

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.

**Die Kunst der Regie –
Regieweiterbildung in fünf Modulen**

**Start:
11.01.2013**

Der Kurs richtet sich an TheaterpädagogInnen, TheatermacherInnen in Freien Gruppen und am Theater und an Personen, die sich aus beruflichen Gründen vertiefend mit Regiearbeit beschäftigen wollen.

Dozenten: Marcelo Diaz und Vera Hüller
www.theaterlabor-berlin.de
info@theaterlabor-berlin.de
Tel: 030 / 787 139 69
Ansprechpartnerin: Vera Hüller



**TheaterLabor
Berlin**



Anzeigenschluss
für das Heft 62 ist der **22.02.2013.**
Anzeigen-Annahme: Frau Nowak
Mail: nowak@schibri.de



**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: Mai 2013

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 Konkreterisierungen 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

Band 11 und 12 ► Ankündigung siehe Seite 1 im Heft!

**KURSKALENDER WINTER 2012/13
FIGURENTHEATER-KOLLEG**

Hohe Eiche 27, 44892 Bochum, Tel: 0049 (0)234 - 28 40 80, Fax: 0049 (0)234- 32 43 745
E-Mail: info@figurentheater-kolleg.de www.figurentheater-kolleg.de



Das Figurentheater-Kolleg ist eine Weiterbildungseinrichtung. Es greift in seinen Kursen, die in Wochen-, Wochenend- oder Projektform stattfinden, Themen aus den Bereichen Darstellender und Bildender Kunst sowie aus Pädagogik und Therapie auf. Das Figurentheater-Kolleg bietet Kurse im Rahmen der beruflichen Bildung an. Das ausführliche Programm Winter 2012/2013 wird gerne zugesandt.

**FORTBILDUNG FIGURENTHEATER
ORIENTIERUNGSKURS**

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

Der Orientierungskurs 2013 findet vom 08.04. - 12.07.2013 statt

08.04.-12.04.13	Spielen - Darstellen - Gestalten	Jana Altmannová
15.04.-19.04.13	Die Kunst des Schauspielens	Tony Glaser
22.04.-26.04.13	Die Stimme	Dorothea Theurer
22.04.-26.04.13	Skizzieren, Zeichnen, Malen	Ortrud Kabus
29.04.-03.05.13	Plastizieren: Kopf und Portrait	Ortrud Kabus
06.05.-10.05.13	Maskenbau	Silke Geyer
13.05.-17.05.13	Maskenspiel	Silke Geyer
21.05.-25.05.13	Einführung in die Dramaturgie Figurentheater	Horst-J. Lonius
27.05.-29.05.13	Geschichte & aktuelle Tendenzen Handfigurenführung	Anke Meyer
03.06.-07.06.13	Insenierungsprojekt - Bauen & Spielen	Ulrike Mierau
10.06.-12.07.13	Von der Zweidimensionalität zur Dreidimensionalität	Andreas Becker / Dorothee Metz

**FORTBILDUNG FIGURENTHEATER
Wochenkurse Aufbaustufe**

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

24.09.-28.09.12	Weniger ist mehr Basisarbeit zur Stückentwicklung	K. Thiele-Röbisch
08.10.-12.10.12	Krankheiten aus Schaumstoff & anderen Materialien	Ame Bustorff Barbara Seithe
15.10.-28.10.12	Insenierungsprojekt I/II Gruselgeschichten	Silke Geyer Dorothea Theurer
21.05.-25.05.12 I	Kompodium	Horst-J. Lonius
02.07.-06.07.12 II	Der Inszenierungsprozess I-IV Fortgeschrittene	
05.11.-09.11.12 III	Von der Konzeption und Planung bis zum Coaching	
07.01.-11.01.13 IV	Handpuppe Bau & Spiel	Bodo Schulte
12.11.-17.11.12	Tontechnik nicht nur für das Figurentheater	Dieter Fritz
19.11.-23.11.12	Regie - Die freie Arbeit mit der Figur	
27.11.-01.12.12	Anfänger & Fortgeschrittene Maskenbau Anfänger & Fortgeschrittene Öffentlichkeitsarbeit & Werbung für alle Formen des Figurentheaters & Schauspielens	Stefan Mensing Silke Geyer
07.01.-11.01.13	Figurentheater in Pädagogik & Therapie	Gert Engel
14.01.-18.01.13	Märchentiere - Tiermärchen	Margrit Gysin
22.01.-25.01.13	Marionettenbau	Hansueli Trüb
28.01.-01.02.13	Insenierungsprojekt I/II	
04.02.-16.02.13	Klassiker der Kinderliteratur	Bodo Schulte
18.02.-22.02.13	Das Spiel mit der Marionette	Raphael Mürle
04.03.-09.03.13	Mein Goldstück - Objekttheater	
18.03.-22.03.13	Choreographisches Figurentheater	Anne-Kathrin Klatt
02.04.-06.04.13	Bau einer selbststehenden Tischfigur	Doris Gschwandtner
08.04.-12.04.13	Kofferschattentheater- Bau	Hansueli Trüb
15.04.-19.04.13	Figuren im Dialog Fortgeschrittene	Hendrikje Winter
20.04.-26.04.13	Das Spiel mit der Tischfigur	Ulrike Mierau
	Das Vogelscheuchenprojekt	Gilbert Meyer
	Groteskes Figurentheater	Marie Wacker

Fortbildung Der Clown - Das clowneske Spiel Dozent Thilo Matschke

12.11.-16.11.2012 **Der Clown I** - Anfängerstufe
19.11.-23.11.2012 **Der Clown I** - Anfängerstufe
auch unabhängig von "Der Clown II/III" zu belegen
18.02.-22.02.2013 **Der Clown II** - Aufbaustufe
08.04.-14.04.2013 **Der Clown III** - Abschlussseminar
Der Clown II und III sind nur kompakt zu belegen.

Voraussetzung für die Teilnahme an "Der Clown II/III" ist der Besuch von "Der Clown I". Werkchau 13.04.2013

Fortbildung Märchenerzählen Dozent Rolf Peter Kleinen

Einführung (nicht verpflichtend): 16.02.13, 15-18 Uhr
Seminartermine 2013 27./28.04. 25./26.05. 22./23.06. 13./14.07. 07./08.09. 28./29.09. 12./13.10. 16./17.11. jew. Sa/So 10-17 Uhr, 07.12.13 Erzählabend

FREIE KURSE WOHENKURSE

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

17.09.-23.09.12	Der Clown III plus Fortgeschrittene	Thilo Matschke
24.09.-28.09.12	Theaterarbeit nach Lecoq Grundlagen I	Andrea Kilian
05.11.-09.11.12	Menschenbilder Offene Techniken	Ortrud Kabus
26.11.-30.11.12	Die Kunst des Schauspielens Fortgeschrittene	Tony Glaser
03.12.-06.12.12	Stimme genießen Stimm- & Sprechtraining	Dorothea Theurer
14.01.-18.01.13	Öffentlichkeitsarbeit und Werbung für alle Formen des Figurentheater und Schauspielens	Gert Engel
14.01.-17.01.13	Improvisationstheater AnfängerInnen	Bemd Witte
21.01.-25.01.13	Tanztheater AnfängerInnen	Andrea Homersen
28.01.-01.02.13	Nähen & Schneidern Anfänger & Fortgeschrittene	Imke Henze
04.02.-08.02.13	Pantomime Grundlagen	Hans-Jürgen Zwiefka
11.02.-14.02.13	Improvisationstheater Fortgeschrittene	Bemd Witte
04.03.-08.03.13	Kreatives Schreiben Sinn im Unsinn - Anf.	Karen Rosenberg
11.03.-15.03.13	Pantomime Inszenierungsübungen - Fortg.	Hans-Jürgen Zwiefka
11.03.-15.03.13	Holzbildhauerei	Ortrud Kabus
18.03.-22.03.13	Kreatives Schreiben Offene Werkstatt- Fortg.	Karen Rosenberg
23.03.-30.03.13	Osterferienkurs in Varel / Nordsee Zeichnen & Malen in der Landschaft	Ortrud Kabus
08.04.-12.04.13	Theaterarbeit nach Lecoq Fortgeschrittene Physische Figurengestaltung	Andrea Kilian

FREIE KURSE WOHENENDKURSE / TAGESVERANSTALTUNGEN

02.11.-04.11.12	Der ausdrucksstarke Körper Bewegungstheater, Mime & modern Dance	Yass Hakoshima Renate Boué
10.11.-11.11.12	Stimme - Rhythmus - Obertöne	Lothar Berger
16.11.-17.11.12	Fortbildung f. Kindergarten, Grundschule & sonstige Inter. Kreistänze mit Kindern	Conny Foell
18.11.2012	Kindertänze zur Weihnachtszeit	Choreographie Conny Foell
17.11.-18.11.12	Clowncoaching Das clowneske Wochenende	Thilo Matschke
25.11.2012	Licht & Schatten Kreistänze	Conny Foell
23.11.-25.11.12	Die Kunst des Schauspielens AnfängerInnen	Tony Glaser
01.12.-02.12.12	Partnering & Choreographie	K. Borkens / J. Schimka
07.12.-09.12.12	Fortbildung für Kindergarten, Grundschule & sonstige Interessierte Freche Tierfiguren - Skurrile Gestalten Sockenpuppen	D. Gschwandtner
07.12.-09.12.12	Theaterarbeit nach Lecoq Grundlagen II Die vier Elemente	Andrea Kilian
15.12.-16.12.12	07.12.12 (Einf.) Vorbereitung z. Schauspielschule	M. Gerlach-Goldfuß
08.12.-09.12.12	Alexandertechnik Körperwahrnehmung	Irene Schlump
04.01.-06.01.13	Kabarett & Comedy Basiskurs	Renate Coch
11.01.-13.01.13	Radierung	Ortrud Kabus
12.01.-13.01.13	Abenteuer Stimme Stimmig sprechen im beruflichen Alltag	Rolf Peter Kleinen
18.01.-20.01.13	Erzählwerkstatt Einfach Erzählen	Susanne Tiggemann
18.01.-20.01.13	Lichttechnik - Lichtdesign	Dieter Fritz
18.01.-20.01.13	Theaterarbeit nach Lecoq Grundlagen III Material in Bewegung	Andrea Kilian
25.01.-27.01.13	Körper, Raum & Imagination Körper-, Energie-, Kreativarbeit n. M. Tschschow	Jürgen Larys
01.02.-03.02.13	Es brummt die Maus und piepst der Bär Stimmklänge & Charakterstimmen	Dorothea Theurer
03.02.2013	Licht & Schatten Kreistänze	Conny Foell
09.02.-10.02.13	Leben? Oder Theater Werkstatt Biografiearbeit	Lena Laps
15.02.-17.02.13	Selbstsicher & wirkungsvoll auftreten in Beruf und Alltag	Karin Badar
16.02.-17.02.13	Partnering & Choreographie	K. Borkens / J. Schimka
22.02.-24.02.13	Bauchreden Grundlagen	Marcus Geuß
22.02.-24.02.13	Akt & Figur	Ortrud Kabus
09.03.2013	Stimm- & Sprechtraining für Frauen	Sybille Krobs
15.03.-17.03.13	Vom Text zur Bühne Szenenarbeit	Yehuda Almagor
17.03.2013	Jonglieren AnfängerInnen	Benedikt Krimm
06.04.-07.04.13	Fortbildung f. Kindergarten, Grundschule & sonstige Inter. Bau einer Vertrauensfigur zum Einsatz nicht nur im päd. Bereich	Silke Geyer

**Tag der offenen Tür
Sonntag 16.09.2012
15.00 - 18.00 Uhr**




Inhalt

Editorial	3
<i>Dieter Linck, Gunter Mieruch</i>	
Theater mit Kindern	
Theaterspielen mit Kindern zwischen 3 und 6 Jahren	4
<i>Romi Domkowsky</i>	
Das Eigene im Schutz des Fremden zeigen	12
<i>Michaela Ströbel-Langer</i>	
lustig – komisch – lebhaft	
Eine Reflexion über die Facetten der Theaterarbeit in der Grundschule	16
<i>Gabriele Krauß</i>	
Theaterspielen – Geschichten verkörpern	18
<i>Gabriele Czerny</i>	
Die Bedeutung des Theaterspielens für Jugendliche	
Ein studentisches Forschungsprojekt an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg	21
<i>Beate Wenke</i>	
Performatives Erzählen für Kinder und mit Kindern	24
<i>Katalin Stang</i>	
Vermittlung als Werden. Begegnungen mit Kindern im Performativen Spiel	29
<i>Susanne Schittler</i>	
Verunsicherung gestalten	
Kinder in den Zwischenräumen des Theaters	33
<i>Moritz Scheuermann</i>	
2 T = 4 D	
Teatro Telaio als 4-D-Erfahrung	36
<i>Angelo Facchetti und Silvia Mazzini</i>	
Interventionsstudien zur Evaluierung der theaterpädagogischen Schulpraxis	38
<i>Gabriele Czerny, Eva Dieterle, Arne Feigl, Hans-Joachim Fischer</i>	
Sozialer Zirkus zwischen pädagogischen Utopien und marktwirtschaftlicher Realität	
Ein Fallbeispiel: Zirkus UPSALA im federleichten Spagat zwischen künstlerischer und sozialer Arbeit mit Kindern und Jugendlichen!?	40
<i>Astrid Schorn</i>	
Boal in der Schule – Verortung eines Forumtheaterprojektes in der Schulkultur	45
<i>Adrian Groschwitz</i>	
Durch Spiel-Regeln schaffen sich Kinder Selbst-Distanz und öffentlichen Ausdruck – meint der Soziologe Richard Sennett	52
<i>Dokumentiert durch Gerd Koch</i>	
Magazin	57
Rezensionen	78
Autorenverzeichnis – Kontakte	88
Hinweise für Autorinnen und Autoren	2
Fotonachweise	15

Ankündigung

SozialRaumInszenierung

Nadine Giese • Gerd Koch • Silvia Mazzini (Hg.)

• *Heutzutage wird ja alles inszeniert!* So hört man es – zu Recht, zu Unrecht – immer wieder. Die 33 Autorinnen und Autoren des Buches „**SozialRaumInszenierung**“ greifen den Fehdehandschuh auf, indem sie sich der Jahrhunderte alten und spezifischen Leistungsfähigkeiten des immer wieder gegenwärtigen Theaters bedienen! Sie mischen sich ein – sie stellen Kontraste her – sie kommentieren im Speziellen das, was gang und gäbe ist – sie wissen von der Qualität der Kunst, das Ganz-Andere zu gestalten.

• „**SozialRaumInszenierung**“ – das sind ästhetische-soziale Handlungsweisen, besser: ein Bündel von theatralen Aktionsweisen und *performances*, die allererst das Soziale sichtbar, zeigbar, deutlich machen – und was wäre ein Raum, in dem nichts geschähe? Theaterleute, Theaterpädagog_innen erschaffen das, was als Raum wahrgenommen wird – etwa als gestaltete Lebenswelt – und das wäre dann auch das Soziale.

• Europäische Expertinnen und Experten aus den Feldern Theater, Theaterarbeit, Dramaturgie, Theaterpädagogik, Sozialwissenschaft, Sozialpädagogik, Sozialer Arbeit, Psychologie, Literaturwissenschaft, Philosophie, Design-Theorie und Architektur haben den Band „**SozialRaumInszenierung**“ verfasst aus ihren Erfahrungen, Denkweisen und Konzepten, die das Soziale, den Raum und die Inszenierung zusammen ‚ins Spiel‘ bringen.

• erscheint ca. Dezember 2012 im Schibri-Verlag

• ISBN: 978-3-86863-108-1 • ca. 290 Seiten

• Preis: ca. 15,- EUR

▶ Vorankündigungen möglich unter:
info@schibri.de oder
per Fax: 039753/22583

Mimus didacticus

Theaterpädagogische Funde und Erinnerungen

Wilfried Noetzel (Hg.)

Der Verfasser betätigt sich als kompetenter Archäologe seiner selbst, als Mann des Theaters, der Pädagogik, der Theaterpädagogik, der ästhetischen Theorie, der Lehre und forschenden Konzept-Entwicklung.

Er steht einerseits ganz dicht an seinen Untersuchungsgegenständen – *und* er schaut von Ferne und von heute darauf.

Das macht dieses Buch zu einer neuen Art Entwicklungsroman in doppelter Hinsicht: der Autor stellt seine *berufliche* Sozialisation und Qualifizierung vor und wünscht sich von dort her, „dass ein pädagogisch motiviertes Theaterleben auch außerhalb kanonisierter Lehr- und Studienpläne die Chance behält, sich in seiner ganzen elementaren Vielfalt ausbreiten und behaupten zu dürfen.“

Zusätzlich erfahren Leserinnen und Leser des Buches „Mimus didacticus“ von Wilfried Noetzel die Entwicklung einer (nicht nur theaterpädagogischen) Persönlichkeit über einen Zeitraum von fast 80 Jahren: Subjektives und Objektives, Erzähltes und Systematisches gehen in diesem Buch eine gelungene Verbindung ein!

• erscheint ca. Dezember 2012 im Schibri-Verlag

• ISBN: 978-3-86863-107-4 • ca. 180 Seiten

• Preis: ca. 15,- EUR

▶ Vorankündigungen möglich unter:
info@schibri.de oder
per Fax: 039753/22583

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 als Anhang senden. Bei übersandten Fotos bitte den Namen des Fotografen benennen.
 - * 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 den 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.
- Vielen Dank!

Impressum

- Herausgeber:** Prof. Dr. Ulrike Hentschel, uhen@udk-berlin.de
 Dr. Ole Hruschka, ole.hruschka@germanistik.uni-hannover.de
 Prof. Dr. Gerd Koch, koch@ash-berlin.eu
 Dieter Linck, tina.dieter@gmx.de
 Prof. Dr. Bernd Ruping, b.ruping@hs-osnabrueck.de
 Prof. Dr. Florian Vaßen, florian.vassen@germanistik.uni-hannover.de
- In Kooperation mit** BAG Spiel + Theater e. V. (gefördert durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend)
handwerg@bag-online.de • www.bag-online.de
 Bundesverband Theater in Schulen (BV TS) bvts@live.de www.bvts.org
 Bundesverband Theaterpädagogik e. V. (BuT) mail@butinfo.de • <http://www.butinfo.de>
 Gesellschaft für Theaterpädagogik/Niedersachsen e. V.
florian.vassen@germanistik.uni-hannover.de • www.gesellschaftfuertheaterpaedagogik.net
- Heftredaktion:** Dieter Linck und Gunter Mieruch
Verlag: Schibri-Verlag, Dorfstraße 60, 17337 Uckerland, OT Milow
Postanschrift: Schibri-Verlag, Am Markt 22, 17335 Strassburg/Um.
 Tel. 039753/22757, Fax 039753/22583, <http://www.schibri.de>
 E-mail: info@schibri.de
- Grafische Gestaltung:** Arite Nowak. Cover: Arite Nowak unter Verwendung eines Fotos von Jörg Sobeck
Copyright: Alle Rechte bei den Autoren/all rights reserved
- Preis:** Einzelheft: Euro 7,50 plus Porto. Jahresabonnement: Euro 13,- plus Porto. Studierendenabonnement: Euro 10,- plus Porto. Abonnements über den Verlag oder über Herausgeber-Verbände.

Die Zeitschrift sowie alle in ihr enthaltenen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeisung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

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

Für den Anzeigeninhalt sind alleinig die Inserenten verantwortlich.

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

ISSN 1865-9756

EDITORIAL

Dieter Linck, Gunter Mieruch

In Deutschland gibt es ca. 37.000 allgemeinbildende Schulen, in der Mehrzahl sind das natürlich Grundschulen. In ca. 33.000 (also in ca. 90 %) dieser Schulen wird im schulischen oder auch im außerschulischen Rahmen Theater gespielt – in höchst unterschiedlichen Organisationsformen und natürlich auch höchst unterschiedlichen ästhetischen Ausprägungen. Das gilt für die Grundschulen im selben Maße. Wenn man beschreiben möchte, was dort eigentlich passiert, gerät man automatisch in die Zwickmühle der richtigen Terminologie. In der Ständigen Konferenz Spiel und Theater in Rudolstadt zum Auftakt des 4. Deutschen Kindertheaterfestivals (siehe hierzu die Medieninformation des BdAT und den Artikel von R. Domkowsky) betonte Norbert Rademacher, dass im europäischen und außereuropäischen Ausland grundsätzlich nur von Kindertheater gesprochen wird – völlig unabhängig davon, ob Kinder als Produzenten oder als Konsumenten agieren. Das gilt für Deutschland eher nicht: Kindertheater bezeichnet zumeist das (professionelle) Theater für Kinder. Das Theater von oder mit Kindern hat keinen eigenen Namen – entsprechend sperrig ist der Titel dieser Ausgabe: „Theater mit Kindern“.

„Kindertheater lässt sich leicht definieren“, sagte Henning Fang auf noch 2004 in einem Text über das Jugendtheater (vgl. Reader zur Fachtagung des Schultheaters der Länder in Pirmasens). Aber auch das ist längst nicht mehr so einfach: Verstand man unter „Kindertheater“ oder „Theater mit Kindern“ lange Zeit einfach alles, was für Kinder oder von Kindern im Alter von fünf bis zwölf Jahren (danach zählten sie als „Teenies“ zum Jugendtheater) „gemacht“ war, so wird in heutigen Darstellungen diese „Altersgrenze“ beständig nach unten erweitert. Längst ist die Rede vom „Theater mit den Kleinsten“ (3–6 Jahren), dem Theater in den Kindertagesstätten (siehe hierzu den Artikel von R. Domkowsky), oder gar vom „Theater mit den Aller kleinsten“ (sozusagen von 0–3), dem Theater in den Krabbelstuben (vgl. das Projekt „Theater von Anfang an“ des Kinder- und Jugendtheaterzentrums Frankfurt; das Kinder- und Jugendtheaterfestival „Augenblick mal!“ 2005 in Berlin und „first steps“-Festival 2005 in Hamm).

Die Suche nach einer inhaltlichen Definition wirft erneut viele (in der Schultheaterdiskussion sehr bekannte) Fragen auf. Geht es um Kunst oder Wahrnehmungsschulung oder um eine Schulung der sozialen Kompetenzen? Geht es vorrangig um Pädagogik oder kulturelle (theatrale) Bildung? Muss Kindertheater so sein wie Erwachsenentheater, nur besser? Gibt es tatsächlich künstlerisch-ästhetische Kriterien, die eine eindeutige Unterscheidung – unabhängig von dem Alter der Produzenten oder Konsumenten – zwischen Kindertheater, Jugendtheater oder Erwachsenentheater möglich machen? Oder kann „Theater nur Theater sein“, wie Igor Bauernsima und Kristo Šagor sagen? Ist (allgemeine) Bildung ästhetischer Theaterpraxis grundsätzlich immanent? Ist „Theater in der Schule eine Kunst“? (Wolfgang Sting). Diesen Fragen (und anderen) gehen die Texte im ersten Teil dieses Heftes nach – zum einen aus einer eher schulischen Perspektive der Theaterlehrer, zum anderen eher aus einer

außerschulischen der Theaterpädagogen. Einig sind sich alle Autorinnen und Autoren in ihrem Urteil über die Bedeutung der kulturellen Bildung für Kinder – da teilen sie allesamt die Auffassung des Deutschen Kulturrats.

Nachdem der Magazinteil im Herbstheft eher knapp ausfällt, haben wir den Rezensionen, die sich zudem überwiegend mit Literatur zum Heftthema beschäftigen, einen etwas breiteren Raum gewährt.

Die Autorinnen und Autoren haben ihre je eigenen *gender mainstreaming*-Schreibweisen oder auch nur eine Geschlechtsrolle gewählt.

In jedem Fall wünschen wir den Leserinnen und Lesern eine anregende, interessante und – wie Gerd Koch im letzten Heft schreibt – kreative Lektüre.

Ankündigung zum nächsten Heft

Arbeitstitel der Frühjahrsausgabe Nr. 62/2013:

„Regie und Spielleitung“.

Redaktionsschluss für das Heft 62
ist der **12. Januar 2013**.

Das Heft wird am 28. April 2013 erscheinen.

Die Heft-Redaktion hat Ole Hruschka.

Artikel dann bitte senden an:

ole.hruschka@germanistik.uni-hannover.de

Anzeigenschluss

für das Heft 62 ist der **22.02.2013**.

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.

THEATER MIT KINDERN

Theaterspielen mit Kindern zwischen 3 und 6 Jahren

Romi Domkowsky

Spezifische Methoden für die Theaterarbeit mit Kindern im Alter von 3 bis 6 Jahren werden in Deutschland sowohl in der Aus- als auch in der Weiterbildung kaum vermittelt und sind weitgehend unbekannt. Praktiziert werden in der theaterpädagogischen Arbeit mit dieser Altersgruppe neben dem soufflierten „Steh- und Aufsattheater“ vor allem Mitspielaktionen (meist angeleitet von Externen). Außerdem wird Puppentheater von vielen Erzieherinnen als geeignete Theaterform angesehen.

