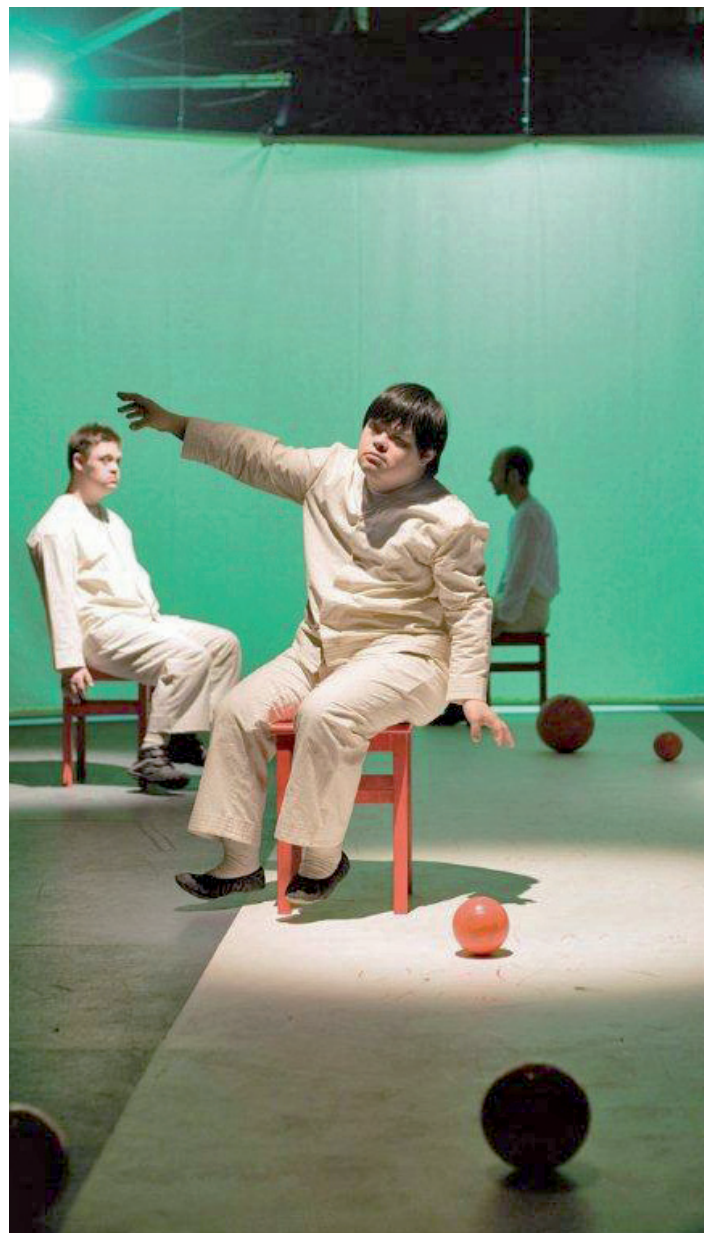
Zum Beitrag auf Seite 67 (Fotografin: Ute Handwerk)



Fotos zum Beitrag von Doris Post (Archiv der Autorin) zu Seite 71



Fotos zum Beitrag von Doris Post (Archiv der Autorin) zu Seite 71



Fotos zum Beitrag von Jan Siebenbrock (Fotograf: Bernd Oevermann) zu Seite 72

Theater Thikwa: Foto zum Beitrag von Harald Volker Sommer (Fotograf: David Baltzer) zu Seite 74



Foto zum Beitrag von Harald Völker Sommer (Focus-out von Din A13 tanzcompany): Meyer Original – zu Seite 74

Folgende Bilder zum Beitrag von Harald Völker Sommer (Lot!), Fotografin: Marlies Henke – zu Seite 74