Ich verstehe theaterpädagogische Arbeit mit Kindern im Elementarbereich nicht als spartenspezifische Frühförderung, sondern als ein künstlerisch interdisziplinäres Vorgehen. Kinder denken nicht in Kunstsparten, und auch in Hinblick auf die elementare ästhetische Bildung ist eine solche Unterscheidung zunächst nicht relevant. Damit ist in der theaterpädagogischen Arbeit mit kleinen Kindern von einem weiten, durchaus postdramatischen Verständnis von „Theater“ auszugehen, das Theater als performative Kunstform versteht, in der sich alle anderen Künste treffen und vereinen können.¹ Einige Fachvertreter sind der Meinung, dass es sich beim Theater mit kleinen Kindern eher um Vorformen des Theaterspiels handelt, da Wiederholbarkeit, produktorientierte Arbeitsformen und Präsentationssituationen schwer erreichbar und generell nicht anzustreben sind.

Evident ist, dass die theaterpädagogische Arbeit mit Kindergartenkindern an deren Phantasien, Ideen, Bedürfnissen, Angeboten und an ihrem (kognitiven) Entwicklungsstand ansetzen muss. Damit verbunden ist gleichzeitig der Gedanke, die Ausdrucksformen aufzugreifen, derer sich kleine Kinder ohnehin bedienen. Die theaterpädagogische Arbeit sollte ästhetische Wahrnehmungen wecken und entwickeln, den Blick aber auch über das Darstellerische hinaus auf Ansätze ästhetischer Bildung richten. Elementar ist dabei, einen bewertungsfreien Raum zu schaffen. In der Theaterarbeit mit Kindern im Elementarbereich stehen das Entdecken und Experimentieren im Vordergrund. Beides ist für Kindergartenkinder eine höchst interessante Sache. Sinnliche Erfahrungen, ausprobieren, wahrnehmen, also ursprünglich ästhetische Zugänge stehen bei den Kindern hoch im Kurs (vgl. Meißner-Jarasch 2011, S. 36). Nichts liegt also näher, als die natürliche Explorationsfreude und den Erkundungsgeist der Kinder in die Theaterarbeit einzubeziehen. Die Vorgabe von Texten und deren darstellerische Umsetzung sind damit ausgeschlossen.

Ein erster Schritt in der Theaterarbeit mit Kindergartenkindern ist, freies (Rollen-)Spiel anzuregen und die Kinder dabei zu beobachten. Auf diese Weise werden nicht nur ihre aktuellen Themen und Spielinhalte, sondern auch ihre Spielformen

sowie ästhetischen Zugangsweisen entdeckt. Die (ästhetischen) Erfahrungen der Kinder fließen in die Theaterarbeit ein. Über (Spiel- und Gestaltungs-)Impulse können aus dem freien Spiel der Kinder neue, eigene Ausdrucksformen entwickelt werden. Anderes und Fremdes werden ins Spiel gebracht, an dem sich die kindliche Fantasie abarbeiten kann (vgl. Mattenklott 2009, S. 29). „Wir setzen einen Entwicklungsprozess in Gang, der sich zwischen der eigenen Erlebniswelt und den Herausforderungen des Neuen und Fremden bewegt“ (ebenda). Begegnungen mit theatralen Ausdrucksformen sind durch gezielte, an das freie Spiel der Kinder anschließende Anregungen möglich. Die Kinder können in ihrem Spiel für theatrale Momente sensibilisiert werden. In erster Linie geht es dabei um Gestaltungsmittel hinsichtlich Leib- und Raummodi, Formen der Raumordnung und Bewegung, Formen der Zeitordnung und Rhythmen, Gesten im Spiel sowie körpereigene Instrumente (vgl. ebenda, S. 30). Der theatrale Ausdruck wird aus dem Körper, der Bewegung, der Stimme, Tönen, dem Raum, Bildern, Liedern oder Tänzen entwickelt, gefunden, erfunden. Auch hierbei ist bewusst die postdramatische Perspektive einzubeziehen.

Das postdramatische Theater hat sich von der zwingenden Notwendigkeit gelöst, sich (allein) auf dramatische Literatur als Grundlage theatraler Produktion zu beziehen. In den neuen Theaterformen stehen Körper, Stimme, Bewegung, Raum usw. gleichbedeutend mit dem Text (vgl. Vortisch 2009, S. 8). Sprache und Text verlieren ihre Oberhoheit. Dies entspricht den Handlungsformen von Kindergartenkindern, für die Bewegung (im Raum), Experimente mit Geräuschen und Stimme genauso bedeutsam sind wie der Umgang mit Sprache. Im postdramatischen Theater spielt der Schauspieler keine fiktiven Rolle mehr (bzw. nicht durchgängig). Vielmehr ist er Performer, „der seine Präsenz auf der Bühne der Kontemplation darbietet. Michael Kirby hat dafür die Begriffe ‘acting’ und ‘not-acting’ samt einer interessanten Ausdifferenzierung der Übergänge [...] geprägt. [...] ‘Not-acting’, das eine Extrem, bezieht sich auf die Präsenz, in der der Spieler nichts tut, um die durch seine Anwesenheit entstehende Information zu verstärken [...]. Erst wenn die Fiktion hinzukommt, ist von ‘complex acting’, von Schauspielen im vollen Sinn des gewöhnlichen Wortgebrauchs zu sprechen“ (Lehmann 2008, S. 242 f.; Hervorhebungen im Original; vgl. auch Kirby 1987, S. 3 ff.). Während der Performance werden von den Performern reale Handlungen vollzogen, die von Zufall bestimmt und weder beeinflussbar noch so wiederholbar sind (vgl. Lange 2002, S. 21 ff.). Wie Annetta Meißner-Jarasch beschreibt, kommen die Spielformen der Performance, die eben nicht auf psychologischer Rollenarbeit wie im konventionellen, dramatischen Theater basieren, dem Spiel

von jungen Kindern sehr entgegen (vgl. Meißner-Jarrasch 2011, S. 38). „Kinder haben einen natürlichen spielerischen Zugang zu Abstraktion und Verfremdung und bauen in ihre Spiele rhythmische und chorische Elemente ein. [...] Kinder nutzen für ihr Rollenspiel unterschiedlichste Materialien als Requisiten und verfremden diese spielerisch“ (ebenda, S. 37). Für sie ist es ganz selbstverständlich, dass sie im Spiel unvermittelt aus ihrer Rolle aussteigen, um beispielsweise Absprachen über den weiteren Verlauf der Szene (des Spiels) zu machen, Konstruktionen ihres Spielortes auszuprobieren oder Requisiten zu suchen bzw. herzustellen, die sie für das weitere Spiel benötigen. „Sie stellen Abläufe parallel dar, tauchen in unterschiedliche Rollen ein, führen Umbauten des Spielfeldes transparent durch und kommentieren ihre Spielweisen, indem sie immer wieder aus ihrer Spielfigur in die Rolle eines Regisseurs springen“ (ebenda). Sie „switchen“ mit aller Leichtigkeit zwischen „complex acting“ und „not-acting“. Ihnen ist sehr wohl bewusst, dass sie so tun „als ob“ (vgl. Vortisch 2009, S. 7). In ihrem Rollenspiel vollziehen sie dabei auch mit großer Ernsthaftigkeit Handlungen, ohne dabei eine Figur zu verkörpern. Ihre Szenen sind nicht geschlossen. Oft wiederholen sie einzelne Sequenzen immer wieder, bevor sie an einer anderen Stelle weiterspielen. Lustvoll produzieren sie Zeichen (siehe Praxisbeispiel „Elefantenzwerge und Tiger“), „denn es ist ein Teil des kindlichen Ausdrucks, sich vielfältig zu bewegen, den Körper zu erforschen und zu betonen, die Stimme mit allen Lauten, Geräuschen, Klängen und Rhythmen zu probieren, Töne mit Instrumenten zu erzeugen, Unsinnssprachen zu sprechen, ‚Quatsch‘ zu machen, frei zu assoziieren und miteinander, ohne Sinn, sprich Absicht oder Zweck, zu spielen. [...] Der Sinn, im Sinne einer Handlungslogik, Erzählung, Situation und Rolle, ist beim System der Zeichen [im postdramatischen Theater, R. D.] nicht ersichtlich. [...] Das Drama liegt im System der Zeichen“ (ebenda, S. 8). In Performances vollziehen Kinder reale Vorgänge mit ihrem Körper, mit Objekten oder dem Raum. „Diese sind oft von Zufall bestimmt und finden in einem Echt-Zeit-Raum statt. Hier steht das Handeln mit Material und Körperlichkeit im Vordergrund, nicht das So-tun-als-ob“ (Meißner-Jarrasch 2011, S. 38).

Die theaterpädagogische Arbeit mit kleinen Kindern sollte an ihrem natürlichen Spielverhalten ansetzen. Grundlegend ist dabei die Kenntnis des kindlichen Entwicklungsstandes in Hinblick auf das Spiel. Bei Kindern im Kindergartenalter dominieren (altersdifferenziert) Explorations-, Symbol- bzw. Phantasiespiel, Rollenspiel, Rezeptionsspiel, Konstruktionsspiel und erste Darstellende Spiele (vgl. dazu Freudenreich/Grässer/Köberling 1976, Heimlich 2001, Fritz 2004, Renner 2008, vom Wege/Wessel 2008, Franz 2009, Reschke 2009). Beobachtet werden sollte, welche Spielformen bevorzugt und welche (noch) nicht angewandt werden. Außerdem sollten andere, von Kindern häufig praktizierte Spielformen wie das Malspiel und Bewegungsspiele in die Theaterarbeit einbezogen werden. Auch die Einbindung von Musik ist unbedingt zu empfehlen.

Das kindliche Spiel bietet ein fruchtbares und schier unerschöpfliches Potential für eine Theaterarbeit mit Kindern.

In Hinblick auf die künstlerische Gestaltung lassen sich Spiele, die Kinder spielen, wie „Himmel und Hölle“, „Fischer, wie tief ist das Wasser?“, Verstecken usw. hervorragend auf ihre ästhe-

Theaterspielen mit Kindern zwischen 3 und 6 Jahren

tischen Potentiale untersuchen. Aus ihnen können theatrale Spielformen entwickelt werden, indem Strukturen oder Regeln der Kinderspiele mit elementaren Formen und Strukturen, die jeder Kunst zugrunde liegen, verknüpft werden (vgl. Mattenklott 2009, S. 29). Damit werden sie zum Bestandteil der Inszenierung (vgl. Domkowsky 2009, S. 31). Ich kenne keine bessere Möglichkeit, die faszinierende Spontaneität und natürliche Spielfreude der Kinder auf der Bühne zu reproduzieren. Um die Spielformen der Kinder aufzugreifen und sie in die Theaterarbeit einfließen zu lassen, müssen Abstraktionsprozesse (vom Spiel zum Theater) vollzogen werden. Gundel Mattenklott erläutert, dass Abstraktion, „die unserem naiven Realismus entgegensteht“, häufig als „etwas Schwieriges und unnötig Anspruchsvolles“ verdächtigt wird. „Tatsächlich liegen Abstraktionsprozesse allen unseren Wahrnehmungen und Handlungen zugrunde. Lange, ehe ein Kind die Außenwelt [...] szenisch nachzuahmen beginnt, entwickelt es ein Repertoire von Rhythmen und Klängen, Gesten, Spuren und abstrakten Zeichen. Diese frühen Formfindungen und ihr symbolisches Echo in [...] Spielen bilden neben den künstlerischen Formensprachen den Fundus, aus dem wir in der Theaterarbeit mit Kindern schöpfen können“ (Mattenklott 2009, S. 29).

Darüber hinaus ist es an den Spielleiterinnen, den Rahmen, Strukturen und Regeln zu schaffen, in denen theatrale Experimente vollzogen werden können. „Rahmung und Einschränkung sind wesentliche Bestandteile des künstlerischen Schaffensprozesses. [...] Damit [Kinder, R. D.] sich in einen ästhetischen Schaffensprozess verwickeln können, müssen wir Erwachsene ihnen bei der Findung von Rahmen und Regeln helfen. Spiel wie Kunst bieten Regelwerke, an denen wir uns orientieren können“ (ebenda).

Wie bereits erwähnt, begreife ich theaterpädagogische Arbeit mit kleinen Kindern interdisziplinär. Entsprechend weit sind auch die Methoden, die angewandt werden können. Ich empfehle hierfür einen Blick nicht nur in Richtung der Musik und der (Kinder- oder christlichen) Literatur, was wahrscheinlich am üblichsten ist, sondern auch auf den Tanz und die Bildende Kunst zu richten. Sehr gute Erfahrungen habe ich mit Action Painting, Objektkunst und LandArt gemacht. Mit diesen Herangehensweisen können sich ungewöhnliche künstlerische Ereignisse entfalten, die allerdings nicht dem konservativen Theaterverständnis entsprechen. Aus dem bekannten und weniger bekannten theaterpädagogischen Repertoire eignen sich hervorragend Ansätze aus dem Objekttheater sowie die altbewährten Jeux Dramatiques und die Methode von Vivian Gussin Paley. Die beiden letzteren möchte ich kurz vorstellen.

Jeux Dramatiques – Das Ausdrucksspiel aus dem Erleben

„Spielend die Welt entdecken, lustvoll ernsthaft den inneren Spuren folgen, in bekannten und unbekanntem Rollen erleben, was hinter den Dingen ist – das ist Jeux Dramatiques“
(Heidi Frei in: Geschäftsstelle der Arbeitsgemeinschaft Ausdrucksspiel e. V. 2009).

Die Jeux Dramatiques basieren auf dem spontanen Ausdruck des inneren Erlebens einer selbst gewählten Rolle. Die den Kindern

Theaterspielen mit Kindern zwischen 3 und 6 Jahren

eigene Spiel- und Erlebnisfähigkeit und ihre spontanen Ausdrucksmöglichkeiten sollen durch die Methode geweckt und gefördert werden. In den Jeux Dramatiques wird das kindliche Rollenspiel weitergeführt. Sie eignen sich daher hervorragend für erste Theatererfahrungen.

Ausgangspunkt des Spiels können eine Geschichte, ein Text, ein Märchen, ein Bilderbuch oder Lyrik, aber auch ein Musikstück, Werke bildender Kunst, Träume oder persönliche Gegenstände sein. Sie geben den Spielimpuls oder können zum Spiel einladen. Tücher, Hüte, Bananenkisten, Seile und weitere Phantasie anregende Hilfsmittel können als gestaltende Materialien verwendet werden. Wichtig ist, dass sich die Kinder zu Beginn mit dem Material vertraut machen können. Tücher eignen sich sehr gut, weil sie ein einfaches Mittel für Verwandlungen sind. Aus ihnen lassen sich leicht Kostüme (oder Kostümteile) formen, Requisiten ersetzen oder ein Bühnenbild bauen.

Zu Beginn werden die Musik oder die Geschichte in entspannter Atmosphäre zur Anregung der Imaginationsfähigkeit vorgespielt bzw. vorgelesen. Danach spielen die Kinder, während die Musik bzw. die Geschichte ein zweites Mal zu hören ist. Sie gestalten innerhalb des Spielraumes ihre Spielplätze und verkleiden sich nach ihren individuellen Vorstellungen. Das Spiel ist nicht beschränkt, zum Beispiel auf die Figuren aus der Geschichte, sondern es ist offen für weitere. Außerdem kann es Mehrfachbesetzungen einzelner Rollen geben. Die Kinder suchen sich ihre Rollen eigenständig. Die Spielfläche wird gemeinsam gestaltet. Ausgangspunkt für das Spiel kann auch ein Spielort sein, der gemeinsam gebaut wird (zum Beispiel nach der Methode von Horst Hawemann, siehe Domkowsky 2009, S. 34).

Für das Ausdrucksspiel gilt der Grundsatz „Geschehen lassen, entstehen lassen, es gibt kein Richtig und kein Falsch“. Es gibt also keine Regiekorrekturen!

In den klassischen Jeux Dramatiques spielt die Gruppe nicht für ein Publikum, sondern vor allem für sich selbst, für das eigene Erleben, getragen von der gemeinsamen Spielfreude.

Vor dem Spiel sind klare Grenzen und Regeln zu besprechen (zum Beispiel: Kämpfe in Zeitlupe stattfinden zu lassen oder ohne Berührung; „Stopp!“ heißt Stopp).

Für größere Kinder eignet sich die Methode als Auftakt für eine thematische Arbeit und zur Entwicklung von Szenen oder ganzen Theaterstücken (vgl. ebenda, S. 33 f.).

Geschichten erzählen und spielen nach der Methode von Vivian Gussin Paley

“When I enter the room, Sam is playing alone. ‘Fire, fire!’ he shouts. ‘Old person on fire!’ ‘That sounds like a fireman story’, I tell him. ‘And I’m looking for a story. Tell me yours and the children will act it out with you.’

Without further instruction, Sam the player becomes Sam the storyteller. ‘The fire truck. Then the house is on fire. Then the old person. And a cat. I put it out and I go home.’ We have our first story for my demonstration to the class. ‘Sam told me this story he was playing’, I say. ‘He is the fireman and he’ll need a fire truck, a house, an old person, and a cat. Anyone else, Sam?’ ‘Water’, he says. ‘Can the whole group be the sound of water?’ He agrees and, with all the roles filled,

we begin. I read aloud Sam’s script and the children play their parts knowledgeably. One might think they have been doing stories all along and, in a way, they have, since they can see it is so much like play”

(Vivian Gussin Paley 2001).

Vivian Gussin Paley ist eine bekannte amerikanische Vorschulpädagogin, Kinderpsychologin und Forscherin auf dem Gebiet der Früherziehung. Sie entwickelte unter anderem eine eigene Methode des Geschichtenerzählens und -spielens für kleine Kinder. Diese ist leicht verständlich. Sie beschreibt sie selbst als “the only activity I know of, besides play itself, that is immediately understood and desired by every child over the age of two” (ebenda). Der Grund dafür ist, dass ihre Methode unmittelbar an den natürlichen Bedürfnissen, Gewohnheiten und dem freien phantasievollen Spiel der Kinder ansetzt.

In einer Einrichtung hatte Paley einen „Geschichtentisch“ eingerichtet, einen großen runden Tisch, der voll war mit Stiften, Papier, Scheren und Kleister. „Hier sitzen die Geschichtenerzähler, Bildermacher und Papierschneider, sehen zu, hören zu und lassen ihre Stimme erschallen wie die Charaktere in einer Commedia dell’arte. [...]“

Der Effekt ist übrigens ein völlig anderer, wenn das Kind dem Lehrer seine Geschichte an einem Tisch in irgendeiner stillen Ecke oder im Flur diktiert. Unsere Art des Geschichtenerzählens ist ein soziales Ereignis, darauf ausgerichtet, in alle anderen Aktivitäten einzufließen und sehr viel Raum für allgemeine Reaktionen zu lassen. Geschichten sind keine Privatangelegenheit; die individuelle Phantasie nimmt Anregungen aus der Umgebung auf und löst Ideenwellen aus, welche die Zuhörer einbeziehen“ (Paley 1992, S. 42).

Zunächst wird also den Kindern die Möglichkeit gegeben, ihre (ausgedachten) Geschichten zu erzählen. Die Erzieherin schreibt die Geschichte Wort für Wort auf. Ihre Rolle ist dabei von Anfang an klar definiert: Sie ermöglicht es anderen, den Geschichtenerzähler zu hören, indem sie beim Niederschreiben jeden Satz wiederholt. Das gibt dem Erzähler außerdem die Gelegenheit zu korrigieren, falls sich beim Aufschreiben ein Fehler einschleicht, oder den Inhalt der Geschichte abzuwandeln, wenn ihm eine neue Idee in den Sinn kommt (vgl. ebenda). Wichtig ist immer nachzufragen, wenn in der Geschichte etwas vorkommt, was vielleicht nicht richtig verstanden wurde („Jedes Wort, jeden Ausdruck, jeden Klangeffekt, jede Figur und jede Handlung, die mir nicht ohne weiteres einleuchten, lasse ich mir erklären“, ebenda, S. 43). Auch wenn die Geschichte, wie es meist bei kleinen Kindern der Fall ist, keinem linearen Erzählstrang folgt, keinen klaren Spannungsbogen, keine „Dramaturgie“ aufweist, schreibt die Erzieherin diese unkommentiert auf, ohne sie zu bewerten oder eigene Impulse zu setzen.

Später wird die Geschichte in der Kindergartengruppe auf einer abgegrenzten Spielfläche, die zum Beispiel mit Kreppband markiert werden kann, gespielt. Dafür brauchen die Schauspieler genaue Regieanweisungen. Das erzählende Kind bleibt nicht nur Autor seiner Geschichte, sondern wird zum Regisseur des Spiels. Es bestimmt, wer welche Figur in seiner Geschichte spielt und wie diese Figur agiert. Es ist schließlich seine Geschichte. Und das bleibt sie auch. Die Schauspieler-Kinder haben Fragen zu ihren Figuren an den Autor der Geschichte, die er beantworten

muss. Oft werden die Antworten gemeinsam in der Gruppe gefunden. Selbst Kinder, die sprachlich unsicher sind, finden eine Möglichkeit, die gespielte Handlung deutlich zu machen, auch mit Hilfe anderer Schauspieler und der Zuschauer. Ich habe oft erlebt, dass Geschichten, die mir zunächst unverständlich erschienen, da sie nicht meiner erwachsenen Denkweise entsprachen, im Spiel völlig einleuchtend waren und plötzlich Sinn ergaben. Wunderbar an Paleys Methode ist, dass jedes Kind Geschichtenerzähler, Schauspieler und Zuschauer sein kann (vgl. Domkowsky 2009, S. 35). Ich selbst habe diese Herangehensweise mehrere Jahre in der theaterpädagogischen Arbeit mit Kindern zwischen 4 und 7 Jahren angewandt und weiterentwickelt².

Praxisbeispiele

Wie bereits beschrieben, ist theaterpädagogische Arbeit in Kitas, abgesehen vom so genannten „Anlasstheater“ (Hüttenhofer 2003, S. 1) zu Weihnachten und zum Sommerfest, noch lange nicht selbstverständlich.

Einige Projekte versuchten in der vergangenen Zeit, Theater in Kitas zu etablieren, zum Beispiel „grenzüberschreitungen“, ein Projekt vom Kreativhaus e. V. Berlin (in den 1990er Jahren) (vgl. KREATIVHAUS der LAG spiel und Theater Berlin e. V.) oder „SpielZeit – Ästhetische Frühförderung“ (2009/2010) vom Verein für Kinder- und Jugendkultursozialarbeit Zirkus Internationale e. V. Berlin (vgl. Domkowsky/Gail 2009, S. 5)³. Aktuell werden im Berliner Projekt „TuKi – Theater und Kita“ Partnerschaften zwischen Kindertheatern und Kitas aufgebaut. Dabei geht es darum, dass bereits die Kleinen Theater kennen lernen können – durch Theaterspielen und Besuche im Theater⁴. Aus dem von mir konzipierten und koordinierten Projekt „Blauer Elefant im Kaleidoskop – Kulturelle Bildung in Kita & Schule“ (2010/2011), das ebenfalls vom Verein für Kinder- und Jugendkultursozialarbeit Zirkus Internationale e. V. Berlin durchgeführt wurde, möchte ich drei Beispiele theaterpädagogischer Arbeit in Kitas schildern.

Das Projekt „Blauer Elefant im Kaleidoskop – kulturelle Bildung in Kita & Schule“ setzte auf zwei Ebenen an:

Zum einen wurden Ansätze ästhetischer Bildung von qualifizierten Fachleuten (Künstlern und Kunstpädagogen) direkt in die Kitas getragen. Vor Ort wurde mit den Kindern entsprechend dieser Herangehensweisen gearbeitet. Die Pädagoginnen wurden dabei so weit wie möglich aktiv in die Arbeit einbezogen. Außerdem gab es für sie die Möglichkeit zum „Training on the job“⁵. Zur weiteren Sicherung der Nachhaltigkeit des Projektes fand parallel dazu eine für diesen Bereich spezialisierende Fortbildungsreihe statt. Pädagoginnen aus den Kooperationseinrichtungen hatten sich bereits mit der Kooperationsvereinbarung dazu verpflichtet, an dieser Qualifizierung teilzunehmen. Darüber hinaus wurden Auszubildende/Studierende und im Elementarbereich Tätige angesprochen.

Von Juli 2010 bis Juli 2011 arbeiteten acht Künstlerinnen bzw. Kunstpädagoginnen mit insgesamt 17 Kindergruppen. Mindestens 180 Kinder erlebten damit kontinuierlich Woche für Woche und darüber hinaus an Projekttagen oder in Projektwochen eine Begegnung mit ästhetisch-künstlerischen Arbeitsweisen. Zehn Bildungseinrichtungen waren am Projekt beteiligt. Künstlerisch

Theaterspielen mit Kindern zwischen 3 und 6 Jahren

wurden in erster Linie interdisziplinäre Ansätze verfolgt, die Performance, (Objekt-)Theater, Objektkunst, Tanz, Bewegung, Literatur oder/und Bildende Kunst integrierten. Phantasie anregender Impulsgeber wurde der Blaue Elefant im Kaleidoskop. Über ihn wurden Geschichten erfunden, (nach-)gespielt und gemalt. Es wurde mit Formen, Farben und Objekten experimentiert, mit Körperhaltungen und Bewegungen, Geräuschen und Musik. Die Kinder begaben sich auf ästhetische Forschungsreisen. Auf diese Weise wurden eigene Gestaltungs- und Ausdrucksformen entwickelt, meist unter Setzung weniger Impulse, die Spielanlässe generierten. Es wurden weder Schablonen, Haltungen oder Darstellungsweisen vorgegeben noch wurden die künstlerischen Experimente bewertet. Außerdem wurde darauf geachtet, an den natürlichen Spielformen der Kinder, an ihren eigenen Ausdrucks- und Bewegungsformen anzusetzen. Da in erster Linie prozessorientiert gearbeitet wurde, entstanden für die Abschlussevents, die in den Einrichtungen stattfanden, situative, künstlerische Ereignisse: Performances, Inszenierungen, Installationen, Ausstellungen, Videodokumentationen oder offene Spielstunden. Sehr erfreulich ist, dass noch heute, nach Auslaufen der finanziellen Förderung, Kooperationen zwischen Künstlerinnen und Kitas bestehen. Gemeinsam entwickeln sie die ästhetische Bildungsarbeit weiter. Das Projekt wurde vom Berliner Projektfonds für Kulturelle Bildung gefördert.

Einblicke

Elefantenzwerge und Tiger

Die Theaterpädagogin Cindy Ehrlichmann führte einmal wöchentlich ein einstündiges Angebot für die Drei- bis Fünfjährigen in der Kita Räuberbande in Berlin-Pankow durch.

Ausgehend von dem Plakatmotiv des Projektes und einem Gedicht beschäftigte sie sich mit den Kindern inhaltlich mit Elefanten, Elefantenzwerge, den Gang- und Bewegungsarten und den Lauten anderer Tiere. Die Kinder fantasierten über den Wohn- und Herkunftsort und die Lebensumstände des Elefantenzwerge. Zu jeder Probe sprachen sie über Dinge, die die Kinder erlebt haben, kleinere Unfälle, Feste, Ausflüge und die spielzeugfreie Zeit. Diese war dann weiterführend impulsgebend für Spiele, die sich die Kinder ausdachten und weiterentwickelten. Dabei gab es auch szenische Spiele, welche in einer häuslichen Umgebung und in einem gefährlichen Tigerzwinger im Zoo verortet wurden.



Theaterspielen mit Kindern zwischen 3 und 6 Jahren

Ästhetisch forschten die Kinder mit unterschiedlichen Materialien wie Bindfäden, Klebeband, Luftballons, Stoffen, Blättern, Stiften, Plastiktüten und verschiedenen Arten von Musik. Besonderen Spaß hatten die Kinder an dem Entwickeln und Ausprobieren von theatralen Zeichen sowie Kommunikationszeichen untereinander. So entwickelten sie zum Beispiel Zeichen für lauter und leiser, für das Näherkommen und Wegbleiben, für pantomimisches Luftballonknallen, „Einfrieren“ und Verstecken auf Kommando. Jedes Kind schien es zu genießen, einmal Zeichengeber zu sein. In der spielzeugfreien Zeit, die in der Kita über einige Wochen eingeführt wurde, wurde das Spiel der Kinder szenischer. Ein beliebtes Thema waren die „Tiger“. Immer wieder probierten die Kinder verschiedene Formen wie Gangarten, Lockrufe und Locklaute, wildes und liebes Treiben aus. Sie selbst entwickelten eine Szene, innerhalb derer die Tiger groß, wild und gefährlich wurden und nur durch die Kraft der Zauberfeen wieder zu lieben Tigern verwandelt werden konnten. Den Fortgang der Geschichte und die Wahl der ästhetischen Mittel, zum Beispiel Kastanien aus der Blechdose als Zaubermittel, fantasierten die Kinder durch Initiationsfragen der Spielleiterin. Musik und Materialien wie Matten, Decken und Requisiten wie Blechdosen dienten den Kindern dabei als Anker der Geschichte und als dramaturgische Schlüsselreize für das, was kommt.

Zwei Wochen vor dem Hoffest wechselten die Kinder die Lokalität und verweilten von nun an zu den Proben auf einem großen Abenteuerspielplatz. Das in dem Raum Entwickelte war nicht auf dieses Außengelände übertragbar. Für die Präsentation wurde daher eine theatrale Installation mit Fotos gewählt, durch welche die Eltern wie durch einen Parcours von ihren Kindern geführt wurden, nachdem diese ihre kleinen Tiger in ihren Höhlen aufgespürt hatten. Die Tigerhöhlen suchten und markierten die Kinder durch selbst entwickelte Zeichen eigenständig. Die Eltern wurden zu Beginn des Parcours in zwei Warm-up-Übungen integriert und zum interaktiven Spiel aufgefordert. Weiterhin wurden sie eingeladen, ihre Kinder zu den Fotos zu befragen und sich gegebenenfalls Sequenzen und Übungen aus den Proben zeigen zu lassen.

Ästhetische Forschung – ästhetische Erlebnisse

Der methodische Schwerpunkt von Gabi Reinhardts Arbeit mit drei- bis vierjährigen Kindern in der Kindertagesstätte Märchen-



land in Berlin-Wedding lag auf der ästhetischen Forschung. Unter dem Motto „Blauer Elefant im Kaleidoskop“ hatten sich die Kinder zweimal wöchentlich mit verschiedenen Materialien beschäftigt und sich diese auf ganz unterschiedlichen Wegen zu eigen gemacht. Die Kinder haben diese Stoffe und Gegenstände einzeln oder in der Gruppe spielerisch erkundet: unter musikalischen Gesichtspunkten, unter Form- und Bewegungsaspekten, immer im Hinblick auf das Erlebnis. Gegenstände und Stofflichkeiten wurden zu Musikinstrumenten „umgenutzt“ und so mit Muscheln, Plastikeimern oder Luftballons Geräusche und Klänge erzeugt – solo oder im Orchester.

Zum anderen stand das Material Krepp im Mittelpunkt: Was ist mit Krepp alles möglich? Wohin, wie und was kann man alles bekleben? Es war ein wildes Experimentieren. Dieses Format entstand aus einer Idee der Kinder, die Strukturen auf dem Boden gefolgt waren. Wir haben es gemeinsam weiterentwickelt. Der zweite Fokus lag auf Bewegung und Tanz. So haben die Kinder vor allem an der Körperwahrnehmung gearbeitet. Zu den unterschiedlichsten musikalischen Anlässen haben sie Bewegungsformen ausprobiert (eigene Musik, Kennenlernen diverser Musikrichtungen fernab von „Kinderpopmusik“). Außerdem wurde sich auf Strukturen und Raum fokussiert: Es ging um Raumrichtungen, Erleben von Größe im Verhältnis zum eigenen Körper, etc.

In beiden methodischen Ausrichtungen kam die inhaltliche Komponente „Formen – Formkombinationen – Verzerrungen“ zum Tragen.

Die Abschlusspräsentation schließlich bestand aus zwei Teilen: einer kleinen performativen Präsentation und einer Bilderschau, die den gesamten Prozess abbildete.

In der Performance beschäftigten sich die Kinder mit dem Raum: Mit Hilfe von Kreppband klebten sie Muster, andere Kinder wurden festgeklebt, Räume konstruiert durch geometrische Formen auf dem Boden, an der Wand, auch dreidimensional durch das Zimmer; die Kinder haben sich immer mehr „Raum gegriffen“, waren im besten Sinne raumgreifend. In der Aufführungssituation sind sie über sich hinausgewachsen: Man hatte den Eindruck, dass sie nicht nur ein völliges Bewusstsein für ihre Bühnenposition hatten, sondern auch ihr Verständnis für Raum durch die Zuschauer ein anderes wurde. Sie machten den Raum selbstverständlich durch ihr Handeln zu ihrem eigenen. Anschließend entfernten alle Kinder das Krepp und sammelten die Schnipsel zu jeweils einem Kreppball zusammen, den sie dann vor Publikum zu etwas ständig Neuem werden ließen (Ball, Apfel, Ohrring, Tasche). Mit den entstandenen Dingen spielten sie. Da die performative Aufführungsform für alle – also auch die Zuschauer – neu war und mit deren Sehgewohnheiten brach, entschied sich Gabi Reinhardt, im zweiten Teil den Prozess nochmals zu verdeutlichen. In einer Diashow wurden Fotos der letzten Wochen gezeigt, die ihre Spielformate abbildeten und von ihren Erklärungen ergänzt wurden.

Mit dem Gedanken des Dekonstruierens von Räumen und Objekten wurde nah am kindlichen Spiel angesetzt. Dass dies ein erfolgreicher Weg war, bestätigte auch die konzentrierte Aufmerksamkeit der jungen Zuschauer aus anderen Kita-Gruppen. So war es nicht nur für die performenden Kinder, sondern auch für die Besucher und anwesenden Mütter ein besonderes Erlebnis.

„1, 2, 3 – ICH KOMME!“ – Auf der Suche nach dem Blauen Elefanten im Kaleidoskop

Ich selbst arbeitete über mehrere Monate mit den Vierjährigen der Kita Liebenwalder Straße in Berlin-Wedding. Auch für mich war das Plakat zum Projekt Ausgangspunkt der theaterpädagogischen Arbeit. Die Elefanten aus dem Plakat tauchten bereits am zweiten Termin in Papierform – in verschiedenen Farben und Größen – im Theaterraum auf. Sie wurden gesucht und gefunden (eine Tätigkeit, die Kinder in diesem Alter lieben und die unsere Arbeit als Motiv bis zum Schluss begleitete). Und sie gaben Impulse für das Rollenspiel der Kinder: Diese verwandelten sich in Elefanten, Mäuse, Kängurus und Hähne. Zirkuselefanten schliefen, aßen und wuchsen. Es wurde ein Zelt für die Elefanten gebaut, mit dem Flugzeug geflogen und in der Türkei gelandet. Schließlich wurden ganze Elefanten- und sogar Monster-Geschichten gespielt. Wie Annetta Meißner-Jarasch in ihrem Aufsatz „Staunen, statt schubsen“ beschreibt, habe auch ich erlebt, dass Kindergartenkinder „viel Energie, ein natürliches Spielvermögen sowie ein großes Bedürfnis an prozessorientiertem Spiel in die Theaterarbeit“ mitbringen (Meißner-Jarasch 2011, S. 36). Ihre Spielfreude bestimmt ihren Alltag. Sie reagieren spontan auf Impulse, kopieren und imitieren gern Spielangebote anderer Kinder (vgl. ebenda, S. 38).

Ich arbeitete viel mit Musik und Bewegung, um die Darstellungsfähigkeiten der Kinder zu stärken. Musik lässt sich außerdem wunderbar als strukturierendes Element einsetzen. Die Kinder

Theaterspielen mit Kindern zwischen 3 und 6 Jahren

bauten ihre Spielorte selbst. Zum Verkleiden und Konstruieren wurden nur Tücher und Kissen verwendet. Später begann ich damit, Zuschauersituationen zu etablieren. Das freie Spiel der Kinder veränderte sich zu einem Spiel für ein (Kinder-)Publikum. Nun gab es auch theatrale Absprachen.

Nach der Methode von Vivian Gussin Paley wurden Geschichten erzählt und gespielt, gemalt und die Bilder wieder gespielt (dabei handelt es sich um eine methodische Weiterentwicklung von mir, die auf dem Rezeptionsspiel basiert): Ein Elefant war beim Arzt; eine Hexe verzauberte zwei Elefanten, der Doktor versuchte sie zu retten und wurde selbst verzaubert; eine Prinzessin wurde von einem Monster-Auto überfahren, die Mäuse-Polizei nahm das Monster fest und sperrte es ins Gefängnis, wo es von der Springmaus bewacht wurde.

Nachdem wir ca. zwei Monate lang die frei erfundenen und erzählten Geschichten gespielt hatten, brachte ich als Impuls ein Kinderbuch mit, in dem es um einen Elefanten ging („1, 2, 3 – ich komme!“ von Barbara Moßmann). Die Kinder liebten das Buch. Stück für Stück wurde es vorgelesen und natürlich nachgespielt. Kindliche Spielformen wie Verstecken und Suchen fanden sich im Buch wieder und wurden im theatralen Spiel verwendet. Mit dem Buch beschäftigten wir uns länger als einen Monat. Damit einher ging, dass wir uns ganz nebenbei auch für mathematische (Mengen, Größen, Messen, Vergleiche) und naturwissenschaftliche Themen (über das Leben und Verhalten bestimmter Tiere) interessierten.

Im Mai zog die Kita für einen Monat in einen Sommerhort, wo sich die Kinder fast den ganzen Tag draußen aufhielten. Das



Theaterspielen mit Kindern zwischen 3 und 6 Jahren



bedeutete auch, dass die bisherige Theaterarbeit, die in einem „geschützten“ Raum stattgefunden hatte, so nicht mehr weitergeführt werden konnte. Daher beobachtete und begleitete ich die Kinder zunächst, die vor allem damit beschäftigt waren, die Käfer, Bäume, Sträucher, Beeren, Gräser usw. zu entdecken. Diese Interessen griff ich auf, indem jedes Kind in einem Behälter Dinge sammeln konnte. Außerdem wurde mit Wasser gespielt und gematscht. Wir sammelten herumliegende Äste und bastelten daraus Windspiele. Weiterhin war für die Kinder aber „ihr Buch“ noch immer interessant. Nachdem sie sich nach einigen Tagen an die neue Umgebung gewöhnt hatten, machten wir einen Vormittag lang Action-Painting im Garten. Action-Painting verbindet die Bewegung mit dem Hinterlassen von Spuren. Die Werke der Kinder wurden zum Trocknen auf eine Leine aufgehängt, die wir im großen Garten spannten. Wie bereits in der Projektbeschreibung erwähnt, war im Konzept des Projektes ein Abschlussevent vorgesehen, bei dem es vor allem darum ging, den Arbeitsprozess

zu öffnen und andere zuschauen oder sogar teilhaben zu lassen. Ziel war keinesfalls eine fertige Inszenierung oder Ausstellung. Die Prämisse produktorientierten Arbeitens halte ich in der ästhetischen Bildung im Elementarbereich für wenig sinnvoll, da es in erster Linie um ästhetische Erfahrungen gehen soll, die sich nicht nach einem Zeitplan verordnet „machen lassen“ (Erlebnis statt Ergebnis!), sondern individuell unterschiedlich Zeit benötigen, sich entwickeln müssen. Kinder sollten die Möglichkeit haben, ihren eigenen (neuen) Interessen in eigenem Tempo zu folgen. Sie müssen Zeit für die theatralen Prozesse haben, Zeit zum Forschen und Erforschen (vgl. Vortisch 2009, S. 8). Das lustbetonte Erkunden und Untersuchen kann den entscheidenden Motor eigenaktiver Suchprozesse, die so genannte „Neugiermotivation“, in Gang setzen (vgl. Lippold 2011, S. 16). Für das Abschlussevent suchte ich nach einer Form, die zum einen die Möglichkeit zum Rollen- oder sogar theatralen Spiel bot, Elemente der bisherigen Theaterarbeit aufgriff, Motive des Buches, das die Kinder so liebten, einbezog und die Entdeckungen und Experimente im Sommerhort aufbewahrte, andererseits durch seine künstlerische Rahmung aber darüber hinaus wies. Ich kam auf die Idee einer Installation, die ein Spielprinzip beinhalten sollte, das den Kindern einen selbsttätigen, sinnlichen und körperlichen Zugang ermöglicht und zu (spielerisch-)theatralen Momenten animiert. Eigene Erkundungen wie bei der Entdeckung unterschiedlicher Farben und Formen in einem Kaleidoskop sollten angeregt werden. In einer offenen Form sollten sie entdecken, selbstständig auswählen, ihre Aufmerksamkeit eigenständig auf beliebige, Interesse oder Spielfreude weckende Situationen richten. Wie im Buch über den Elefanten bot die Installation die Möglichkeit zum Verstecken und Entdecken. Gemeinsam suchten wir im Garten einen Ort, der sich eignen würde, um Verstecke zu bauen. Während die Installation Stück für Stück entstand, spielten wir ausgiebig Verstecken, sammelten Fundstücke im Garten, bemalten Guckrohre, die den Aspekt des Schauens, Zuschauens, Beobachtens und Fokussierens in die Installation bringen würden und gleichzeitig wunderbare Spielanlässe boten. Schließlich bauten wir gemeinsam aus den Werken des Action-Paintings, aus den Windspielen, aus den Stoffen, mit denen wir Theater gespielt hatten, aus den Fundstücken, Sammeldosen und Guckrohren ein Kaleidoskop, in das man hineinblicken, hineingehen, in dem man bekannte oder unbekannte Dinge entdecken, Erinnerungen wiederfinden, aus dem man heraus schauen, in dem man sich verwandeln und verstecken konnte. Zusätzlich hatte ich aus Pappe große Figu-

ren aus dem Lieblingsbuch der Kinder ausgeschnitten und in der Installation versteckt. Auf dem Sommerfest der Kita wurde das Kaleidoskop für alle geöffnet. Die Kinder erkundeten es gemeinsam mit ihren Freunden, Geschwistern, Eltern und Verwandten. Viele Eltern erlebten und verstanden beim Erkunden, worum es im Theaterprojekt gegangen war. Die Theaterkinder hatten Phänomene wie Ausdruck, Gestaltung, Konstruktion und Wirkung am eigenen Leib erlebt (vgl. ebenda). Die Installation blieb fast drei weitere Wochen bis zum Abschied der Kinder aus dem Sommerhort stehen und wurde von ihnen weiter bespielt.

Mit einem Dank an Cindy Ehrlichmann und Gabi Reinhardt.

Literatur:

- Arbeitsgemeinschaft Jeux Dramatiques (1984): Ausdrucksspiel aus dem Erleben 1. Einführung, Methodik, Arbeitsblätter. Bern
- dan Droste, Gabi (Hrsg.) (2011): Theater von Anfang an! Reflexionen und Positionen der Praxis. Arbeitsheft 5 zum Kinder- und Jugendtheater aus der Schriftenreihe des Kinder- und Jugendtheaterzentrums in der Bundesrepublik Deutschland, herausgegeben von Christel Hoffmann
- Domkowsky, Romi (2009): Kinder spielen Theater – Theaterspielen mit Kindern. In: Verein für Kinder- und Jugendkultursozialarbeit Zirkus Internationale e. V. 2009, S. 30–38
- Domkowsky, Romi/Gail, Nöck (2009): Das Projekt „SpielZeit – Ästhetische Frühförderung“. In: Verein für Kinder- und Jugendkultursozialarbeit Zirkus Internationale e. V. 2009, S. 5
- Franz, Margit (2009). „Und jetzt sollst du so tun, als ob du tot wärst!“ Spontane Rollenspiele: drei Beispiele. In: DIE KINDERGARTENZEITSCHRIFT, Heft Nr. 17, 3. Quartal 2009, S. 8–9
- Frenzel, Günter/Wenzel, Karl-Heinz (2009): SPIEL & THEATER_ DIE ZEITSCHRIFT FÜR THEATER VON UND MIT JUGENDLICHEN, Heft 183, April 2009. Weinheim
- Frei, Heidi (1990/2007): Jeux Dramatiques mit Kindern 2. Bern
- Freudenreich, Dorothea/Grässer, Herbert/Köberling, Johannes (1976): Rollenspiel. Praxis Handbuch. Hannover
- Friedrich Verlag (Hrsg.) in Zusammenarbeit mit Klett und in Verbindung mit Karin Babbe, Andreas Feindt, Jan von der Gathen, Diemut Kucharz und Gudrun Schönknecht (2009): DIE GRUNDSCHULZEITSCHRIFT, Heft Nr. 228.229. Kinder spielen Theater für Kinder. November 2009. Velber
- Friedrich Verlag (Hrsg.) (2009): DIE KINDERGARTENZEITSCHRIFT, Heft 17. „Ich wär jetzt der Löwe“. Rollenspiel und Theater. 3. Quartal 2009. Velber
- Fritz, Jürgen (2004): Das Spiel verstehen. Eine Einführung in Theorie und Bedeutung. Weinheim und München
- Geschäftsstelle der Arbeitsgemeinschaft Ausdrucksspiel e. V. (2009): Jeux Dramatiques. Arbeitsgemeinschaft Ausdrucksspiel aus dem Erleben e. V., <http://www.jeux.de/> (6. September 2009)
- Heimlich, Ulrich (2001): Einführung in die Spielpädagogik. Eine Orientierungshilfe für sozial-, schul- und heilpädagogische Arbeitsfelder. Bad Heilbrunn
- Hoffmann, Christel (Hrsg.) für das Kinder- und Jugendtheaterzentrum in der Bundesrepublik Deutschland (2003): Arbeitsheft 3. Horst Hawemann. Sammeln – Spielen. Werkstattproben. Frankfurt am Main, Berlin
- Hüttenhofer, Karin (2003): Vorwort. In: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung 2003, S. 1
- Kirby, Michael (1987): A Formalist Theatre. Pennsylvania KREATIVHAUS der LAG Spiel und Theater Berlin e. V.: „grenzüberschreitungen“ – Spiel- & Theateraktionen im Kita-Alltag. Ein Projekt des KREATIVHAUSES. LAG-Materialien Nr. 32. Berlin
- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Hrsg.) (2003): Themenheft Darstellendes Spiel. Spiel & Theater Grundschule. Spiele, Themen, Werkstattarbeit. Heft DS 3. Hamburg
- Lange, Marie-Luise (2002): Grenzüberschreitungen. Wege zur Performance. Königstein/Taunus
- Lehmann, Hans-Thies (2008): Postdramatisches Theater. Frankfurt am Main
- Lippold, Sabine (2011): Bewegungsspuren – Klanglinien – Kritzelgesten. Über die Leiblichkeit in der Kunst improvisierten Lernens. In: dan Droste 2011, S. 15–19
- Mattenklott, Gundel (2009): „Grundschule des Theaters“. Literarische Theaterspiele mit Kindern. In: Die GRUNDSCHULZEITSCHRIFT, Heft Nr. 228.229, November 2009, S. 28–31
- Meißner-Jarasch, Annetta (2011): Staunen, statt schubsen – Erfahrungen beim Spielen mit Elementen zeitgenössischer Theaterformen in theaterpädagogischen Projekten im Kindergarten. In: dan Droste 2011, S. 36–39
- Moßmann, Barbara (1995): 1, 2, 3 – ich komme! Stuttgart. Wien
- Paley, Vivian Gussin (1992): Jason – Der Junge, der ein Hubschrauber sein wollte. München
- Paley, Vivian Gussin (2001): „Doing Stories“, In: Literacy Today No. 29, <http://www.literacytrust.org.uk/Pubs/paley.html> (7. September 2009)
- Paley, Vivian Gussin (2005): A child's work: the importance of fantasy play. Chicago
- Renner, Michael (2008): Spieltheorie und Spielpraxis. Ein Lehrbuch für pädagogische Berufe. Freiburg im Breisgau
- Reschke, Edda (2009): Theater, die Urkunst. Über die Bedeutung des freien Rollenspiels. In: DIE KINDERGARTENZEITSCHRIFT, Heft Nr. 17, 3. Quartal 2009, S. 37–39
- Verein für Kinder- und Jugendkultursozialarbeit Zirkus Internationale e. V. (Hrsg.) (2009): Ästhetische Frühförderung und früh ansetzende Prävention in Theorie und Praxis. Berlin. Norderstedt
- vom Wege, Brigitte/Wessel, Mechthild (2008): Spielen im Beruf. Spieltheoretische Grundlagen für pädagogische Berufe. Troisdorf
- Vortisch, Stephanie (2009): Postdramatisches Theater mit Kindern. In: Frenzel/ Wenzel 2009, S. 6–9
- Weiss, Gabriele (1999): Wenn die roten Katzen tanzen ... Jeux Dramatiques für sozial- und heilpädagogische Berufe. Freiburg
- Wenzel, Karola (2002): Ich bin ein neues Mädchen. Theater mit Kindern zwischen Spiel und Kunst. In: Korrespondenzen, Heft 41, S. 38–44

Theaterspielen mit Kindern zwischen 3 und 6 Jahren

Anmerkungen

- 1 Annetta Meißner-Jarasch beschreibt, dass sie auf Grund ihrer Erfahrungen zu der Erkenntnis gekommen ist, „dass Mittel und Formen des zeitgenössischen Theaters kleinen Kindern im besonderen Maße entsprechen, da diese Spielformen sehr dicht an ihnen dran sind“ (Meißner-Jarasch 2011, S. 37). Karola Wenzel vertritt darüber hinaus die These, dass Kinder „in ihren geselligen Spielformen der Vielfalt der ästhetischen Formen und Verfremdungsmöglichkeiten des modernen Theaters näher [sind, R. D.] als der Pädagoge selbst“ (Wenzel 2002, S. 40).
- 2 Diese Weiterentwicklung beschreibe ich in der Ausgabe Spiel & Bühne 3/2012 zum Themenschwerpunkt „Theater mit Kindern“ (siehe auch Praxisbeispiel „1 – 2 – 3 – ICH KOMME!“ – Auf der Suche nach dem Blauen Elefanten im Kaleidoskop“).
- 3 Weitere Informationen unter www.zirkus-internationale.de
- 4 Weitere Informationen unter <http://jugendkulturservice.de/ger/tuki/tuki.php>
- 5 Das „Training on the job“ umfasste neben der kontinuierlichen aktiven Teilnahme an den von Künstlerinnen geleiteten Einheiten die Möglichkeit, unter Supervision der beteiligten Künstlerin zunehmend selbst die Gestaltung der Termine zu übernehmen.

Das Eigene im Schutz des Fremden zeigen Biografieorientierung im Theater mit Kindern an der Grundschule

Michaela Ströbel-Langer

Theaterspielen mit der eigenen Biografie? Irini (10): „Also ich möchte lieber jemanden spielen, der anders ist als ich. Ich weiß schon, wie ich selbst bin, das finde ich nicht so interessant.“

In den letzten Jahren gab es viele Diskussionen darüber, ob sich Aspekte der eigenen Lebensgeschichte für das Theaterspielen eignen und wie sie sich dafür nutzbar machen lassen. 2011 fand in Düsseldorf das Schultheater der Länder zum Thema „Theater und Biografie“ statt, und dort waren biografische Bezüge der meist jugendlichen Spieler auf unterschiedlichste Weise in die Stücke der 16 Spielgruppen verwoben.

Wie steht es aber um das Theater mit Kindern in der Grundschule, ist es sinnvoll die eigene Lebenswirklichkeit bereits in diesem Alter auf die Bühne zu holen? Manche Theaterpädagogen setzen bei Kindern vor allem die Lust am Spiel fiktiver Geschichten voraus, ihnen erscheinen eigene Erlebnisse für eine Inszenierung zu wenig spektakulär, die kindliche Biografie zu kurz, um sich mit ihr zu befassen, weil die Selbstreflexivität in diesem Entwicklungsabschnitt zu wenig ausgeprägt sei.

Mir selbst ist es dagegen in der Arbeit mit der AG Theater Leo, einer freien Arbeitsgemeinschaft an einer Nürnberger Grundschule, wichtig, dass den Kindern im Projekt bewusst werden kann: Das Konstruieren szenischer Bilder hat etwas mit meinem eigenen Leben und seinen individuellen Fragen zu tun.

Auch beim Spielen fiktiver Geschichten bauen wir häufig Elemente aus der Lebensgeschichte der Kinder ein. Das Verständnis von biografischer Arbeitsweise im Theater mit Kindern möchte ich in diesem Zusammenhang weit fassen und nicht nur auf das Erinnern und Spielen vergangener Episoden aus dem Lebenslauf beziehen.

Ich gehe von der Annahme aus, dass auch im freien Rollenspiel umgesetzte Vorstellungsbilder und imaginäre Selbstentwürfe von Erfahrungen und Mustern der eigenen Lebensgeschichte beeinflusst werden.

Der Psychologe Alfons Aichinger orientiert sich in seiner Form des Kinderpsychodramas an freien Spielsituationen, in denen Kinder nicht sich selbst spielen wie im Protagonistenspiel Erwachsener. Kinder schlüpfen im Symbolspiel in die Rolle fiktiver Helden, beschäftigen sich in diesem Rahmen aber durchaus mit



eigenen Bedürfnissen, Wünschen und Lebensthemen. Stets ist die eigene Biografie mit ihren Vorstellungsbildern und Erinnerungen Reservoir für Spielideen (vergl. „Resilienzförderung mit Kindern. Kinderpsychodrama Band 2“).

Theaterarbeit in der Schule folgt keinen therapeutischen, sondern ästhetischen und pädagogischen Zielsetzungen im Sinne einer ästhetischen Bildung, die auf die Entwicklung eines wachsenden Bewusstseins für:

- die eigene Identität im Kontext von Spiel und Rollenübernahme (Selbst),
- die Interaktionsprozesse in der Gruppe und ihre Dynamik (Gruppe),
- theatrale Zeichenverwendung und ästhetische Wirkungsweisen in der Konstruktion einer Bühnenwirklichkeit (theatrale Ästhetik)

ausgerichtet sein kann.

In diesem Sinne zielt Theaterarbeit mit Kindern auf deren Teilhabefähigkeit an kulturellen und gesellschaftlichen Prozessen im Rahmen eines subjektgebundenen Konstruierens einer theatralen Wirklichkeit in der Begegnung des Einzelnen mit seiner Umwelt ab.

Wie sich diese Ziele im Kontext einer biografieorientierten Theaterarbeit mit Kindern auf praktischer Ebene umsetzen lassen, möchte ich im Folgenden skizzieren.

Biografisches Material gewinnen

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, biografisches Material für eine szenische Umsetzung zu generieren. In welchem Umfang diese biografischen Elemente auch in ein Theaterstück eingearbeitet werden, differiert von Projekt zu Projekt.



Im Schulrahmen zeichnet sich oft in liminalen Phasen vor oder nach dem Unterricht ab, was Kinder bewegt. In unserem Probenraum im Kinderkulturzentrum bilden sich in solchen Schwellensituationen oft feste Rituale heraus: Während manche Kinder nach einem langen Unterrichtstag ihrem Bewegungsdrang folgen und sich gegenseitig durch den Raum jagen, nutzen andere die Zeit für Gespräche untereinander oder mit mir, ihrer Theaterlehrerin. Zu Beginn unseres Projekts „Schneeweißchens Mütter“ erzählten einige Drittklässlerinnen beispielsweise von der Sorge ihrer Mütter, sie alleine ins Kulturzentrum laufen zu lassen, obwohl dieses nur etwa fünf Minuten von der Schule entfernt ist.

Häufig haben die aktuellen Lebens Themen der Kinder etwas mit den spezifischen Gegebenheiten im System Schule selbst zu tun: In unserem Projekt „Müllers Esel, der bist du!“ klagten einige Kinder über den Leistungsdruck im 4. Schuljahr, in dem entschieden wird, welche weiterführende Schule sie nach der Grundschulzeit besuchen. Thematisiert wurden in unserem Theaterstück die hohen Erwartungen der Eltern, das Auf-sich-Gestellt-sein der Kinder und die Versagensängste. In Verbindung mit dem Märchen der Bremer Stadtmusikanten war das einer der Gründe von Zuhause abzuhausen.

Gerade im informellen Bereich werden häufig die Belange angesprochen, die Kinder in ihrer Lebenssituation beschäftigen. Bei der Themensuche für ein eigenes Stück geht es also zunächst darum, dass die Gruppe mit der Spielleitung einen „übergeordneten Gegenstand“ (vgl. R. Oerter [1993], S. 51) für ihr Spiel herausfindet, in dem bewusste und unbewusste Motive der Kinder zum Ausdruck kommen können und ihrem Spiel subjektiven Sinn verleihen. Es kann um wesentliche Beziehungsthemen gehen, um Freundschaft, Ausgrenzung, Geschwisterrivalität, um Loslösung von den Eltern. Die Theaterpädagogin Karola Wenzel (vgl. 2006) verwendet in dieser Projektphase das „Philosophieren mit Kindern“ zur Auseinandersetzung mit aktuellen Lebensfragen der Kinder. Ein methodisches Verfahren, auf biografische Themen und Erlebnisse aufmerksam zu werden und sie für das Theaterspielen nutzbar zu machen ist das „Playbacktheater mit Kindern“ von Gitta Martens. Unter dem Motto „Wisst ihr, was mir gestern passiert ist?“ erzählen Kinder konkrete Episoden aus ihrem Leben und bekommen diese von ihren Zuhörern zurück gespielt. Martens beschreibt, wie diese Szenen auch mit theatralen Mitteln gestaltet werden und Bestandteil einer Inszenierung werden können.

Beim Einbringen persönlicher Erlebnisse kommt es nicht auf eine möglichst genaue, objektive Rekonstruktion an. Es geht darum, auf Vorstellungsbilder der eigenen Vergangenheit, auf kognitive, emotionale und körperbezogene Muster zurückzugreifen, sie der Gruppe zur Verfügung zu stellen und gemeinsam etwas Neues daraus zu machen. Beim Erzählen und Darstellen erfahren die lebensgeschichtlichen Bezüge bereits eine erste Interpretation, die Kinder vermitteln den anderen ihre gegenwärtige Bewertung des Erlebten. Im Mitteilen können sie den Erlebnissen individuellen Sinn zuschreiben und auf sie Einfluss nehmen. In ihre Darstellung fließen Wünsche und Entwürfe ihrer Zukunft mit ein. Biografische Aspekte werden von den Kindern immer auch angereichert mit fiktiven Elementen.

Wichtig ist es, dass die biografischen Darstellungen von Mitspielern und Spielleitung Wertschätzung erfahren. Es geht nicht nur

Das Eigene im Schutz des Fremden zeigen

darum das Eigene einzubringen, sondern auch den Äußerungen des anderen Raum zu geben und ihnen Beachtung schenken. Der Pädagoge Ludwig Duncker sieht den Mittelpunkt von Bildung im Grundschulalter in der zunehmenden Befähigung zu Perspektivenwechsel und Selbstreflexivität. Theaterspielen ermöglicht das von ihm geforderte „Prinzip des mehrperspektivischen Zeigens“ durch die Rollenübernahme der Spieler und ihre Aufmerksamkeit für den Rollenpartner in hohem Maße (vgl. Duncker 2007, S. 229). Sowohl in der Begegnung mit den biografischen Motiven der Mitspieler als auch in der Auseinandersetzung mit fiktiven Figuren und ihren Schicksalen gilt es den Blick für den anderen zu öffnen, sich einzufühlen und dabei auch von sich selbst absehen zu lernen.

Das Projekt „Schneeweißchens Mütter“

In biografieorientierten Projekten können auch authentisches Material, Gegenstände, Orte oder Menschen eingebunden werden, die für die Kinder biografische Bedeutung haben. Im oben erwähnten Projekt „Schneeweißchens Mütter“ wurde phasenweise generationenübergreifend gearbeitet. Mütter waren zum gemeinsamen Spiel in die Theatergruppe eingeladen. Sie hatten Requisiten mitgebracht, die im gemeinsamen Alltag mit ihrem Kind eine Rolle spielen: So hatte eine afrikanische Mutter einen Kamm dabei, mit dem sie ihrer Tochter gerne Frisuren macht, eine deutsche Mutter zeigte der Gruppe ihren Nähkasten, den sie zum Nähen und Ausbessern von Kleidungsstücken für ihre Kinder verwendet. Außerdem nutzten wir Lieblingsmusik der Mütter für gemeinsame Bewegungsspiele: Zu Grönemeyers Mambo spielten Mutter und Tochter vor, was sie am Nachmittag bei Stau auf dem Weg in die Musikschule erlebten. Bald schon bewegte sich die ganze Gruppe als Auto mit Fahrer durch den Raum. Durch chorische Bewegungsfolgen und in Sprachexperimenten stellten die Kinder Lieblingstätigkeiten ihrer Mütter vor. Die Mutter-Kind-Beziehung trat zunehmend in den Vordergrund. Bei einem weiteren Treffen ergab sich in einer Improvisation eine Situation, in der Mütter ihren Töchtern verboten, alleine durch bestimmte Straßen unseres Brennpunktstadtteils zum Tanztraining zu laufen. Die Kinder fanden das übertrieben. Immer wieder trat das Thema hervor „Was kann ich schon selbst, was trauen mir meine Eltern zu ...“

Nach der Themensuche und der Sammlung biografischen Materials gab es in diesem wie auch schon in anderen vergleichbaren Projekten eine Phase, in der das Bedürfnis eine fremde, fiktive Geschichte zu spielen aufkam. Der Wunsch einen Anderen zu spielen und zum Eigenen wieder in Distanz zu gehen, führte uns zur Beschäftigung mit dem Märchen „Schneeweißchen und Rosenrot“. Die Geschichte wirkte an einigen Stellen wie ein Gegenentwurf zur eigenen erlebten Realität: Hier dürfen die Mädchen allein hinaus in den Wald. Sie übernachten sogar draußen, wenn es zu spät geworden ist und sie nicht mehr heim kommen. Sie begegnen den sonderbaren Geschöpfen des Waldes selbstbewusst und hilfsbereit.

Ein Wechselspiel entstand mit Märchenszenen und Kommentaren aus biografischer Perspektive: „Die Mädchen übernachten allein im Wald? Das gibts doch nicht! Wir wohnen in der Stadt. Meine Mutter macht sich immer Sorgen. Sie stellt sich alles

Das Eigene im Schutz des Fremden zeigen

Mögliche vor, was passieren könnte!“... „Meine auch. Und das innere Auge meiner Mutter ist so groß!“ Es formte sich eine Szenecollage, in der die Kinder Figuren aus dem Märchen spielten, dann auch wieder Parallelszenen aus ihrem Alltag und dem ihrer Mitschüler.

Hans Martin Ritter weist in „Spielarten der Sprache“ (vergl. G. Taube 2007, S. 197) auf Beobachtungen hin, bei denen Kinder in selbstgesteuerten Rollenspielen immer wieder die Ebenen wechseln: Phasen der Rollenübernahme und der szenischen Interaktion wechseln mit Kommentaren über die Spielhandlungen, Absprachen zum Spielverlauf, Rollenwechsel, zur Verwendung von Spielobjekten, zum Einrichten zusätzlicher Spielorte. „Der Wechsel dieser verschiedenen Handlungs-, Denk- und Erfahrungsebenen und der damit verbundene Wechsel der Perspektiven ist dem Kind also vertraut. Er ist – wie wir wissen – ein wesentlicher Faktor für die Erfahrungs- und Bewusstseinsbildung und für das soziale und ästhetische Lernen überhaupt. Eine Dramaturgie des Theaterspielen von Kindern könnte darauf aufbauen.“ Als Schlüsselbegriffe nennt Ritter in Anlehnung an das Brecht'sche Theater „Spielen – Erzählen – Kommentieren“.

Auch Karola Wenzel sieht in dem Hin- und Herpendeln zwischen Spielebene und Metaebene ein Charakteristikum freien Rollenspiels. Schnelle Rollenwechsel, Überzeichnung und Verfremdung sind für sie Stilelemente theatraler Ästhetik im Theater mit Kindern und stehen nahe an Formen postdramatischen Theaters.

Da die Mütter in unserem Projekt für einen gemeinsamen Auftritt auf der Bühne nicht genügend Zeit hatten, entschieden wir uns für einige Videoclips, in denen sie als Darstellerinnen vorkommen. Gedreht wurde an Orten aus dem Lebensumfeld der Kinder, womit erneut biografische Bezüge hergestellt werden konnten: Eine Mutter verabschiedet ihren Sohn an der Haustüre und gibt ihm Tipps, sich auf dem Spielplatz in keinen Konflikt hineinziehen zu lassen. Dort begegnet er prompt einer Gruppe Jugendlicher, die behaupten, sein Ball wäre ihrer. Wie die Kinder im Märchen wird er beinahe in eine Gefahr hineingezogen. Im Märchen ist die Bedrohung ein großer Fisch, gespielt von der ganzen Gruppe, der an der Angel des Zwerges hängt und ihn und die Mädchen in die Tiefe ziehen will. Immer wieder suchten wir nach Verknüpfungen zwischen den fiktiven Märchenbildern und den nachgezeichneten Alltagssituationen mit biografischen Bezügen sowie nach Möglichkeiten unser Material zu ästhetisieren.

Rollenübernahme und Standortbestimmung

Im Märchenkontext beschäftigten wir uns mit den unterschiedlichen Temperamenten der beiden Kinder, dem Feurigen und dem Sanften. Gespielt wurde immer mit Mehrfachbesetzung. Wir improvisierten körperbezogen mit Musikeinsatz: Rosenrot bekam das Stück „Der rote Salon“ aus Niki Reisers Filmmusik zu „Jenseits der Stille“. Die Mädchen, die sich dem Element Feuer zuordneten, schminkten sich mit rotem Lippenstift, trugen die hohen Schuhe ihrer Mütter und tanzten mit langen roten Schleppen. Zur Musik von Karel Svoboda für den Film „Drei Nüsse für Aschenbrödel“ bekamen die Kinder, die sich mehr Schneeweißchen zuordneten, weiße Kleider, fein und zart wie Schnee.

In einer anderen Szene „Kinder alleine zu Haus“ pochte es an der Türe und die ganze Gruppe nähert sich zum Klavierstück „Knecht Ruprecht“ von Robert Schumann in Etappen der Türe wie beim Spiel „Eins, zwei drei, um!“ . Dann können sie endlich durchs Schlüsselloch oder einen Türspalt spähen. Draußen steht der Bär, das Fremde, und möchte hereingelassen werden. Die Kinder überprüfen und wählen eine für sie stimmige Haltung: Manche begegnen ihm aufgeschlossen und neugierig, andere zurückhaltend oder ängstlich. Auch dazu sammelten wir biografisches Material.

Doch dann bearbeiten sie den Bären lustvoll, rollen ihn zwischen sich auf dem Boden hin und her, kneten ihn kräftig durch. Die Rollenübernahme der Kinder entspricht keiner illusionistischen Spielweise, sie ist stark an konkrete Handlungen gebunden. Die Kinder verwandeln sich im Kontext einer Szene bis zu einem gewissen Grad durch Bewegung und Sprache in die andere Figur. Doch zeigen sie gleichzeitig auch viele Anteile ihrer eigenen Person. Wenn sie einen Erwachsenen, ein Tier, ein Phantasiewesen spielen, ist ihr Spiel immer eine Verfremdung der Figur, ihr Spielstil entspricht keiner psychologisch realistischen Darstellung. In der Phase der Materialsammlung probieren unsere Spieler alle Rollen aus und treffen mit diesen Erfahrungen später ihre Rollenwahl.

Kinder reflektieren in diesem Alter durchaus ihre Wirkung auf das Publikum. In unserem Projekt „Müllers Esel, der bist du!“, bei dem sie die Tiere der Bremer Stadtmusikanten spielten, betonte ein zehnjähriger Junge: „Ich möchte als Sascha erkannt werden, aber ich möchte auch sicher sein, dass mich das Pu-



Das Eigene im Schutz des Fremden zeigen

blikum als Hund erkennt.“ Anders dagegen eine neunjährige Spielerin: „Wenn ich verkleidet bin, sieht mich das Publikum nicht mehr als Laura, sondern als Tier, weil es dann schon im Stück drin ist und sich in den Menschen auch die Tiere vorstellt. Wenn ich eine Katze spiele und herumschleiche, dann kann ich meinen Blick auf einen Punkt richten und das Publikum schaut dann auch dahin.“

Biografische Elemente und die Repräsentationen der Geschichte greifen in unseren Stücken ineinander. Der fiese Zwerg wird in „Schneeweißchens Mütter“ auf besondere Weise unschädlich gemacht: In unserer Version verliert er nicht nur die gestohlenen Schätze, auch sein alter Bart wird ihm abgeschnitten. Auf der Rückseite der Bartstücke stehen die Sorgen der Mütter. Die Kinder lesen sie vor, schmeißen eine nach der anderen lustvoll ins Publikum und entledigen sich der grauen einengenden Sorgen. Zunächst will der gefesselte Zwerg davon nicht loslassen, versucht sich zu wehren und beobachtet grimmig, was mit seinem Bart passiert. Doch je länger die Freude über die Befreiungsaktion anhält und in den Reaktionen der Zuschauer sichtbar wird, desto schwieriger wird es für den Zwergdarsteller in seiner Rolle zu bleiben. Schließlich strahlt auch er über das ganze Gesicht. Solche Wechsel in der Rollenübernahme kommen vor im Theater mit Kindern. Sie zeigen ihre hohe emotionale Beteiligung, den Charme der Spieler und machen ihr Spiel authentisch im Augenblick der Aufführung.

Bei der Vorstellung vor Publikum zeigen die Kinder Fiktives und Biografisches. Die Gruppe hat durch ihre theatral ästhetische Gestaltung etwas Neues aus dem ursprünglichen Material gemacht. Es ist eingearbeitet in ein Theaterstück, die lebensgeschichtlichen Aspekte tauchen ästhetisch verfremdet auf. So kann sich im Schutz des Fremden, des Neuen das Eigene zeigen im Ereignis einer Aufführung. Auch sie tritt im Lebenslauf der Spieler hervor und hat Bedeutung für die Entwicklung und Stärkung der eigenen Identität.

Literatur:

Duncker (2007): Die Grundschule. Schultheoretische Zugänge und didaktische Horizonte Weinheim.

R. Oerter (1993): Psychologie des Spiels München.

G. Taube Hg. (2007): Kinder spielen Theater Milow.

Karola Wenzel (2006): Arena des Anderen Milow.

FOTONACHWEISE

Autor	Seiten	Projekt bzw. Fotograf
Domkowsky	7–10	Fotograf: eigene
Ströbel-Langer	12, 14 u. 15	Fotograf: eigene
Kraußner	16 u. 17	Fotograf: eigene
Czerny	18–20	Fotograf: eigene
Wenke	21	studentisches Forschungsprojekt, „Theaterstück“, Fotograf: Max Menning
	22	„Rollentausch go future“, Fotograf: Max Menning
Schittler	30	LOTspiel Jugendklub (Inszenierung: „Wovon die Welt untergeht.“, Premiere 07.07.12 im LOT-Theater Braunschweig), Fotograf: S. Hübner (Agentur Hübner)
	S. 31	LOTspiel Miniklub (Inszenierung: „Wir wollen immer artig sein.“, Premiere 12.05.2012 im LOT-Theater Braunschweig), Fotograf: Martin Salzer
Scheuermann	34 und 35	Fotograf: eigene
Facchetti, Mazzini	36 und 37	Fotograf: eigene
Schorn	40, 42	„Solmaz“, Fotograf: eigene
Groschwitz	49	Fotograf: Karl-Heinz Franzen
Koch	53 und 54	Fotograf: Karl-Heinz Franzen
Maxim, Walter	57	Fotograf: Karl-Heinz Franzen
Was geht II	58	Fotograf: Karl-Heinz Franzen
Kruse	59	Fotograf: Karl-Heinz Franzen
Domkowsky	60–62	Fotograf: eigene
Kellermann	63	Fotograf: Jörg Sobeck
Bundesverband Theater in Schulen e. V.	64	Fotograf: Karl-Heinz Franzen
Poppe	66	Fotograf: eigene
EDERED	74	Foto: ÇDD
TUSCH	76	Fotograf: Claudia Höhne

Wieder verfügbar!**Ohne Körper geht nichts****Ein Theorie-Praxis-Buch****Gerd Koch, Gabriela Naumann, Florian Vassen****2. Auflage****EUR 14,90 • 280 Seiten • ISBN 978-3-928878-56-2**

Der Band widmet sich Stand und Perspektiven von Körpererfahrung in verschiedenen pädagogischen Lebensbereichen und Kontexten, thematisiert alltägliche Sinneswahrnehmung und körperliche Befindlichkeit, die Bedeutung des Körpers bei der Erschließung der Umwelt und im Kontakt mit anderen, die Eingebundenheit und Verflechtung in Kultur und Gesellschaft.

Gezeigt wird, wie sich der Körper – als Grundlage jeglichen Handelns, jeglicher Selbsterfahrungs- und Kommunikationsprozesse – vielfältig in die pädagogische und psychosoziale Praxis einbeziehen lässt.

Schibri-Verlag



lustig – komisch – lebhaft

Eine Reflexion über die Facetten der Theaterarbeit in der Grundschule

Gabriele Krauß

lustig – komisch – lebhaft sind die drei Begriffe aus dem Cluster eines Jungen der 3. Jahrgangsstufe, nachdem er sein szenisches Arbeiten und das seiner Klasse als Videoaufnahme zum ersten Mal sah. Ohne seine Interpretation genau zu kennen, möchte ich sie als drei Aspekte der Theaterarbeit in einer Grundschulklasse aufgreifen.

lustig sind für Kinder all die Dinge, die den regulären Kontext verlassen. Sie bedeuten freie Bewegung, das Fernbleiben von Bewertung, ungewohnte Situationen im schulischen Umfeld. *Alles Spiel ist zunächst und vor allem ein „freies Spiel“*.¹ Das sind auch die Elemente der Aufwärmübungen in der Theaterarbeit, die Kindern sehr leicht fallen, weil sie direkt an ihr kindliches Spiel in den Pausen und zu Hause anknüpfen. Als *lustig* wird dann empfunden, wenn diese Spiele – *Begrüße Deine Tante aus der Türkei, die Du schon lange nicht mehr gesehen hast!* – Teil des Unterrichts werden. Als dem ursprünglichen Homo Ludens sehr nahe Wesen genießen sie dieses Tun in den ungewöhnlich freien Situationen.

In Reflexionsbögen gaben die SchülerInnen an, dass sie sich selbst intensiver wahrnehmen auch durch den „Spielpartner“ gegenüber, der sein/ihr Spiel nicht persifliert, sondern mitmacht und Impulse wechselseitig aufgreift. Es gibt weder richtig noch falsch, nur das Erleben der eigenen Grenzen, die permanent ausgeweitet werden.

Selbstwirksamkeit einerseits und sich treiben lassen vom Mit-einander und den Anweisungen der Lehrkraft schaffen einen vertrauensvollen Rahmen für Erlebnisse, die zwar grundsätzlich vom kindlichen Spiel ausgehen und doch darüber hinaus mutig den Bereich der Phantasie und Fiktion beschreiten.

komisch hingegen scheint mir die Beschreibung für die Begegnung mit sich selbst durch Eigenreflexion und Feedback bei den Übungen. Diese sind schwer einzuordnen in die bisher bekannten Kategorien der Rückmeldung in Form von Korrektur und Verbesserungsvorschlägen. Es geht aber weder um Lob noch

um Tadel, eher um eine Form der Anerkennung allein schon für den Mut der Darstellung. Die rückgemeldete Beobachtung, die sich nach anfänglicher Anleitung etabliert, trifft auf das Selbstbild, verzerrt dieses und verändert es vielleicht im Laufe der Zeit. Sensible Worte werden gefunden und ausgesprochen, die im *Theater-Portfolio* festgehalten und interpretiert werden können – und nur die Intensität der Auseinandersetzung kann zu einem Bewertungskriterium führen. Das Verschriften an sich bildet zudem eine gesonderte Qualität der Auseinandersetzung: *Beim Schreiben werden das eigene Wissen bzw. die eigene Erfahrung aufgerufen, in eine bestimmte Form gebracht, geprüft und ggf. noch überarbeitet. (...) Durch das Aufschreiben wird es möglich, das Geschriebene selbst zu lesen und mit den Schreibintentionen bzw. den Erfahrungen zu vergleichen ...*²

Solche Erfahrungen erzeugen nach gut zwei Jahren Regelunterricht Unsicherheiten, die verständlich sind. *Die Bilder, die uns die Beobachtungstätigkeit des Ichs von diesen Vorgängen liefert, sind verwirrtere, aber gleichzeitig lohnendere.*³

Diese Rückmeldungen greifen natürlich auch in die Motivationsdisposition der Schülerinnen und Schüler ein: Die von Heckhausen⁴ beschriebene Selbstbegründung wird hier wirksam und kann von Klassenlehrkräften gerade durch die Verschriftlichung der Erfahrungen auch auf andere Bereiche übertragen werden. Das grundlegende Handlungsmodell, welches Abwägen, Planen, Handeln und Bewerten umfasst, wird in Reinform abgebildet. Das Kind führt Handlungen von der eigenen Vorstellung über das konkrete Tun bis hin zu Eigen- und Fremdbewertung vollständig durch – und das ist in unserem schulischen Kontext leider eher selten. Umso wichtiger ist der bewusste Umgang damit und das Herausstellen der Chancen, die sich dabei für ein wachsendes Selbstkonzept ergeben.

Augusto Boal zeigte, dass wir zu diesen Prozessen nicht allein auf Worte angewiesen sind: *Jeder Mensch hat seinen eigenen Rhythmus, beim Gehen, beim Sprechen, beim Lachen, beim Essen usw. Indem wir versuchen den Rhythmus eines anderen zu reproduzieren*

lustig – komisch – lebhaft
Eine Reflexion über die Facetten der Theaterarbeit in der Grundschule



ren, gewinnen wir ein klares (aber dennoch sehr subjektives) Bild von ihm, gleichzeitig von uns selbst. [...] Indem wir wiederzugeben versuchen, wie ein anderer sich bewegt, singt, spricht, zeigen wir ihm, wie wir ihn sehen, gleichzeitig erfahren wir etwas über unsere eigenes Verhalten, lernen uns selbst besser kennen.⁵

In **lebhaft** sehe ich das beginnende Gestaltungsmoment, die Lust an der eigenen Handlung. Dabei bilden die zunächst vorgegebenen Themen und Anweisungen einen Sicherheitsbereich, dessen Grenzen eine ständige Erweiterung erfahren.

Die Übung zur Entwicklungsgeschichte vom Urzeitreptil zum Menschen und zurück ist ein Beispiel für einen Rahmen, der vom einzelnen Kind weit und individuell ausgeformt werden kann. Hier ein kurzer Erfahrungsbericht:

Die Aufgabe war die körperliche, sprachlose Darstellung dieser Entwicklung, und es dauerte, bis alle „Reptilien“ wirklich Bodenkontakt hatten, aber dann machten sie sich über den Raum her. Sie eroberten Bänke und Tische, und als sie in der Menschheitsentstehung voranschritten, ließen sie von ihrem neuen Terrain nicht ab. In der technischen Revolution angekommen, tanzten alle auf den Tischen. Ich ermunterte sie irgendwann, sich wieder in Schüler zu verwandeln und irgendwie Platz zu nehmen. Das taten sie – mit veränderten Gesichtern und Sitzhaltungen auf Fensterbrettern, Tischen und Bänken und schauten uns (der Klassenlehrer ist Teil des Lehrertandems) verklärt an.

Die weitere Arbeit erfolgt mit kleinen selbst gewählten Inszenierungen anhand von Themen und Texten und mündet in die Aufbereitung der Klassenlektüre in freier Abwandlung. Natürlich wollen wir durch diesen Lernkontext auch die Freude an der Auseinandersetzung mit Kinderliteratur intensivieren, aber das „Lernziel“ geht weit darüber hinaus. Das Erleben der eigenen Gestaltungsmacht ist ein grundlegender Baustein für das eigene Wachsen im Sinne einer echten Wahl der Tätigkeiten und Interessen. Das Erlernen neuer Dinge kann nicht nur zu dem positiven Leistungsempfinden, sondern auch zu einem sich immer wieder erneuernden Selbstkonzept führen.

Um eine lohnende Zukunftsperspektive zu entwickeln, müssen wir lernen, Freude an Aktivitäten zu finden, die zu mehr Harmonie in uns selbst, in der Gesellschaft und in dem größeren Ganzen führen, von dem wir ein Teil sind.⁶



Zur Autorin

Gabriele Krauß, Jg. 1965, ist seit 2002 Schulleiterin an der Theresen-Grundschule in Germering. Als Montessori- und DaZ-Lehrerin sowie Tanz-Sozialtherapeutin kennt sie Möglichkeiten der Anleitung, die genügend Freiraum für persönliches Lernen geben. Im Moment schließt sie das Erweiterungsstudium Darstellendes Spiel an der FAU Erlangen-Nürnberg ab.

Anmerkungen

- 1 Johan Huizinga (1987): *Homo Ludens, Vom Ursprung des Spiels*, Rowohlt: Hamburg S. 16
- 2 Felix Winter (2004): *Leistungsbewertung – Einen neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit Schülerleistungen*, Baltmannsweiler, S. 264
- 3 Anna Freud (1984): *Das Ich und die Abwehrmechanismen*, Fischer: Frankfurt, S. 17
- 4 Heckhausen / Heckhausen (2010): *Motivation und Handeln*, Springer: Berlin, S. 432
- 5 Augusto Boal (1989): *Theater der Unterdrückten – Übungen und Spiel für Schauspieler und Nichtschauspieler*, Suhrkamp: Frankfurt, S. 193
- 6 Mihaly Csikszentmihalyi (1995): *Dem Sinn des Lebens eine Zukunft geben*, Klett-Cotta: Stuttgart, S. 15



Theaterspielen – Geschichten verkörpern

Gabriele Czerny

1. Bedeutung und Funktion

Das Theaterspiel gehört zu einer lebendigen Schulkultur, die Kinder in ihrer Entwicklung fördert und unterstützt. Bereits der Titel *Theaterspielen – Geschichten verkörpern* impliziert, dass Verstehensprozesse durch das Theaterspielen in spezifischer Weise entwickelt werden können. In einem motivierenden sowie handlungs- und produktionsorientierten Unterricht kommt dem Theaterspiel eine wichtige Bedeutung zu. Denn im Spiel setzen sich Kinder mit literarischen Texten intensiv auseinander, wodurch diese nicht nur in ihrer Vorstellung lebendig werden, sondern zur Wirklichkeit der Kinder selbst. Dies insofern, als dass sie sich in Figuren verwandeln, miteinander in Beziehung treten, Textstellen weiterdenken und immer wieder damit experimentieren können, ein anderer zu sein. Das Theaterspielen bietet daher die Möglichkeit, Kinder früh für das Spannungsverhältnis von Fiktionalität und Wirklichkeit zu sensibilisieren.

Darüber hinaus kommen beim Theaterspiel alle Formen körperlich-sinnlicher Erfahrung zum Tragen und Fähigkeiten werden mobilisiert, um eigene Textdeutungen und -gestaltungen zu entwickeln, Wahrnehmungs- und Verhaltensgewohnheiten zu durchbrechen, neue kennenzulernen und auszuprobieren. Dies macht den Prozess des Spielens auch zu einem Erprobungsfeld für Perspektivenübernahmen und für Begegnungen mit dem eigenen Selbst. Das heißt, das Theaterspiel kann das kindliche Selbstbewusstsein entwickeln helfen, weil es die Möglichkeit bietet, neue Eigenschaften und Haltungen an sich selbst zu entdecken.

Für die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern ist hierbei das symbolische, bildhafte Begreifen von Texten von besonderer Relevanz. Geschichten und Texte stellen ein Deutungsangebot für Kinder dar, deren Bedeutungen sie zuerst entdecken und dann ausdrücken und gestalten. Den Kindern wird damit grundlegend ein selbstgesteuertes Lernen in Lebens- und Erfahrungszusammenhängen ermöglicht. Sie lernen die Mehrdeutigkeit von Zeichen und ihre vielseitigen Ausdrucksmöglichkeiten kennen: Ein blaues Tuch kann zum Zeichen für das Meer, den Himmel werden – man kann sich damit aber auch in ein Tier verwandeln und so selbst neue Bedeutung erzeugen. Im spielerischen Umgang mit Zeichen und deren Decodierung lernen die Kinder nicht nur ihre Lebenswelt genauer wahrzunehmen, sondern diese auch zu überdenken und kompetent mit den Anforderungen derselben umzugehen.

Ferner lassen sich durch das Theaterspiel im Unterricht reflexive Fähigkeiten anbahnen. Das hängt damit zusammen, dass jedes Spiel, und somit auch das Theaterspiel, nach Regeln verläuft und eine Struktur benötigt, damit der Spielrahmen als solcher erhalten bleibt und das Spiel in Abgrenzung zur Realität des Alltags möglich ist. Schließlich schult das Theaterspielen die körperliche und emotionale Ausdrucksfähigkeit der Kinder. Zudem ermöglicht es nicht nur, ein sicheres Auftreten vor einer Gruppe zu entwickeln, sondern hat auch Einfluss auf die Fähigkeit und Bereitschaft, mit anderen gemeinsam etwas gestalten zu wollen und zu können.

Für die Strukturierung von theaterpädagogischen Prozessen bietet sich das SAFARI-Modell (Czerny 2004 und 2010) in



besonderer Weise an. Es gliedert sich in einzelne Bausteine und zielt im Wesentlichen auf eine Erweiterung bzw. Vertiefung der kindlichen Ausdrucks-, Gestaltungs- und Symbolfähigkeit.

Bildungstheoretisch gesehen bündelt das Modell personale, ästhetische und sozialbildende Prozesse. Der Stoff (S) ist die literarische Vorlage. Der Auftakt (A) sensibilisiert die Schüler für ihren eigenen Körper, den Raum und die Gruppe. Diese Fähigkeiten bringen sie in der Figur (F) zum Ausdruck. Hinter der Aktion (A) steht die szenische Erarbeitung des Textes, die dann für die Inszenierung (I) in eine Handlungsabfolge gebracht wird. Die beim Theaterspiel gewonnenen Erfahrungen der Schüler werden zum Gegenstand der Reflexion (R) gemacht. Die Schüler erfahren durch das Reflektieren ihrer individuellen Wahrnehmungen, Gefühle und Vorstellungen mögliche Zusammenhänge oder Differenzen. Dies bedarf der Unterstützung des Lehrers, so dass die Schüler die Fähigkeit entwickeln lernen in Distanz zu treten, d. h. den Blick nach außen und nach innen zu richten.

2. Prinzipien des Theaterspiels

Dem Theaterspiel mit Kindern liegen spezifische Prinzipien zu Grunde, die den theaterpädagogischen Prozess konstituieren. Dazu gehören die *Vorbereitung des Raumes*, erste grundlegende Übungen zur körperlichen Ausdrucksfähigkeit und zum Vorstellungsvermögen sowie Spiele, die das Vertrauen zueinander stärken sollen. In der Regel kann jede Theaterstunde mit einem kleinen *Ritual* im Kreis eröffnet und beendet werden. Das Anfangsritual signalisiert den Kindern, dass jetzt die Stunde beginnt, und das Endritual ermöglicht ihnen, wieder in den Alltag zurückzukehren. Die nächsten Übungen sollten sich auf die Raumwahrnehmung konzentrieren. Dazu kann die Lehrkraft die Kinder anhalten, sich durcheinander im Raum zu bewegen und auf ein gemeinsam vereinbartes Signal in gespannter Körperhaltung im sogenannten *Freeze* stehen zu bleiben. Verschiedene Impulse, wie „Geht zu zweit durch den Raum! Bildet eine lange Reihe! Versammelt euch zu einem Pulk in der Mitte! Teilt euch in vier Ecken gleichmäßig auf!“, können den Kindern dabei helfen, den Raum zu strukturieren und sich in ihm ganz bewusst zu orientieren. Die Schulung der Präsenz kann durch Übungen zum *Fokus* erfolgen. Dabei gehen die Kinder durch den Raum und richten ihren Blick auf einen Punkt im Raum. Sie bringen ihren Körper in Spannung, sprechen ihren Namen oder rufen ein lautes „Hey“. Dann suchen sie sich einen neuen Punkt im Raum.

Das Bewusstsein für das Zusammenspiel und die Gestaltung von *Ensembleszenen* wird durch Bewegungsaufgaben wie in einem Pulk langsam die Bühne von links nach rechts überqueren oder in Reihen sich vom hinteren Bühnenrand zur Rampe nach vorne bewegen unterstützt. Aber auch chorisches Sprechen fördert die gegenseitige Wahrnehmung. Zentral für die Erarbeitung von Geschichten ist die *szenische Improvisation*. Vorbereitend können Spiele zur Improvisation (z. B. Keith Johnstone) die Spontaneität und die Kreativität der Kinder unterstützen. Die Arbeit am Text kann z. B. durch Übungen wie dem „Hot Chair“ erfolgen.

Dazu setzt sich ein Kind, das sich in eine bestimmte Figur einfühlt, auf einen Stuhl und wird von anderen Kindern zu seiner Rolle befragt. Es können mehrere Kinder hintereinander in



dieselbe Figur schlüpfen. Die fragenden Schüler müssen sich ebenfalls in die Figur, die von ihnen befragt wird, hineinversetzen, um geeignete Fragen stellen zu können. Die erste Frage könnte dabei jeweils lauten: „Wer bist du?“ Mit ihr und den sich daran anschließenden Fragen wird die kindliche Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, die ein wichtiger Bestandteil des literarischen Lernens ist, aufgegriffen und entscheidend entwickelt.

Zentral für die Darstellung ist die *Akzentuierung des Performativen*, des sinnlich-körperlichen Gestaltens von Bildern und Szenen. Dabei korrespondiert Ensemblespiel mit freien und choreogra-

Theaterspielen – Geschichten verkörpern



phierten Bewegungsszenen, chorisches Sprechen mit solistischem Sprechen, Rhythmus mit Liedern und Gesang. Die Frage nach der Dramaturgie, nach der Gestaltung der Handlung, obliegt der Theaterlehrerin. Sie entscheidet, ob sie beispielsweise die Form des Erzähltheaters wählt. Dabei kann es durchgängig einen oder mehrere Erzähler geben oder die Kinder wechseln selbst zwischen Figur und Kommentierung der Geschichte. Eine weitere Form der Darstellung ist die Collage. Hierbei werden mehrere Szenen miteinander verknüpft und durch Übergänge wie z. B. Bewegungsszenen verbunden. Die Dramaturgie einer Heldenreise bietet sich insbesondere bei Geschichten an, in denen der Held bzw. die Heldin eine Entwicklung durchläuft wie z. B. in „Seeräuber Moses“ von Kirsten Boie oder „Mio mein Mio“ von Astrid Lindgren. Das Handlungsgerüst einer Heldenreise folgt den Etappen einer Reise und wurde von Joseph Campbell ausführlich in seinem Werk „Der Heros in tausend Gestalten“ (1993) beschrieben.

Fazit

Wenn Kinder Texte nicht nur gemeinsam lesen, sondern auch szenisch gestalten, sammeln sie ästhetische Erfahrungen. Das bedeutet, ihnen wird die Möglichkeit gegeben, sich spielend in die Welt des Textes hineinzusetzen und diese zum Aus-

druck zu bringen. Dadurch können sich die Schüler eigener Erfahrungen bewusst werden und daran anknüpfend zu neuen Haltungen und Einstellungen finden. Das Spiel fordert die Kinder darüber hinaus zur Abstraktion heraus, denn die jeweiligen Aussagen müssen in mimische und gestische Darstellungsweisen übersetzt werden. Gerade für Schüler mit geringem Wortschatz oder für jene, die Deutsch als Zweitsprache erlernen, ist dieser Aspekt des Theaterspielens in besonderer Weise relevant, weil er Verstehensfähigkeiten auf andere Weise entwickeln hilft. Entsprechend fördert das Theaterspielen von Geschichten einerseits das Selbstbewusstsein, die emotionale Ausdrucksfähigkeit und das soziale Miteinander der Kinder, andererseits aber auch die kindliche Verstehensfähigkeit auf vielfältige Weise.

Sekundärliteratur:

- Campbell, Joseph.: *Der Heros in tausend Gestalten*. Frankfurt a. M. 1993.
- Czerny, Gabriele: *Theater-SAFARI. Praxismodelle für die Grundschule*. Braunschweig 2010.
- Liebau, Eckart/Zirfas, Jörg: *Die Sinne der Künste. Perspektiven ästhetischer Bildung*. Bielefeld 2008.
- Spinner, Kaspar H.: *Kreativer Deutschunterricht*. Seelze 2001.
- Spinner, Kaspar H.: *Literarisches Lernen*. In: *Praxis Deutsch* (2006), Heft 200. S. 6–16.

Die Bedeutung des Theaterspielens für Jugendliche Ein studentisches Forschungsprojekt an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Beate Wenke

„Also, manchmal zittern die Hände wie Schmidts Katze, ne', und man hat so Aufregung und man will wirklich – Man versucht diesen Satz, den man jetzt gleich hat oder die drei Sätze, die man gleich hat, wirklich zu hundert Prozent rüberzubringen. Und dann hat man, hat man solche, solche, so 'ne Furcht, dass man das falsch macht.“

(I. 3, Z. 386)

Als StudentInnen des Bachelor-Studiengangs Pädagogik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg nahmen wir an einem von uns gewählten Forschungsprojekt teil, das sich über drei Semester mit einem bestimmten Handlungsfeld der pädagogischen Arbeit befasste. Das Projekt „Interkulturelles Lernen in Theaterprojekten mit Kindern und Jugendlichen“ unter der Leitung von Wiebke Scharathow und Jörg Kowolik erstreckte sich über den Zeitraum von Februar 2011 bis März 2012 und wurde von zwölf Studierenden der Universität durchgeführt. Wir forschten, aufgeteilt in Kleingruppen, in jeweils einer der vier Jugendtheatergruppen im Netzwerk des Vereins Jugendkulturarbeit Oldenburg. Die Gruppen sind insbesondere in den Stadtteilen Oldenburgs tätig, die einen erhöhten Anteil an Familien in bildungsfernen Milieus und mit Migrationshintergrund aufweisen. Der Verein Jugendkulturarbeit besteht seit 1995 und vernetzt, initiiert und unterstützt finanziell kulturelle Projekte mit Kindern und Jugendlichen. Innerhalb unseres Forschungsprojektes haben wir insgesamt 18 Jugendliche befragt.

Die zentrale Fragestellung unserer Forschungsarbeit lautet: „Welche Bedeutung hat Theater aus Sicht von Jugendlichen und was ist ihrer Meinung nach gelingende Theaterpädagogik?“

Im Vordergrund der Untersuchung stand also die subjektive Sichtweise der Jugendlichen bezüglich der Selbst- und Fremdwahrnehmung in Bezug auf das Theaterspielen sowie Formen der Interaktion in der Theatergruppe. Gibt es Unterschiede in Verhalten und Wahrnehmung im Vergleich zur sonstigen Lebenswelt? Wie gestalten die Jugendlichen ihre sozialen Kontakte und wie erleben sie diese? Außerdem wollten wir erfahren, inwieweit das in der Theatergruppe Erlebte Einfluss auf den Alltag der Jugendlichen hat, welchen Stellenwert es einnimmt und ob sich dadurch Veränderungen ergeben. Nehmen die Jugendlichen neue Impulse für ihr Fühlen, Denken und Handeln wahr? Weiterhin wurden Meinungen über den Rahmen erfragt, in dem gelingende Theaterarbeit aus ihrer Sicht erfolgen kann. Bezüglich unseres Forschungsinteresses ist festzustellen, dass es zwar viele Thesen und Vermutungen über die Wirkungen von Theaterarbeit aus der Perspektive von TheaterpädagogInnen gibt, jedoch kaum qualitative Studien zu der subjektiven Sichtweise von Jugendlichen über ihre Theaterarbeit existieren.¹ Dies machte die Relevanz unseres Projektes deutlich.

Um das qualitative Forschungsvorhaben umzusetzen, hospitierte jede Kleingruppe zunächst mehrmals in einer der Jugendtheatergruppen. Dort wurden anschließend die Datenerhebungen durch leitfadengestützte Einzelinterviews oder Gruppendis-



Die Bedeutung des Theaterspiels für Jugendliche

kussionen durchgeführt. Zugeschnitten auf die Bedürfnisse der Jugendlichen sowie der ForscherInnen entschied sich jede Gruppe individuell für eine angemessene Erhebungsmethode. Nach der Erhebung und Auswertung der einzelnen Transkripte haben wir unsere Ergebnisse gemeinsam gesichtet und sodann als gesamte Forschungsgruppe eine Synthese der Ergebnisse der vier Befragungen erarbeitet.² So ist es uns gelungen, viele interessante Kategorien herauszufiltern, die für die Jugendlichen im Bezug auf das Theaterspielen relevant sind. Vor allem die Knüpfung und Herstellung sozialer Kontakte nimmt einen erheblichen Stellenwert ein.

Jugendliche erzählen, dass durch das Theaterspielen neue Freundschaften geschlossen wurden, die sonst nicht entstanden wären, und dass die Heterogenität in der Theatergruppe als bereichernd wahrgenommen wurde. Ein Großteil von ihnen erfährt ein hohes Maß an Akzeptanz in der Gruppe und erwähnt, dass gemeinsame Erfahrungen und gemeisterte Herausforderungen ein verstärktes Zusammengehörigkeitsgefühl ermöglichen.

Hierzu einige Zitate:

„Wir sind eine große Familie!“

„Also, auf jeden Fall ist diese Freundschaft anders als mit Anderen, weil man sich natürlich einfach viel näher ist und man hat viel miteinander zu tun.“

Auch die Entwicklung des Selbstbewusstseins wird von der Theaterarbeit beeinflusst, was gerade in der Phase der Adoleszenz von Bedeutung ist. Zum Teil wählen die Jugendlichen bewusst das Theaterspielen als Hobby, um ihrem geringen Selbstvertrauen entgegenzuwirken. Andere bemerken die Veränderung des Selbstbewusstseins eher am Rande als eine Art positive Ne-

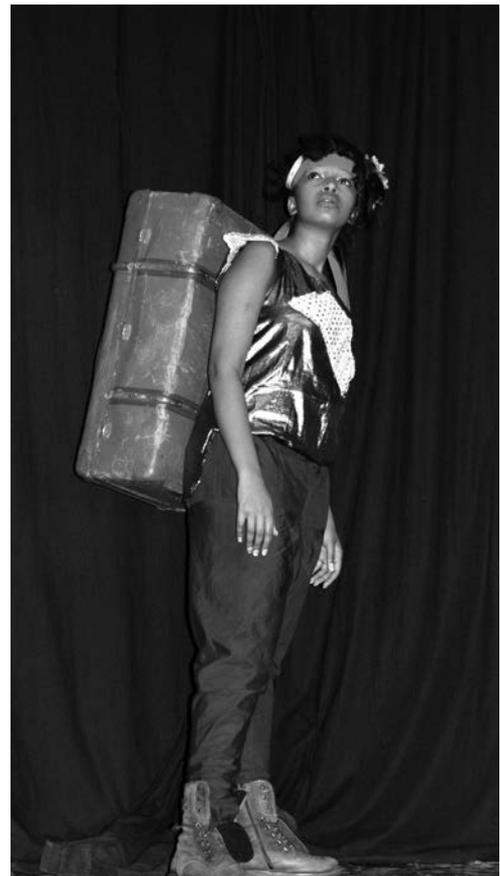
benwirkung. Jugendliche berichteten, dass Theaterspielen zur Entwicklung unterschiedlicher Fertigkeiten beiträgt und zu einem gesteigerten Selbstbewusstsein führt.

„[...]Das Selbstbewusstsein, das wächst auch sehr beim Theaterspielen, [...] für hundert Leute da stehen erfordert Mut.“

Ein weiterer sehr interessanter Punkt war für uns der Genderaspekt im Bezug auf Theaterarbeit mit Heranwachsenden, bei denen unterschiedliche Zuschreibungen einen gesteigerten Stellenwert in der Zeit der Persönlichkeitsfindung haben. Denn aus der Perspektive der Jugendlichen ist Theaterspielen mit geschlechtsspezifischen Stereotypen besetzt. Theaterspielen wird eher „weiblich“ konnotiert. Manche Jugendliche beschreiben ihre Unzufriedenheit damit, dass Theater von anderen als „Mädchensache“ wahrgenommen wird, weil das Arbeiten mit Emotionen, Singen und Tanzen als nicht „männlich“ gilt. Sie sagen, dass Theater etwas für „Schwule“ und „Metrosexuelle“ sei.

„[...] ‚das ist ne ‚Mädchensache‘ und das finde ich jetzt eigentlich nicht und die könnte man dann eines Besseren belehren.“

Im Kontext „gelingender Theaterpädagogik“ stellten die Rahmenbedingungen für die Jugendlichen einen wichtigen Aspekt dar. Wünsche an TheaterpädagogInnen äußerten sich darin, dass diese die Proben strukturieren und die Gruppe motivieren sollten. Sie sollten die Zuverlässigkeit aller während des Probenprozesses gewährleisten und die Meinungen der Jugendlichen in den Gruppenprozess einbeziehen, um somit den Jugendlichen einen individuellen Gestaltungsraum zu bieten und eine Identifikation mit der Gruppe zu ermöglichen. Die Tatsache, dass die



Theater mit Kindern

Die Bedeutung des Theaterspielens für Jugendliche

Jugendlichen die Stücke zum größten Teil aktiv mitgestalten, wirkt motivierend auf sie. Das „fertige“ Stück am Ende auf der Bühne zu sehen, vermittelt Anerkennung und macht sie stolz.

„[...] bei der Premiere, da wusste ich, dass meine Mutter da sitzt im Publikum und ich wollt der dauernd Stolz machen, so zeigen (...) ihr habt mich gelassen, dass ich immer hierherkomme und, äh, jetzt möcht ich ihr halt auch was beweisen. Dass ich überhaupt was kann und so, und dann hab ich mich so angestrengt, dass es so GUT rüber kam [...]“ (G.2, Z. 569)

„Also, ich find das schon anders, wenn man vertraute Personen im Publikum hat – und ähm, dann kommen die extra zur Probe und bezahlen den teuren Eintrittspreis – dann will man schon was zeigen, ... so –, Hey: ich bin dein Sohn und ich möcht dir zeigen, dass ich Theater spielen kann‘ – man hat den Wunsch, das zu beweisen [...]“ (G.2, Z. 560)

Unsere Forschungsarbeit zeigt, dass Theaterspielen für die an den untersuchten Projekten beteiligten Jugendlichen in vielerlei Hinsicht und auf sehr unterschiedliche Art und Weise sowohl im Hinblick auf das soziale Miteinander als auch auf individueller Ebene eine große Bedeutung hat. Darüber hinaus wird der Stellenwert des strukturellen Rahmens sichtbar. In Bezug auf die Werbung für theaterpädagogische Projekte wäre es hilfreich, die bei Jugendlichen anzutreffenden Zuschreibungen von Theater als „weiblich“, „weich“, „schwul“ zu berücksichtigen, um zunehmend auch Jungen für die Projekte gewinnen zu können.

Inzwischen werden anknüpfend an unsere Forschungsarbeit zwei Bachelorarbeiten an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg verfasst und es ist ein weiteres studentisches Forschungsprojekt angelaufen, das unter dem Titel „Migration und Theater – Interkulturelles Lernen mit Kindern und Jugendlichen“ die Bedeutung des Themas Migration aus Sicht der in den Jugendtheatergruppen des Jugendkulturarbeit e. V. teilnehmenden Jugendlichen untersucht.³ In diesem Projekt werden die Ergebnisse unseres Forschungsprojektes berücksichtigt werden.

Literatur

- Finke, R. & Haun, H.-D. (2001): Lebenskunst Theaterspielen – Zur Durchführung und Auswertung der Modellprojekts der Bundesvereinigung kulturelle Jugendbildung (Bk): „Psychosoziale Wirkungen des Theaterspielens bei Jugendlichen“. <http://www.wirkwind.de/downloads/lebenskunsttheaterspielen.pdf>
Modellprojekt Migration und Theater: <http://www.jugendkulturarbeit.eu/mut-modellprojekt.html>
- Pinkert, U. (2009): Jenseits von Heilversprechen – Über die Wirkungen des Theaterspielens. http://udk-berlin.de/sites/theaterpaedagogik/content/texte/ute_pinkert/index_ger.html

Anmerkungen

- 1 Vgl. z. B.: Finke, R. & Haun, H.-D. (2001) und Pinkert, U. (2009).
2 Der ausführliche Forschungsbericht liegt vor und kann bei Interesse angefordert werden.
3 Der Verein Jugendkulturarbeit Oldenburg führt seit Herbst 2011 in sieben Kinder- und Jugendtheatergruppen ein dreijähriges Modellprojekt zum Thema „Migration und Theater“ – Kinder und Jugendliche gestalten Vielfalt durch (s. <http://jugendkulturarbeit.eu/mut-modellprojekt.html>).



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 €

„Dies Buch versammelt fünfzehn Texte aus den Jahren 1973 bis 2010; zwei davon habe ich zusammen mit Annegret Jürgens-Kirchhoff geschrieben, einen zusammen mit Jutta Biesemann, Rainer Lenze und Jürgen Reiche. Zwei Beiträge geben Gespräche wieder: mit Ferdinand Buer 1992 und mit Tom Kraus 2005. Die meisten dieser Arbeiten sind irgendwo veröffentlicht worden, zum Teil an entlegenen Orten. Sie finden sich in der Gestalt wiedergegeben (inklusive der Anmerkungsapparate, soweit es sie gibt), in der sie damals publiziert wurden, gefolgt bisweilen von kurzen Kommentaren aus heutiger Sicht. Den Schluß des Buches bildet eine Übersicht über meine bisherige Theaterarbeit.“ M. Jürgens

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



„Theatertäter“ Spielräume im Knast

von
Tom Kraus,
Julia Vohl,
Nils Hanraets,
Simon Blaschko

296 Seiten • 2010
17,80 €

ISBN 978-3-86863-046-6

Warnung! „Wenn der Mensch spielt, ist er [...] im Vollbesitz seiner Freiheit und Würde.“

(Csikszentmihalyi, Mihaly:
Das flow-Erlebnis, Klett-Cotta,
Achte Auflage, Stuttgart 2000,
S. 13)

Ein wunderbarer Zustand, der im Knast und in diesem Buch eine neue Dimension erfährt. Mit einem Vorwort des niedersächsischen Justizministers Bernd Busemann zur Bedeutung von Theaterpädagogik im Justizvollzug.



Performatives Erzählen für Kinder und mit Kindern

Katalin Stang

Die theaterpädagogische Praxis zeichnet sich in den letzten Jahren durch eine gesteigerte Aufmerksamkeit für die theatrale Narration aus. Sowohl tradierte Geschichten der dramatischen und epischen Literatur, wie antike und klassische Dramen, Märchen, als auch aktuelle kulturelle und gesellschaftliche Ereignisse bieten einen Anlass, das Erzählen, Berichten und Kommentieren auf der Bühne zum Schwerpunkt der Inszenierung zu machen. Dieses gegenwärtige Interesse am theatralen Erzählen speist sich aus zwei, einander scheinbar widerläufigen Tendenzen. Zum einen erklärt der Theaterwissenschaftler Hans-Thies Lehmann das postdramatische Theater zum „Ort des Erzählens“ (1999, 196) und zeigt anhand einer Fülle von Beispielen auf, dass die Narration als ästhetisches Prinzip auf die Bühne zurückkehrt und nach neuen Formen und Gestaltungsmöglichkeiten sucht. Zum anderen spricht Kristin Wardetzky aus dem theaterpädagogischen Diskurs her über eine „Renaissance des Erzählens“ (2003, 91) und ordnet die Beobachtung dem Erzähltheater als eine neue Version der epischen Theaterform nach dem Konzept von Bertolt Brecht (1926) zu. In dieser Definition bleibt die von Lehmann im postdramatischen Diskurs konstatierte konzeptionelle Offenheit jedoch außen vor und die Vielfalt der narrativen Formen, wie sie mittlerweile auch in der theaterpädagogischen Praxis zahlreich anzutreffen sind, wird nicht berücksichtigt.

Diese Kontroverse verdeutlicht die Schwierigkeit, die narrativen Strategien der Postdramatik überhaupt wahrzunehmen, analytisch zu beschreiben und konzeptionell zu verorten. Lange Zeit blieb die Übertragung der postdramatischen Theaterästhetik ohnehin auf die Arbeit mit Jugendlichen in der Theaterpädagogik begrenzt. Erst in den letzten Jahren entstanden auch Projekte mit Kindern, die Experimente im postdramatischen Sinne unternahmen und die zur Veröffentlichung gelangten. (Westphal, 2004, 2009, Taube, 2007, Vaßen, 2010) Diese Arbeiten reflektieren in erster Linie die Möglichkeiten und die Relevanz des Performativen in der Theaterarbeit mit Kindern und gehen auf die narrative Dimension der Projekte nur nebenbei ein.

Im Folgenden soll der Fokus explizit auf das theatrale Erzählen in Projekten gerichtet werden, die nicht ein Nacherzählen tradierter Geschichten oder deren Repräsentation durch Rollen anstreben, sondern eine narrative Strategie aufweisen, die als performatives Erzählen bezeichnet werden kann.

Wann ist die Narration performativ?

Narration als Begriff besitzt eine Doppelbedeutung. Einerseits meint sie die epischen Formen des Mitteilens, wie Erzählen, Berichten und Kommentieren von Geschichten und Ereignissen. Andererseits bezeichnet sie das System, das Ordnungsschema der Mitteilungen, die durch Relevanz, Zeit und Logik in ein Muster verbunden werden. (Kolesch, 2005, 217) Die Narration ist also neben dem Dialog eine Kommunikationsform im Theater aber gleichzeitig auch ein Gestaltungsentwurf innerhalb der Inszenierung.

Im Anbetracht der theaterästhetischen Genese fällt auf, dass die Theaterpraxis die normative Forderung des aristotelischen Ideals nach einem „reinen Drama“, die konsequente Trennung der epischen und dramatischen Literaturform, nie einlöste. Epische Elemente im unterschiedlichen Umfang sind neben den Dialogen im dramatischen Text stets zu finden, beispielsweise als Prolog und Epilog, Berichte und Erzählungen der Figuren, Monologe, chorische Kommentare etc. Aber auch die Struktur der geschlossenen Handlung wurde in der Theatertradition öfter unterlaufen. Epische, lyrische und musikalische Zäsuren im Drama, wie in den mittelalterlichen Mysterienspielen, im barocken Trauerspiel oder viktorianischen Theater, dienten der Vervollständigung der Narration mit Hinweisen auf zeitliche, räumliche, kulturelle und politische Zusammenhänge, zielten aber auch auf die direkte Ansprache des Publikums ab (Primavesi, 2005, 90). Im Konzept des „epischen Theaters“ von Bertolt Brecht, in dem die Episierung des Dramas ihren Höhepunkt erlangte, wurden narrative Elemente neben anderen Verfremdungsmitteln als Zuschauer-aktivierender und politisch-emanzipierender Vorgang der Desillusionierung und der Distanzierung aufgewertet und angewandt.

Das postdramatische Theater greift aus derselben Motivation heraus die Technik der Fragmentierung auf, radikalisiert und erweitert jedoch das Brechtsche Verfremdungskonzept so, dass Lehmann von einer „postepischen Narration“ (1999, 195) spricht. Es erfolgt ein Verzicht auf eine artifizielle Erzählerrolle, wie Moritätensänger oder Märchenerzähler, es wird eine Vielfalt der Rhetoriken zum Erzählakt benutzt, und das Durchbrechen und Zersetzen des geschlossenen Handlungsschemas schreitet soweit voran, dass oft weder ein logisch-relevanter Bezug noch eine zeitliche Abfolge als Handlung zu erkennen ist.

„Wenn das Theater als Skizze daherkommt, nicht als fertiges Gemälde, so lässt es den Zuschauern die Chance, seine Präsenz zu fühlen, zu reflektieren, selbst zum Unfertigen beizutragen. Der Preis dafür ist die konsequente Herabmilderung der Spannung. Umso mehr konzentriert sich der Zuschauer auf die physischen Handlungen und die Präsenz der Spieler.“
(Lehmann, 1999, 196.)

Das postdramatische Theater verfolge laut Lehmann nicht mehr die Distanz zum Nahen, worauf Brecht abzielte, sondern die Nähe zur Distanz von gesellschaftlichen und kulturellen Inhalten, eine zur Performance-Kunst analoge narrative Verfahrensweise, in der die Subjektivität der Akteure und der Rezipienten in den Vordergrund rückt.

Wie aus diesem Zitat ebenfalls deutlich wird, lenkt das postdramatische Verfahren die Aufmerksamkeit auf die körperliche Dimension des Erzählens. So wird der Erzählinhalt nicht nur verbal-logisch verdeutlicht, sondern auch durch Handlungen, Bewegungen, Gesten, Haltungen, Stimmen der Akteure sowie räumliche und mediale Komponenten als visuelle, akustische und gestisch-kinetische Präsentationsstrategien. Diese Rückbesinnung

des postdramatischen Diskurses auf die dem Theater genuine, performative Seite der Narration (Kolesch, 2005, 217) resultiert aus einer Enthierarchisierung des Verhältnisses von Sprechen und Handeln und stellt auf diesen Weg den Bezug zum Körper des Spielers her. Das Physische, wie auch die Materialität der Ausstattung und des Raumes, werden als inhaltliche Teile der Narration betrachtet und nicht bloß als illustrative Unterstützung der Verbalität beim Erzählen. Das zu Erzählende wird in der Postdramatik demnach verkörpert, verräumlicht, mit medialer Technik durchsetzt und im wahrsten Sinne des Wortes mit den Zuschauern verhandelt:

„Die Bedeutungen, die in und durch die Aufführung generiert wurden (gemeint ist die postdramatische Wende, K. S.), konnten folglich nicht länger als Bedeutungen eines vorgegebenen Textes begriffen werden. Vielmehr wurde deutlich, dass es die Aufführung ist, und zwar genauer, ihre spezifische Performativität, welche allererst diese Bedeutungen hervorbringt.“

(Fischer-Lichte, 2005, 239)

Zur Analyse der performativen Narration

Im Hinblick auf die vorherigen Ausführungen lässt sich das performative Erzählen als eine narrative Verfahrensweise definieren, die sich durch die Nähe der Erzählperson zu den Erzählinhalten und durch eine einmalige, nur der jeweiligen Inszenierung immanente, subjektive und bruchhafte dramaturgische Konstruktion auszeichnet, in der die körperlichen, räumlichen und medialen Zeichen der Präsentation sowie die Wahrnehmung und sinngebende Teilnahme des Publikums bewusst und reflektiert eingesetzt werden. Die Analyse derartiger, weitgehend individualisierter Konzepte soll deshalb nicht alleine die Menge der verwendeten epischen Elemente, sondern auch den Umgang mit Erzählabsicht, Erzählinhalt und Erzählform reflektieren. Was wird von wem erzählt? Welche erzählerischen Mittel und Redeweisen werden benutzt? In welchem Zusammenhang steht der Erzählinhalt mit der Erzählperson bzw. den erzählenden Personen? Auf welches Verhältnis zwischen Person und Inhalt lässt sich schließen? Welches Narrationsschema liegt der Aufführung zugrunde und wie wird damit umgegangen? Wie wird mit Handlungsgeschlossenheit und Fragmentierung umgegangen? Auf welchen Wegen werden die Zuschauer angesprochen oder in die Narration einbezogen?

Diese Fragen ergeben vier Gesichtspunkte für eine Deskription:

- Inhalte und Arten des Erzählens,
- Relation von Erzählinhalt und Erzähler,
- Ordnungsschema der Narration,
- Kontakt zum Zuschauer.

Anhand dieser Kategorien werden die Narrationen von drei ausgewählten, der Theaterpädagogik relevanten Praxisbeispielen umrissen.

Das erste Beispiel, eine Inszenierung (nicht nur) für Kinder, zeigt einen performativen Umgang mit der Märchentradition auf, während im zweiten Beispiel deutlich wird, wie Kinder mit Hilfe eines Künstlers zum performativen Erzählen ihrer Auffassungen kommen. Das dritte Beispiel ist ein theaterpädagogisches Projekt mit sehr jungen Kindern aus dem Vorschulbereich,

Performatives Erzählen für Kinder und mit Kindern

das das performative Erzählen eines Bilderbuchs ins Zentrum stellte.

Performatives Erzählen für Kinder

Ein bemerkenswertes Beispiel für performatives Erzählen für Kinder stellt das 1997 gegründete vierköpfige Berliner Performancekollektiv Showcase Beat Le Mot (SCBLM) dar, das wegen seiner „Dramaturgie der Fürsorge“ (vgl. Vaßen, 2010) die Aufmerksamkeit der theaterpädagogischen Forschung bereits auf sich zog. Nikola Duric, Thorsten Eibler, Dariusz Kostyra und Veit Sprenger, Absolventen des Studienganges der Angewandten Theaterwissenschaft in Gießen, zählen sich zum postdramatischen Diskurs. Lehmann verortet die ästhetische Haltung der Gruppe als „Cool Fun“ (1999, 217), eine Spielart der Postdramatik, die sich durch Spiel, Spaß, distanzierende Parodie, Sarkasmus, zur Schau gestellten Dilettantismus, aber auch thematische Bezüge zwischen Trivialität und grundlegenden Lebensfragen, sowie eine Orientierung an der Popkultur und am Film und Fernsehen auszeichnet. Diese an die Jugendkultur erinnernde Ästhetik zieht sich durch alle Performances des Kollektivs und kennzeichnet auch die hier ausgewählte Produktion, „Bremer Stadtmusikanten“ (2010), die unter anderem auch in Frankfurt/Main im November 2010 aufgeführt wurde.

Die Narration der Performance knüpft an das bekannte Märchen der Brüder Grimm an, folgt aber weniger dessen Handlungsstrang, sondern stellt vielmehr die eigen(willigen) Assoziationen und Vorstellungen der Akteure zur Schau. In einer brisanten Verwebung der eigenen Ideen und Erfahrungen mit der Handlung des Märchens entsteht eine neue Geschichte, die in einem Patchwork von Sprechen, Musik, Handlungen und choreografischen Bewegungssequenzen ans Publikum transportiert wird. Die Zuschauer sehen und hören die Entstehung einer vierköpfigen Musikband als Künstlerkollektiv (Katze, Hund, Hahn und Esel), die trotz widriger Umstände, wie existenzielle Bedrohung (Tod), Mangel an kunsthandwerklichen Kompetenzen (schwindende Leistungsfähigkeit im Alter) und Konkurrenz mit anderen Gruppen (Räuber), schließlich durch Eigeninitiative, Kooperation und Kreativität ihren Platz erobert und diesen als Performancekünstler findet. Diese assoziative und subjektive Variante der ursprünglichen Märchenhandlung wird nicht auf verbal erzählende Weise verdeutlicht, sondern in einer Vielzahl der Aktionen, Lieder oder durch die von den Spielern geschaffenen Kunstfiguren. Die vier Künstler der Gruppe sind jeweils einer der vier archetypischen Tierfiguren des Märchens zugeordnet. Die unterschiedlichen Charaktere werden durch skurrile Kostüme, die Musikinstrumente bergen, betont. Ihre Spielweise zeichnet sich durch beabsichtigtes Verwischen der Rollen aus. Es wird kaum eindeutig, ob die Spieler nun als Tierfiguren des Märchens oder in anderen Rollen, wie archaische Schamanen, Showmaster, Popmusiker, kumpelhafte Onkel u. Ä. oder als Privatpersonen auf der Bühne sprechen, singen und agieren.

Einen großen Teil des Textes bilden Songs von Andreas Dorau, im Stil des Pops, Raps und Schlagers, wie: „Die Katze sagt wau / Der Hund macht miau / Der Hahn singt iah / Der Esel ist schon da“ oder „Das war erst der Anfang / Wir haben uns

Performatives Erzählen für Kinder und mit Kindern

befreit / Jetzt geht der Tanz erst richtig los / Der Tod hat keine Zeit“. Der Rest besteht aus privat wirkenden, an Gespräche des Alltags erinnernden Dialogen der Performer untereinander oder mit dem Publikum. Aus dem Märchentext wird nur der plakativste Satz, „Denn etwas Besseres als den Tod finden wir überall“, entlehnt und in der Rhetorik des Kasperletheaters als Ironie der pädagogischen Belehrung mehrmals herbeizitiert. Das der Inszenierung zugrunde legende Narrationssystem besteht aus der Eigenkonstruktion der Geschichte und aus den philosophischen, theaterästhetischen und pädagogischen Reflexionen der Künstler. Durch diese doppelte Ausstellung des Eigenen stellt sich die persönliche Nähe der Künstler zum fremden Text und prähistorischen Sujet des Märchens her. Es entsteht der Eindruck, als würde nicht die Gruppe die Handlung des Märchens spielen, sondern das Märchen die Geschichte der Gruppe erzählen.

Die Performance wird, wie die Gruppe auf ihrem Internetportal das dramaturgische Konzept verortet, in der fragmentierten und episodischen Struktur des Road-Movie präsentiert. Diese aus der Filmästhetik entlehnte Dramaturgie, die ohnehin durch die Zersetzung einer linearen und kohärenten Handlung durch Zäsuren von nebensächlichen Ereignissen gekennzeichnet ist, stellt einen Entwurf dar, der nicht nur die Grenzen zwischen darstellenden Genres aufhebt, sondern auch jenseits von Dramatisierung epischer Stoffe liegt.

Die Subjektivierung der Märcheninhalte, die unkonturierte Rollendarstellung und die spezifische dramaturgische Gestaltung fordern das zur Hälfte aus Kindern zwischen 4 und 14 Jahren bestehende Publikum heraus, nicht nur Rückbindungen an die Märchenhandlung vorzunehmen, sondern auch das Gesehene und Gehörte zu interpretieren. Die mehrfache direkte Ansprache des Publikums, z. B. als Aufforderung zum Mitsingen, bindet die Zuschauer auch direkt in die Gestaltung der Performance ein. Die Zuschauer, selbst die Jüngsten, werden zu aktiven Koproduzenten der mehr als 60-minütigen Show, zum Mitgestalter der Narration, indem sie die durch die Fragmentierung und offene szenische Gestaltung entstandenen Lücken gedanklich füllen müssen. Der taz-Redakteur Gutmair schreibt in seiner Kritik am 11.10.2010 begeistert: „*Es ist Kindertheater, in dem sich kein Erwachsener langweilt. Man sieht und hört sich das mit großen Augen und Ohren an und wünscht sich, das Erwachsenentheater wäre öfter so intelligent und profund.*“ (Internetseite SCBLM/Performances/Bremer Stadtmusikanten/Kritiken)

Kinder erzählen performativ für Erwachsene

Ein fast gegensätzlich akzentuiertes Beispiel für performatives Erzählen in Bezug auf Kinder ist die international bekannt gewordene Performance „That night follows day“ von Tim Etchells, Regisseur und Dramaturg der britischen Performancegruppe Forced Entertainment, mit 16 belgischen Kindern und Jugendlichen aus dem Umkreis des Viktoria-Theaters in Gent. In dieser Arbeit sind die 8- bis 14-jährigen Heranwachsenden die Akteure der Performance, und das Publikum bilden Erwachsene. Die Performance wurde 2008 in Frankfurt/M. im Rahmen des Symposiums „Stop teaching! Neue Formen von Kinder- und Jugendtheater“ aufgeführt, diskutiert und von

Kristin Westphal (2009) und Patrick Primavesi (2010) bereits im theaterpädagogischen Diskurs bekannt gemacht.

In dieser englischsprachigen Performance erzählen die jungen Akteure darüber, wie sie ihre Eltern, Lehrer, die erwachsene Generation und ihr Verhalten im Erziehungsalltag wahrnehmen. Die Erzählart ähnelt mehr einer Anklage, einem skandierenden Aufzählen von aneinander gereihten Sätzen: „You feed us. You wash us. You dress us. You sing to us. You watch us when we are sleeping. You make promises that you think we won't remember. You tell us stories with happy endings, and stories with unhappy endings and stories with endings that are not really ending at all.“ Die Kinder sprechen über die Fürsorglichkeit, die Zuwendung, die Erziehungsbemühung und die Manipulation der Erwachsenen. Die Sätze werden von ihnen in einer Reihe stehend, mit direktem Blickkontakt zum Publikum, auf eine vom gestisch-mimischen Spiel weitgehend befreite Weise in neutraler Körperhaltung vorgetragen. Die Kinder sprechen in einer professionellen Bühnenartikulation meist als Chor. Die Formation, die Positionierung der Gruppe auf der vorderen Bühne, in unmittelbarer Nähe zur ersten Sitzreihe des Publikums, die deutliche Artikulation und der permanente Blickkontakt zum Publikum sowie der Rhythmus der gemeinsamen Atmung erzeugen eine starke und überwältigende Raumpräsenz der Kinder. Die Körperspannung und die die Inszenierung charakterisierende Strenge und Klarheit, die im Raum eine angespannte Atmosphäre entstehen lässt, weisen auf die dem Thema der Performance immanente Spannung hin: auf die Konfliktträchtigkeit des hierarchischen Generationenverhältnisses und die Bevormundung der Kinder durch Erwachsene. Es werden nicht allein die in den Sätzen artikulierten Beobachtungen der jungen Menschen dem Publikum mitgeteilt, auch die Auflehnung und kritische Haltung wird auf performativen Wegen verdeutlicht: durch Körpersprache und Raum. Die Turnhalle als Ort der Disziplinierung und des Ausbruchs der kindlichen Vitalität symbolisiert den Machtkampf der Generationen zwischen kontrolliertem Gewähren und Auflehnung.

Wie das Programmheft verdeutlicht, ist der Text eine Koproduktion der Kinder und des Autors, Tim Etchells. (Westphal, 1999, 180.) Durch ein Casting wurden für das Projekt Kinder ausgesucht, die zum Zusammenwirken mit dem Künstler bereit waren. Die während der Proben aus den Improvisationen und aus Befragungen gewonnenen kindlichen Sätze wurden vom Autor sortiert, ergänzt und als eine „Sprachchoreografie“ (Primavesi, 2010, 93) poetisiert. Der auf diese Weise gestaltete Text bezieht seine ästhetische Wirkung aus der Schlichtheit und der Deutlichkeit der Formulierung, aus der betonten Wiederholung des Satzbeginns und gleichzeitiger allmählichen Steigerung der Spannung durch die Verlängerung der Satzkonstruktionen analog zu der zunehmenden Bedeutungsschwere. Dieses dramaturgische Muster, das bereits in der zitierten kleinen Passage wahrgenommen werden kann, zieht sich durch die gesamte Performance in einem immer wiederkehrenden, wellenartig aufschwellenden und wieder abebbenden Rhythmus, der durch mehrfache Auflösung der frontalen Reihe und des chorischen Sprechens und der erneuten Wiederherstellung dieser Anordnung entsteht. Auch hier zeigt sich das in der Inszenierung strukturell angelegte narrative Prinzip als eine Korrespondenz von Sprechen, Physis und Raum.

Da die Narration keinen Handlungsstrang oder einen „roten Faden“ zur zeitlichen Orientierung aufweist, markiert der schlichte Bühnenauf- und -abgang den Beginn und das Ende der Performance. So hinterlässt sie beim Zuschauer ein Gefühl der Zeitlosigkeit bzw. der Gegenwartigkeit der Sätze. Die stete Wiederholung des Satzanfangs, die deutliche Adressierung mit „You“ und die Hervorhebung des Blickkontakts durch die Reduktion anderer körperlichen Ausdrucksformen bringen eine Vehemenz der Verdeutlichung der kindlichen Sicht hervor, dass es dem Zuschauer nicht möglich wird, sich einer Auseinandersetzung über das eigene Verhalten und die kindliche Empfindung zu entziehen. In diesem Theater, in dem junge Menschen als Alltagsexperten ernst genommen werden und das Primavesi als Theater der „produktiven Verunsicherung“ (2010, 87) bezeichnet, wird der Zuschauer von den Kinderdarstellern nicht bloß gerührt, sondern in eine Kommunikation einbezogen, in der die Kinder als kompetente und selbstbewusste Gesprächspartner der Erwachsenen – im wahrsten Sinne des Wortes – auftreten.

Performatives Erzählen als theaterpädagogisches Projekt

Zuletzt soll auf ein theaterpädagogisches Projekt (2012) eingegangen werden, dessen Intention es war, Möglichkeiten des performativen Erzählens mit Vorschulkindern zu erforschen und zu erschließen. Das etwa fünf Monate umfassende Projekt fand in der „Kindertagesstätte bei der J. W. Goethe Universität e. V.“ in Frankfurt/M. statt und zog 8 Kinder im Alter von 5 bis 6 Jahren in die Gestaltung der Aufführung ein. Ausgehend von dem Bilderbuch „Tigerprinz“ des chinesischen Autors und Illustrators Chen Jianghong (2005, Moritz Verlag) und dem Besuch der Inszenierung im Frankfurter Kinder- und Jugendtheater „Theaterhaus“ bildete sich die Projektidee heraus, die Assoziationen und Vorstellungen der Kinder zu den im Buch vorkommenden Themen mit Unterstützung der Spielleitung zu einer eigenen Narration zu verweben und diese im Rahmen der Einrichtung zu präsentieren.

Dieser Intention entsprechend lag im Zentrum der Beschäftigung nicht der Handlungsverlauf der Geschichte sondern Themen wie „Fremde Welt“, „Mutterliebe“, „Leistung“ u. ä., die von der Spielleitung extrahiert wurden. Deren Präsentation durch die Kinder bildete den einen Teil, das gemeinsame Zusammentragen der Handlung durch die Anleitung, die Spieler und das Publikum den anderen Teil der Narration in der Inszenierung. Die Kinder verdeutlichten die von ihnen für die Präsentation ausgesuchten abstrakten Themen in unterschiedlichen Darstellungsformen. So wurde beispielsweise eine ineinander greifende Gruppe von Dschungelpflanzen oder ein chinesisches Dorf mit spielenden Kindern als musikalisch untermalte „Diashow“ in Standbildern gestellt. Eine Tigermutter mit 7 Babys wurde in kleinen Augenmasken pantomimisch und mit stimmlichen Geräuschen begleitet verkörpert. Als Training der Soldaten präsentierten die Kinder einen mittels Perkussion dirigierten Stockkampf. Während die Kinder auf solche nonverbale Weise den spielenden Teil der Aufführung übernahmen, erfolgte das Sprechen hauptsächlich von der Spielleitung in Form von Ansagen, Kommentaren, kurzem, zitierendem Vorlesen einiger Zeilen aus dem Buch oder von Ge-

Performatives Erzählen für Kinder und mit Kindern

sprächen mit den Spielern und dem Publikum. Diese Gespräche waren im Stil einer Alltagsunterhaltung gehalten, improvisiert und locker, wodurch die Aufführung weniger an eine theatrale Veranstaltung als vielmehr an einen privaten, familiären Event erinnerte. Diese Sprech- und Spielweise korrespondierte mit der ohnehin an ein Wohnzimmer erinnernden Atmosphäre der Räumlichkeiten: Die Aufführung fand in einem aus zwei Teilen bestehenden und durch eine Flügeltür getrennten Gruppenraum statt, dessen hinterer Teil als Bühne und der vordere als Zuschauererraum umfunktioniert wurde.

Das Verhältnis zwischen Erzählpersonen und Inhalten weist auch in diesem Projekt eine enge Beziehung auf: Nicht nur die den Kindern überlassene Auswahl der zur Präsentation gebrachten Themen, sondern der ganze Projektverlauf bewirkte eine Intensivierung dieser Nähe der Spieler zu der ihnen bereits davor bekannten Geschichte. Durch die spielerische, körperliche und experimentelle Annäherung an die Themen wurde die distanzierende Wirkung des Symbolhaften der Handlung und der Rollen durchstoßen, und dadurch konnte das Eigene herausgekehrt werden. Dabei entstand auch ein subjektiver Zugang zu dem kulturell fremden und archaischen Stoff. Die der Präsentation zugrunde gelegte Narrationsform wurde als ein Zusammenwirken aller Teilnehmer, einschließlich der Kinder aus dem Publikum, konzipiert. Das gemeinsame Zusammentragen der im Bilderbuch vorgefundenen Handlung, das die Relevanz der Darstellungen sowie die Logik des Sujets trotz Fragmentierung deutlich werden ließ, stellte eine Verbindung zu den von den Spielern gestellten Bildern und szenischen Fragmenten her. Auch hier geht es nicht um eine Dramatisierung des epischen Stoffs, sondern um das Präsentieren der Referenz der Darsteller zu ihm in Form einer Montage.

Das Publikum, Kinder, Eltern, Verwandte und pädagogische Bezugspersonen, war nicht allein aufgefordert gemeinsam zu erzählen, sondern auch die körpersprachlichen, oft undeutlich und schemenhaft gebliebenen Zeichen der kindlichen Darstellungen zu deuten bzw. ihnen einen Sinn zu verleihen. Die Wahrnehmung und die Interpretation der einmaligen und mitunter unkonventionellen kindlichen Gesten, laut Walter Benjamin das eigentlich Schöpferische und Künstlerische an der Darstellung (1977, 765), lassen die Rezipienten dadurch zu Mitgestaltern der Aufführung werden.

Abschließende Gedanken

Nach dieser Betrachtung fällt auf, dass das performative Erzählen durch vier Aspekte charakterisiert werden kann. Erstens meint es im engeren Sinne das bloße Aufführen des Erzählaktes. Zweitens versteht man unter performativem Erzählen nicht nur jene Mitteilungen, die auf orale Wege gesendet und akustisch empfangen, sondern auch und viel mehr diejenigen, die durch Gesten, Mimik, Haltung, Bewegung und Positionen körperlich und räumlich verdeutlicht und auf dem visuellen Wahrnehmungsweg aufgenommen werden. Drittens zielt das performative Erzählen auf ein Hervorkehren des Eigenen ab, indem es nicht das Nacherzählen, Vergegenwärtigen und Repräsentieren von Fremdem (Dramen, Märchen, Romane und andere literarische Produkte) in den Mittelpunkt stellt, sondern das Subjektive,

Performatives Erzählen für Kinder und mit Kindern

wenngleich das fremde Material auch als Orientierung oder als Anregung zur eigenen Reflexion dienen kann. Schließlich bewirkt das performative Erzählen eine viel weiterreichende Mobilisierung der Zuschauer und Aktivierung der Rezeption als andere epische Theaterformen, da das Publikum funktional zu einem Teil der Narration gemacht wird.

Die Beispiele veranschaulichen, dass das theatrale Erzählen von der performativen Dimension nicht abgekoppelt werden kann. Selbst das Erzähltheater mit der Schwerpunktsetzung auf Mündlichkeit, Vergegenwärtigung kultureller Tradition und das Erzählen kohärenter und geschlossener Geschichten kann sich dieser Dimension nicht entziehen. Wenn das Performative in der Inszenierung jedoch in den Vordergrund gestellt wird, dann wird nicht mehr die bloße Vermittlung und Aneignung von kultureller Tradition das vorderste Ziel sein, sondern vielmehr die aktive und selbstbewusste Teilnahme am künstlerischen Schaffen und in der kulturellen Gestaltung. Eine nicht nur theaterästhetisch progressive, sondern auch eine pädagogisch interessante Situation.

Literatur:

- Benjamin, Walter (1977): Programm eines proletarischen Kindertheaters, in: Gesammelte Schriften, Band II-2 Suhrkamp, Frankfurt, 763–769.
- Fischer-Lichte, E.: Performativität/performativ, in: Fischer-Lichte, E. (et.al.) (Hg.) (2005): Metzler Lexikon Theaterlexikon, Stuttgart. S. 234–242.
- Kolesch, Doris; Narration, in: Fischer-Lichte, E. (et. al.) (Hg.) (2005): Metzler Lexikon Theaterlexikon, Stuttgart. S. 217–220.

Lehmann, Hans-Thies (1999) Postdramatisches Theater. Verlag der Autoren, Frankfurt.

Primavesi, Patrick: Episches Theater, in: Fischer-Lichte, E. (et. al.) (Hg.) (2005): Metzler Lexikon Theaterlexikon, Stuttgart. S. 90–94.

Primavesi, Patrick: Theater der Verunsicherung. Anmerkungen zu "That Night Follows Day" (Tim Etchells/Viktoria), in: Vaßen, Florian (2010): Korrespondenzen: Theater – Ästhetik – Pädagogik, Schibri, Berlin, S. 87–98.

Taube, Gerd (Hg.) (2007): Kinder spielen Theater. Methoden, Spielweisen und Strukturmodelle des Theaters mit Kindern. Schibri, Berlin.

Wardetzky, Kristin: Erzähltheater, in: Koch, G./Streisand, M. (Hg.) (2003): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Schibri, Berlin, S. 90–91.

Westphal, Kristin (Hg.) (2004): Lernen als Ereignis. Zugänge zu einem theaterpädagogischen Konzept. Schneider, Hohengehren.

Westphal, Kristin/Liebert, Wolf-Andreas (Hg.) (2009): Gegenwärtigkeit und Fremdheit. Wissenschaft und Künste über Bildung, Juventa, Weinheim.

Digitale Quellen:

Internetportal: www.erzaehlkunst.com – Wardetzky, K.: Erzählen. Kunst oder nicht Kunst?

Internetportal: www.showcasebeatlebot.de

Zu der Autorin:

Katalin Stang, freischaffende Theaterpädagogin, Lehrbeauftragte am Institut für Grundschulpädagogik, Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz, Waldschmidtstr. 35, 60316 Frankfurt, Mail: k.stang@web.de



Bildungswerk für Theater und Kultur

www.btkhamm.de

Fortbildung Theaterpädagogik

– vom Bundesverband Theaterpädagogik (BuT) anerkannt –

04./05. Mai 2013 bis 24.–26. April 2015

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, Zirkuspädagogik, Atem und Stimme, Schminken, und viele mehr ...

Einführungskurs

„Das Arbeitsfeld des Klinikclowns“

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

- Basisarbeit Clown 09./10.11.2013

- Clownstechniken 07./08.12.2013

- Der Klinikclown 11./12.01.2014

Aufbauende Fortbildung Clownerie

6 Wochenenden
1 fünftägiger Seminarblock

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

Grundkenntnisse im Clowneriebereich sind nötig.

Einstieg 25./26.10.2014

Abschluss 16./17.05.2015

Leitung der Fortbildungen:
Andreas Hartmann
Hilde Cromhecke



Vermittlung als Werden. Begegnungen mit Kindern im Performativen Spiel

Susanne Schittler

„Ist ‚in Kontakt treten‘ der Beginn,
für einander Sinn zu machen,
so dringt dieser ‚Anfang‘ in nichts,
in keinerlei dazwischenliegendes
vermittelndes Milieu.“

(Jean-Luc Nancy)

Mit dieser Sicht eröffnet Nancy andere Perspektiven auf den Ort der Vermittlung. Er ist einer ersten sinnvollen Begegnung nicht gegeben. Beginnt ein sinnvoller Anfang also unvermittelt oder steht die Absicht der Vermittlung einer Begegnung sogar im Weg, wie Nancy mutmaßt? Der folgende Beitrag schildert ein studentisches Projekt, das einen Ausfallschritt gemacht und Vermittlung mehr oder minder eingeklammert hat, um mit Kindern in Kontakt zu treten.

Ute Pinkert schlägt in einem Artikel aus 2011 in der *Zeitschrift für Theaterpädagogik* vor, den Fachdiskurs um die Frage nach dem Ort der Theatervermittlung als selbstreflexive Praxis anzureichern. Sie bezieht sich dabei auf die Nachbardisziplin der Kunstvermittlung, in der Vermittlung affirmativ, reproduktiv, dekonstruktiv oder transformativ diskutiert wird. In einem transformativen Verständnis von Vermittlung entwickeln sich dabei keine Vermittlungsformate, es entstehen gemeinsam mit dem Publikum Projekte (vgl. Pinkert 2011, 23). Wie können sich Begegnungen gestalten innerhalb einer „transformativen Vermittlungspraxis“, die ausgeht von einem „erweiterten Theaterbegriff“, der sich auf Grenzbereiche von Bildender und Darstellender Kunst erstreckt und Elemente eines postdramatischen Theaters mit performativen Zugängen verknüpft? Es bedarf dazu neuer Perspektiven auf den Begriff und die Tätigkeit der „Vermittlung“. Eva Sturm, Kunstwissenschaftlerin an der Universität Oldenburg, hat den Begriff der Vermittlung „Von Kunst aus“ mit Deleuzes Kunsttheorie ausdifferenziert. Vermittlung, so Sturm, bilde sich bei den Beteiligten als Spur, als Vektor weiter, denn „[...] sie werden, indem sie fortsetzen“. Das impliziert die Abkehr von *Vermittlung als Repräsentation* (vgl. Sturm 2011, 136). Ausgehend von einem Verständnis von *Vermittlung als Werden*, das immanent die Frage nach Ab- und Anwesenheit von Vermittlung stellt, soll nun ein Einblick in den Prozess des Projekts gegeben werden, indem die Entwurfsphase sowie eine Spielaktion reflektiert werden. „Wenn Kunst im Spiel ist, ist die Kontinuität unterbrochen. Etwas bricht (auf). Weniger eine Vermittlung, als ein Verhältnis findet statt.“ (Nancy, zitiert nach Sturm 2011, 60). Welches „Verhältnis“ kann sich unter diesen Umständen bei den Beteiligten – Kindern und Anleitenden – bilden?

Schlosszauber – ein performatives Spiel mit kulturellen Bildern

In diesem Projekt, von Lehramtsstudierenden der Universität Koblenz für Kinder im Grundschulalter konzipiert und im Sommer 2011 im Rahmen der Bundesgartenschau auf dem Gelände

des Koblenzer Schlossgartens mit Kindern durchgeführt, ging es um die Suche nach Begegnungen und Spielräumen. Das Format der Aktion orientierte sich dabei an theoretischen Impulsen aus dem Diskurs um Performativität, Grundzügen der Site-Specific Art und Aspekten von Partizipation. Im Mittelpunkt stand dabei die Frage, wie sich Studierende mit Kindern und dem Ort ins Spiel bringen können. Was entsteht in einem Raum des gemeinsamen Spielens und Inszenierens?

Mit Performativem Spiel lassen sich Formate aus Theater und Grenzbereichen der Bildenden und Performativen Künste bezeichnen, die von einer performativen Spielweise gekennzeichnet sind. Die Begrifflichkeit wird bislang noch unkonturiert im wissenschaftlichen Diskurs verwendet, was an der Flüchtigkeit ihres Gegenstands liegen mag. In Praxen, die damit bezeichnet werden könnten, lassen sich u. a. beobachten: die Auflösung eines festen Zuschauer/Akteur-Verhältnisses und damit einhergehend eine Verschränkung des Produktions- und Rezeptionsprozesses, das Spiel mit kulturellen Zitaten, eine grundsätzlich offene Spielstruktur, die Emergenzen zulässt und mit den „Spielregeln“ des jeweiligen Spiels jongliert.¹

Skizzieren

Am Anfang steht der Wunsch der pädagogischen Leitung der Bundesgartenschau nach Kooperation in Form einer Art biologischen Gartenralley oder einer Schnitzeljagd für Kinder im Grundschulalter und unsere Reaktion darauf, stattdessen eine Art offenes Spiel mit dem Ort anzubieten. So entsteht zunächst die Idee, an den Vorstellungen von fürstlichem Leben, Gartenkultur anzuknüpfen, die Historie, Gegenwart und Zukunft des Ortes aufeinander zu beziehen. Das Projekt ist auf zwei Semester angelegt und wird von zwei Seminargruppen nacheinander bearbeitet. Für die erste Seminargruppe bedeutet das: ohne Zeitdruck und Umsetzungsnot ins Imaginieren, Recherchieren, Verwerfen zu kommen. Dieser offene Raum des Entwurfs wird durch die Umstände gespiegelt, dass der Schlossgarten erst durch die BUGA als solcher „reanimiert“ und in einen öffentlichen Park umgewandelt wird. Zur Zeit des Entwurfs existiert er noch nicht in seiner zukünftigen Bestimmung. So bleibt nur, sich ein vorläufiges Bild zu machen: Ein Unort, ein Parkplatz der einmal Rasenfläche werden soll, ein verwachsenes und geschichtetes Stück Koblenzer Stadtgeschichte präsentiert sich im grauen Schneetreiben des Winters 2010 den Studierenden. Und genau das regt die Vorstellungskraft an: Räume im Übergang lassen das zu. Die Beschäftigung mit den Aufmerksamkeiten der Site-Specific Art auf den öffentlichen Raum führt die Studierenden zur Auseinandersetzung mit Raumtheorien sowie zeitgenössischen performativen und ortsspezifischen Kunstformaten. Die Frage, was es bedeutet, von einem erweiterten Kunst- und Theaterverständnis ausgehend ein szenisches Konzept für Kinder im offenen Raum zu entwerfen, führt „beiläufig“ dazu, sich mit dem eigenen Kunstverständnis und Fragen der Möglichkeit und Unmöglichkeit von Vermittlung zu beschäftigen. So entwirft

Vermittlung als Werden. Begegnungen mit Kindern im Performativen Spiel

die erste Seminargruppe sechs Aktionsformate für einen Ort im Übergang zwischen Repräsentation und Begegnung, die mittels eines Readers an die nächste Seminargruppe „übersetzt“ werden.²

Die inhaltliche Verortung zwischen Vergangenem und Neuinterpretation findet sich in der Struktur der Angebote wieder und spiegelt sich in der Auseinandersetzung der Studierenden: Die zweite Seminargruppe nimmt die Vorschläge der ersten auf, aber wandelt sie nach eigenen Vorstellungen ab. *Etwas* setzt sich also fort, von dem es noch keine feste Form gibt, auch wenn es immer wieder „Gestaltbildungsprozesse“ gibt: Auf diversen Online-Foren (von Hochschulsoftware bis zu sozialen Netzwerken) sprechen sich ca. 60 Studierende ab und richten einen Blog ein, der Einblick in den Planungsprozess ermöglichen und zugleich um Besucher/Mitspieler werben soll. Die nicht bestimmbare Teilnehmerzahl und Zusammensetzung löst bei den Lehramtsstudierenden, die in Praktika bspw. einer halbwegs vertrauten Kindergruppe gegenüber stehen, auch Unsicherheiten aus. Die Frage danach, wie etwas *für* Kinder geplant werden kann, wenn man von diesen nichts weiß, wirft einen zurück auf die eigenen Vorstellungen des Verhältnisses von Kind und Kultur. Diese bekommen in den Diskussionen der einzelnen Gruppen als Ahnungen und Mutmaßungen die ihnen adäquate Gestalt. Ein Wortwechsel dokumentiert das: „Ich glaube nicht, dass Kinder sich gerne im Crossover verkleiden. Sie suchen eher Bekanntes.“ – „Aber Kinder mischen doch gerne die ungewöhnlichsten Dinge zusammen!“ Diese *unberechenbare* Situation wird von einigen der zukünftig Lehrenden als grenzwertig erlebt, erfordert sie doch, sich „mit Absicht(en) in die Absichtslosigkeit“ zu begeben.

(Sich) ein Bild machen

Im Lauf der Zeit entstehen u. a. folgende „Bilder“, die dann auch umgesetzt werden:

- An einer Verkleidungsstation konnten Kinder sich als temporäre Bewohner des Schlossgartens „erfinden“. Abgeänderte Faschingskostüme und zeitgenössische Accessoires (bspw. Taucher-/Sonnenbrille, Navigiergerät an Steckenpferd, Handytui, Laserschwert) standen dafür bereit.
- Eine Gruppe von Studierenden hat in einer Art „Reenactment“ das kurfürstliche Geschwisterpaar Clemens Wenzeslaus und Kunigunde von Sachsen zum Leben erweckt und zum gemeinsamen Lustwandeln im Garten geladen, das Bild einer „Führung“ dabei gleichermaßen zitierend und brechend. Im Begehen des Ortes verwoben sich dabei die von den Studierenden erzählten Anekdoten aus der Geschichte des Schlosses mit „Neuentdeckungen“ und Zuschreibungen der Kinder zu einer gemeinsamen „Erzählung“.³ Kubisch geformte Sitzgelegenheiten wurden bspw. zu Alieneiern umgedeutet, mittels derer sich die Beteiligten auf Zeitreise begeben konnten.
- Zum „Theaterspiel“ luden verkleidete Studierende in einen durch transparente Gardinen geschaffenen Raum:⁴ Mit Improvisationsübungen haben sie das Spiel eingeleitet und ließen die sich darin zeigenden Bilder von und mit den teilnehmenden Kindern zu einem gemeinsamen performativen Spiel werden.



- Die „Historische Tanzwerkstatt mit Move-Garantie“ wechselte zwischen höfischem Tanz und Bewegungs(er)findung mittels „Move-Karten“.⁵
- In Anlehnung an Märchenkästen in Freizeitparks wurde eine Märchenbox aufgestellt, in der auf „Knopfdruck“ ein menschlicher Erzähler aktiviert werden konnte, der dann mit Zuschauern/Mitspielern interagierte.
- Ein Picknick der anderen Art ermöglichte Erwachsenen und Kindern, auf und zwischen den Decken miteinander ins Spiel zu kommen.⁶

(Sich) auf's Spiel setzen: „wenn man nicht ganz genau weiß, was passiert und wie es wird ...“⁷

Die Idee zur Märchenbox kam auf in Zusammenhang mit der Suche nach Bildern von Kinderkultur im öffentlich „inszenierten“ Freizeitpark. Einige Studierende haben von Freizeitparks in der Umgebung erzählt, in denen es diese Art „Märchenkästen“ gebe, an denen sie selbst die mechanische Bewegung der Puppen und das abrupte Stoppen der Geschichte fasziniert habe, sobald das Geld durchgefallen sei. So entstand der Plan, dieses kulturelle Bild zu zitieren und mit interaktiven Elementen zu erweitern, um zu sehen, wie Kinder mit dieser Möglichkeit umgehen würden.

Märchen aus der Box – ein Einblick

Ein junger Mann mit schwarzer Lockenperücke sitzt regungslos in einer als Turm gestalteten Pappbox und hält ein goldenes Buch in der Hand. Ein rotes Band auf dem Boden führt von der Box zu einer kleinen Schachtel, auf der ein Gummiquietschier befestigt ist. Drückt man dieses, quietscht es eindringlich. Auf der Box steht: „Das Geheimnis der Box: Drücke das magische Tier – Das Märchen geht weiter. Nicht drücken – Das Märchen wechselt.“ Der junge Mann liest eine Weile aus *Froschkönig* vor, als ein Mädchen dazu kommt und das Tier drückt. Er stoppt und wechselt zu *Dornröschen*. Neugierig nähern sich weitere Kinder und Erwachsene. Einige setzen sich vor die Box und hören zu, andere stehen dahinter. Das Mädchen „testet“ jetzt

Vermittlung als Werden. Begegnungen mit Kindern im Performativen Spiel

die Varianten der „Puppe“: Ist eine spannende Stelle in Aussicht (es handelt sich um bekannte Volksmärchen), lässt sie die Puppe weiterlesen. Sie scheint auf lange oder schwierige Worte zu lauern, drückt dann mehrmals hintereinander und beobachtet, wie die Puppe das Wort wiederholt, sich verhaspelt. Das Publikum lacht und schaut gespannt zu. Das Mädchen bemerkt das und setzt ihr vermeintliches Wissen um das Funktionieren der Puppe nun fort, spielt sozusagen mit der Puppe für das Publikum. Der Student reagiert jedoch nicht immer gleich. So bricht er das Vorlesen bspw. an einer besonders quietschintensiven Stelle mitten im Satz ab und lässt sich mit dem Oberkörper vornüber sinken, signalisiert so einen Ausfall.

Ein anderer Moment: Der Student liest vor und stoppt unvermittelt mitten im Text. Ein Junge steht daraufhin auf, wendet sich zum Gehen und ruft ihm im Gehen noch ein „Tschüs“ zu. Er reagiert nicht. Der Junge wiederholt nun eindringlicher seinen Gruß: „Tschüs!“ Als noch immer keine Reaktion kommt (der Vorleser ist verunsichert), ruft der Junge laut: „Tschühüüß!“ Der Student hebt nun – das Gesicht noch immer über das Buch gebeugt – langsam und mechanisch seine rechte Hand und winkt ihm zu. Der Junge ist nun zufrieden und geht seiner Wege.

Ir-relevanz: „... man muss sich einlassen auf ein Spiel, sich selbst nicht zu ernst nehmen.“

Wozu hat dieses Spiel eingeladen? Ist das, was in szenischen Arrangements wie diesem entsteht, ein Ort der „Nacherzählung“ oder der „Erzählung“⁸⁾? Die Absicht der Studierenden, mit kulturellen Bildern zu spielen, bedeutete diese zu zitieren, sie aus dem Kontext zu setzen, sie zu variieren und schließlich neue hervorzubringen: „Ja, das Problem sind ja diese festen, diese monolithischen Rollen: Da sitzt der Märchenonkel und du musst jetzt still und leise sein und artig zuhören. Das wurde damit aufgehoben.“⁹⁾ Das Zitat veranschaulicht das Bedürfnis, *etwas* aufzubrechen, neue Perspektiven, neue Erzählungen entstehen zu lassen. Die fünf Studierenden, die die Erzählerpuppe spielten, hatten sich hierzu überlegt, jede/r einen anderen Charakter darzustellen. Es gab Puppen, die eher in der Tradition eines Kasperletheaters in Blickkontakt mit den Zuhörenden und -sehenden gingen und auf Fragen antworteten, sowie andere, die sich von einem Automatismus betrieben zeigten; solche, die vom Text abwichen und auf Einwürfe der Kinder eingehen wollten, und andere, die „Texttreue“ bewiesen. Alle Darsteller waren neugierig auf die Reaktion der Kinder: Würden sie sich auf das Bekannte fokussieren und zuhören oder würden sie mit dem Bild spielen? Welches Verhältnis würde sich zwischen Text und Performanz sowie zwischen ihnen als Initiierende und den Kindern als Teilnehmenden entwickeln: in der je eigenen Gewichtung und unter den verschiedenen Ausgangsbedingungen? In der Nachbesprechung wird für alle Beteiligten offenbar, dass die gewählten Grundcharaktere so nicht durchzuspielen waren (vgl. „Abschiedsszene“). Sie entwickelten sich im Verlauf des Spiels weiter als emergentes Phänomen, das sich in der Begegnung *mit* den Kindern als Antwort auf deren Verhalten erst bilden konnte. Hans-Thies Lehmann beschreibt diese besondere Qualität als eine des *Theaters als Anagnorisis*, das erst entstehe durch die Qualität der Begegnung von Spielern und



Besuchern. Ein „[...] blitzartiges Innewerden von etwas, das dem Verstehen entgleitet“ sei es, das auch ohne narrativen Kontext bestünde (vgl. Lehmann 2010, 26). „Es geht in keinem Fall um die Übermittlung eines Wissens, sondern um ein Spiel der Plötzlichkeit von Einsichten, die im nächsten Moment schon wieder dahin sein können und so das Theater als fortwährenden Möglichkeitsraum konstituieren.“ (ebd.) Auch wenn es sich hier um ein Spielformat handelt, das nur z. T. an die Tradition des Puppentheaters anschließt, haben die unterschiedlichen Reaktionen der Kinder gezeigt, dass die Vermittlung eines (Märchen)textes – und im übertragenen Sinne die Vermittlung eines kulturellen Bildes – immer schon eine Form des Werdens ist, insofern man das zulässt. Die Entsprechung von Gegenstand und Form, Performanz und Semiotizität – Volksmärchen sind immer schon verändert, gedeutet und im Forterzählen neu geschaffen worden; Puppentheater hat schon immer performative und improvisierende Momente – verweist darauf, dass ein Verhältnis zwischen Teilnehmern und Akteuren entsteht, das gekoppelt ist an das Verhältnis von Produktion und Rezeption. Momente des Werdens zeigten sich auch in anderen Gruppen: Beim „Theaterspiel“ wurden die Kinder von den Studierenden mittels Improvisationsübungen miteinander in Kontakt und ins Spiel gebracht. Da es aber in einer Gruppe bspw. vier Prinzessinnen, einen Frosch und auch Kinder in nicht eindeu-

Vermittlung als Werden. Begegnungen mit Kindern im Performativen Spiel

tiger Kostümierung gab, war der Moment des „Weiterspielens“ höchst interessant. Zu beobachten war, dass viele Kinder sich zunächst trotz der märchenuntypischen Zusammensetzung an einer gewissen Art Märchenmorphologie orientierten (Held, Gefangener, Rätsel, Belohnung, etc.), eine narrative Form mit Bezügen zu Bekanntem und Imaginativem wählten, das Spiel sich aber als solches im Tun ständig umformte. Die Studierenden wechselten dabei die Rollen: Aus Anleitenden/Initiierenden wurden Mitspieler, die das Spiel „laufen ließen“, dadurch auf die Ausdruckspotenziale der Kinder aufmerksam wurden und als „Mitspielende“ wiederum Impulse setzen konnten. Das Hineingleiten von Kindern und Studierenden in eine vermeintlich bekannte „Vermittlungs“-Situation und deren performative Brechung bzw. das bewusste Verlassen der Rolle der Vermittelnden auf Seiten der Studierenden führte zu unvorhersehbaren, z. T. „überwältigenden“ Begegnungen (siehe Foto). Die Aufmerksamkeit der Beteiligten richtet sich in einem Wechselspiel aus absichtsloser und absichtsvoller Haltung dabei auf den Prozess, auf das, was sich zeigt.

Versprechungen des Performativen

Was geschieht, wenn ich von meinen Absichten lasse(n) (muss)? Eine Studentin äußert: „Im Nachhinein haben wir in der Diskussion festgestellt, dass Kinder bei einem so freiwilligen Angebot stockende Momente, die für uns sehr unangenehm sind, gar nicht als solche wahrnehmen, sondern selbst für eine Überwindung des Moments sorgen. Wir waren im Spiel eher gleichberechtigte Teilnehmer, als die Leiter der Aktion. Wir hatten noch viel zu wenig Platz für Unvorhergesehenes, und so haben es die Kinder bei uns einfach eingefordert.“ Angehende Lehrerinnen und Lehrer konzipieren gerne, ihr Verständnis von *Ausbildung* gründet zu einem Großteil auf der Vorstellung, „Planungskompetenz“ für Unterrichtssituationen zu „erwerben“. Die „Versprechungen des Methodischen“ auf ein Gelingen (der Situation, der Vermittlung), bei adäquatem Methodeneinsatz überdecken nicht selten einen reflexiven Blick auf die Situation und die Beteiligten. Was ist gewonnen mit einem Weg, der eher Räume der Begegnung als Räume der Vermittlung zu schaffen sucht? Sich mit Absicht(en) in die Absichtslosigkeit zu begeben, bedeutet für die Initiierenden eines Performativen Spiels, einen Entwurfsraum vorzubereiten, in dem etwas fortgesetzt wird von dem, was beabsichtigt wurde. Dass es „nur“ *etwas* ist und diesem *etwas* eine Unbestimmbarkeit innewohnt, die sich erst in einem gemeinsamen „Antwortgeschehen“ (vgl. Westphal 2001) manifestiert, öffnet den Teilnehmenden einen Raum, in dem *etwas* mit-geteilt wird, das Rezeption, Vermittlung und Aktion ineinander verschränkt. Es erweitert den Blick aufeinander und auf die gemeinsame Sache in einem responsiven Verständnis von Bildung, das nicht vom pädagogischen Gedanken der „Einwirkung“ getragen ist und dadurch andere Aufmerksamkeiten ermöglicht, die notwendig sind, möchte man sich gemeinsam mit Kindern in einen Prozess begeben. Bildung „stößt zu“ und es ist an der Reihe derjenigen, die in diese Situation gestoßen

werden, mit den Ereignissen, dem Unbeabsichtigten umzugehen. Bildung kann man nicht herstellen, man kann aber „[...] Situationen inszenieren, in denen sich möglicherweise *etwas ereignet*, das Bildungsprozesse in Gang setzt,“ (vgl. Sturm 2011, 239). Es geht im Performativen Spiel eher um Begegnungen, um Verhältnisse, die sich im Werden bilden, versteht man mit Eva Sturm *Vermittlung als Werden*. Das Aufmerksam werden, einen Ausfallschritt zu machen und in Kontakt miteinander und der Sache zu treten, gelingt vermutlich nur mit einer Vorstellung von Vermittlung, die emergent verstanden eng an Performativitätstheorien anschließt. Ein Student schreibt in seinem Portfolio: „Eine wichtige Erfahrung war für mich, dass das Abgeben von Kontrolle nicht bedeutet, ausgeliefert zu sein.“ Ein Versprechen des Performativen scheint zu sein: *Es wird etwas geschehen. Wir wissen noch nicht was. Es wird bewältigbar sein.*

Literatur:

- Busse, Klaus-Peter (2011): *Blickfelder: Kunst unterrichten. Die Vermittlung künstlerischer Praxis*. Dortmund
- Lehmann, Hans-Thies (2010): *Kinder, Theater, Nichtverstehen*. In: Florian Vaßen (Hg.): *Korrespondenzen. Theater. Ästhetik. Pädagogik*. S. 19–29
- Nancy, Jean-Luc (2005): *Singulär Plural sein*. Zürich/Berlin
- Pinkert, Ute (2011): *Theater und Vermittlung. Potentiale und Spannungsfelder einer Beziehung*. In: *Zeitschrift für Theaterpädagogik. Korrespondenzen*. Heft 59, Oktober 2011, S. 17–23
- Sturm, Eva (2011): *Von Kunst aus. Kunstvermittlung mit Gilles Deleuze*. Wien
- Westphal, Kristin (2001): *Bildung als Antwortgeschehen*. In: *Pädagogische Rundschau* 55 (2001) 5, S. 543–552

Anmerkungen

- 1 Exemplarisch seien genannt: „Schattenspiele“ (Eva Meyer-Keller); „Radioballett“ (Ligna), „Beastie“ (Lone Twin)
- 2 eingeschlossen all die Verluste, die einer Übersetzung inhärent sind (vgl. Benjamin: *Aura und Reflexion. Schriften zur Kunsttheorie und Ästhetik*. Suhrkamp 2007, Übersetzung, S. 120 ff.)
- 3 Ausgangsidee: Roman Ondak: „Guided Tour“: <http://www.schirn.de/en/videos/playing-the-city-roman-ondak.html>. 2009
- 4 vgl. auch „Warum die halbhohle, leicht flatternde Gardine?“ Brecht: *Schriften zum Theater* 6, 1947–1956, Frankfurt 1964
- 5 Ausgangsidee: www.red-park.net. „Buyidentity. Stop being yourself. It's boring.“
- 6 Ausgangsidee: www.extraktnetz.net. Günther, Inge/Wagner, Jörg: „Picknick“
- 7 Die Zitate sind Portfolios der Studierenden entnommen.
- 8 Klaus-Peter Busse stellt diese Frage für den Kunstunterricht, sie lässt sich auf das Dargestellte übertragen
- 9 Der Student Christian C. Harth in einem Interview über die Aktion.

Zur Autorin:

Susanne Schittler, *wiss. Mitarbeiterin am Institut für Grundschulpädagogik, Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz, Postadresse: Hamburger Allee 68, 60486 Frankfurt, Email: schittler@uni-koblenz.de*

Verunsicherung gestalten Kinder in den Zwischenräumen des Theaters

Moritz Scheuermann

Als Theaterpädagoge an einem Freien Theater einer mittelgroßen deutschen Stadt habe ich Kinder in unterschiedlicher Weise als produktive Gestalter von Zwischenräumen und -zuständen erfahren, die das Theater ihnen geboten hat. Ein Lernprozess auf allen Seiten, den es zu reflektieren lohnt.

Kinder auf der Probe

Alltägliche Bewegungsmuster und Körperhaltungen der Kinder sind auf der Probe immer präsent, auch dann, wenn sie hier neue Bewegungsarten und -muster kennenlernen und austesten (zum Beispiel in der Figurenentwicklung).

Auch die in der Probe stattfindenden Bedeutungszuschreibungen sind geprägt vom alltäglichen Leben außerhalb der Probe. Kennzeichen hierfür ist die Beantwortung der Frage „Was sehe ich in der Bühnenhandlung meines Spielpartners?“ durch Bezug auf den eigenen Lebensalltag. So werden die vom Spielpartner mit einem speziellen Gang gespielten Figuren ohne zu Zögern als Personen aus dem eigenen Lebensumfeld gedeutet.

Aktionen der Probe beziehen sich immer wieder auf Geschichten oder Aktionen außerhalb der Probe, können diese nachahmen, aber auch verfremden, neu interpretieren und anders als im Alltag erfahrbar werden lassen. So werden in der Bühnenhandlung eigene körperliche und soziale Erfahrungen konfrontiert mit Entwürfen und fremden Geschichten, die ihrerseits als körperlich gelebte Bühnenhandlung ein Teil der Sozialisation werden.¹ Ein Beispiel hierfür stellen die theatralen Figuren dar, die in der Inszenierung „Wir wollen immer artig sein“ des LOTspiel Miniklubs am LOT-Theater Braunschweig entwickelt wurden.² Persönliche Meinungen, Ideen und Vorstellungen der teilnehmenden Kinder zum Thema „Was ich möchte, aber nicht darf.“ wurden in der Figurenerarbeitung mit literarischen Vorlagen (Peter Pan, Pumuckl, Michel aus Lönneberga etc.) verknüpft. Die Kombination des biografischen Materials mit fremden Rollenmustern ließ neue Figuren und Handlungsstränge an der Schnittstelle zwischen biografisch-dokumentarischem und literarischem Theater entstehen.

Organisation des Prozesses

Damit dies möglich wird, muss eine eigene, auf die Probe bezogene Kommunikationsform unter den Kindern sowie zwischen Spielern und Spielleitung gefunden werden. Neben Verhaltensregeln, Zuständigkeiten, Anfangs- und Endritualen müssen von der gesamten Gruppe Strukturen gestaltet, angenommen und etabliert werden, die es erlauben eine eigene Theatersprache zu entwickeln.

Die Art der Erarbeitung wie auch der Umgang miteinander ergeben sich hierbei aus den Erfahrungen und Verhaltensmaßstäben, die die Teilnehmer aus dem Alltag mitbringen, und müssen sich gleichzeitig an der inhaltlichen wie künstlerischen Zielsetzung des Projektes orientieren. Bisherige Verhaltensregeln des (Schul-

oder Familien-)Alltags können hierbei auf ihre Probentauglichkeit überprüft und ggf. umgeworfen werden. In diesem Sinne ist die außerhalb der Probe entwickelte Persönlichkeit, sind Biographie und Körperlichkeit der Kinder auch in der Spezifik der Gestaltung des Probenprozesses in hohem Maße präsent.³

Ich möchte dies an einem kurzen Beispiel erläutern, das zudem deutlich macht, in welchem hohem Maße die Spezifik eines Probenprozesses in die Ästhetik einer Aufführung einfließt.

In Publikumsgesprächen zur Inszenierung „Wovon die Welt untergeht“ des LOTspiel Jugendklubs⁴ fragten Erwachsene wie Kinder stets danach, welche Äußerungen der Spieler „wahr“ und welche „gelogen“ waren. Das Publikum war verunsichert, wann die Spieler eigene und wann sie fremde Geschichten erzählten. Durch diese Verunsicherung waren sie gezwungen sich zu den Thematiken des Stückes zu positionieren („Jemand in diesem Alter würde so etwas nie sagen!“).

In der Erarbeitung von „Wovon die Welt untergeht“ wurde die Probe zunächst als ein Raum etabliert, in dem die Spieler eigene und persönliche Erfahrungen äußern konnten. Darüber hinaus mussten diese Erfahrungen im Rahmen der Probe in Hinblick auf ein künstlerisches Produkt beurteilt, verdichtet und abgeändert werden können.

Um dies zu ermöglichen, lernten die Spieler zu Beginn des Probenprozesses unterschiedliche Arten und Weisen des Lügens, so dass nach einer Zeit Mitspieler und Spielleitung verunsichert waren, wie viel Wahrheit und wie viel Lüge in Aussagen zu persönlichen Erlebnissen steckte. Im Rahmen dieser Verunsicherung konnten Spieler persönliche und private Erlebnisse in den Probenprozess einbringen, die sie normalerweise nicht nennen würden, indem sie ihre Aussage mit den erlernten Methoden als Lüge tarnten. Diese Aussagen zwischen Lüge und Wahrheit konnten von Spielleitung und Gruppe in Hinblick auf die zu entwickelnde Inszenierung besprochen und verändert werden, denn es wurde nicht mehr darüber gesprochen, ob die Geschichten persönliche Erlebnisse der Spieler wiedergaben, sondern *warum* die Geschichten als „echt“ bzw. „gut gelogen“ wahrgenommen wurde. Dies ermöglichte unter anderem die Entwicklung von Gesprächen und Statements in der späteren Inszenierung, die „natürlich“ klangen. Auch thematisch konnten die Erlebnisse auf ihren Nutzen für die weitere Probenarbeit beurteilt werden, denn es ging nicht mehr darum, persönliche Erlebnisse der Spieler zu beurteilen, sondern erzählte Geschichten auf interessante Themen hin zu untersuchen.

In der hier beschriebenen Arbeitsweise wurde das im Alltag der Spieler verbotene Lügen Teil einer probenspezifischen Kommunikationsform, die es den Probenteilnehmern ermöglichte, sich zwischen persönlichen Erlebnissen und erfundenen Geschichten zu bewegen. Außerhalb der Probe Liegendes ist in diesem Fall Teil der Probe, während sich innerhalb der Probe Liegendes vom Alltäglichen unterscheidet. Die spezifische Kommunikationsform der Gruppe trug wesentlich zur Ästhetik und Wirkung der Inszenierung bei.

Verunsicherung gestalten



Innerhalb eines Probenprozesses befinden sich die Spieler also zwischen Normen, Regeln und Konventionen des Alltags und (noch zu findenden) Normen, Regeln und Konventionen der Probe. Dies führt zwangsläufig zur Verunsicherung und Gestaltungsaufforderung bei Spielern und Spielleitung, denn die Begegnung mit einer neuen Gruppe bzw. einer neuen Spielleitung schafft diese Zwischenzustände immer wieder neu. An den in anderen Projekten und im Alltag gemachten Erfahrungen und Erkenntnissen kann man sich in der Gestaltung dieser Zwischenräume zwar orientieren, ein allgemeingültiges Rezept für die Gestaltung von Probenprozessen kann und darf es unter der beschriebenen Prämisse aber nicht geben.

Durch den Zwischenzustand der Probe werden Kinder und Spielleitung in jedem Probenprozess dazu aufgefordert, das bisher Gelernte zu überdenken und durch die Neukombination oder Weiterentwicklung bereits erprobter Arbeitsansätze gemeinsam mit der Gruppe neue Wege zu gehen.

Diese Sichtweise ermöglicht die Freisetzung eines großen kreativen Potentials, in dem die vorhandenen Zwischenräume zur Entwicklung einer gruppeneigenen Ästhetik und künstlerischen Form genutzt werden.

Die Kombination von gestalterischer Bühnenarbeit und kreativer Organisation der Probenprozesse führt also zu einer eigenen Ästhetik. In diesem Punkt unterscheidet sich ein Mini- oder Jugendklub nicht von der Arbeit der bekanntesten Performancegruppen. Allerdings ist es in der Theaterarbeit mit Kindern die Aufgabe des Theaterpädagogen, die Art der Kombination auszutarieren und anzustoßen, was sonst die Künstlergruppe selbst organisiert und entwickelt.

Das Foyer als Zwischenraum

Zwischenräume entstehen allerdings nicht nur in der Probenarbeit mit Kindern, auch die Institution Theater befindet sich im Kontakt mit Kindern zwischen unterschiedlichen Anforderungen und Funktionen. An verschiedenen Theatern wird der so entstehende Zwischenraum unterschiedlich gelebt oder gehalten.

Für die Verwaltung und den künstlerischen Bereich jedes Theaters sowie für dessen Ausrichtung und Entwicklung sind professionell ausgebildete Erwachsene verantwortlich, deren Arbeitsumfeld eher nicht auf Kinder ausgerichtet ist. Am Beispiel des LOT-Theaters in Braunschweig möchte ich aufzeigen, welche Potentiale freigesetzt werden können, wenn dieser Zwischenzustand genutzt wird.

Als Spielstätte für professionelles freies Theater in Niedersachsen bietet das LOT-Theater freien Gruppen und Künstlern Produktions- und Präsentationsmöglichkeiten. Es versteht sich als eine Plattform für neue Entwicklungen in den Bereichen Theater, Tanz, Performance, Literatur und Musik. Unter dem Titel „LOTspiel“ hält das LOT-Theater zudem verschiedene theaterpädagogische Angebote für Kinder und Jugendliche, wie Workshops, Ferienfreizeiten und Spielklubs, bereit.⁵

Professionelle Künstler und die Verwaltung begegnen Kindern hierbei auf Augenhöhe. Kennzeichen hierfür ist beispielsweise, dass die Produktionen des Mini- und Jugendklubs im großen Saal präsentiert werden können und sie auf Flyern, Plakaten und im Leporello des LOT-Theaters im gleichen Umfang wie alle anderen Produktionen beworben werden.

Zudem stehen dem Mini- und dem Jugendklub zu den Endproben und zu einer jeweils einwöchigen Intensivphase der große Saal und das Foyer des Theaters zur Verfügung. Das Foyer wird von den Kindern in dieser Zeit als Aufenthaltsort, Werkstatt und Essenssaal in Anspruch genommen. So frühstücken die Spieler zum Beispiel vor jeder Probe an einer langen Tafel im Foyer, und persönliche Dinge werden neben gerade nicht benötigten Requisiten (mehr oder weniger ordentlich) im Foyer gelagert.

Die räumliche Situation des LOT-Theaters erfordert es allerdings, dass jeder Besucher, der in die Büroräume des Theaters möchte, zunächst das Foyer durchqueren muss. Techniker, Künstler, Förderer, Lieferanten usw. müssen also zunächst durch das zum „Kinderzimmer“ umfunktionierte Foyer.

Der Zwischenzustand des Theaters als ein Ort, der von (professionell ausgebildeten) Erwachsenen geleitet wird, aber von Kindern (mit-)gestaltet und belebt werden soll, wird für Besucher und Kinder räumlich erfahrbar.

Besucher, die zu einem Geschäftstermin ins Büro des Theaters wollen, müssen sich zwangsweise mit ihrer Haltung zum The-



ma „Kinder und Theater“ auseinandersetzen („Finde ich es hier unordentlich und fühle ich mich durch die Kinder gestört oder nehme ich das Foyer als einen belebten Theaterraum wahr?“). Gespräche zwischen Kindern, Beschäftigten und Besuchern werden provoziert („Was macht ihr hier?“, „Was wollen Sie hier?“, „Wen wollen Sie sprechen?“). Unterschiedliche Sichtweisen darüber, wozu ein Theater genutzt werden soll, werden ausgesprochen, verhandelt und erfahrbar.

Durch das Erfahren des Zwischenraums, in dem die Institution Theater sich bewegt, werden die Besucher dazu angeregt, die eigene Haltung zu hinterfragen und sich mit den Betreibern des Theaters über pädagogische und künstlerische Positionen in der Theaterarbeit mit Kindern und Jugendlichen auszutauschen. Ideen zur Entwicklung neuer Projekte und zur Weiterentwicklung der Institution Theater können so entstehen.

In der Gestaltung von Zwischenräumen durch Kinder, sowohl in der Probenarbeit als auch in der Institution Theater, liegt also ein großes kreatives Potential, dass es weiter zu nutzen und zu erforschen gilt.

Theater, das seine institutionellen und künstlerisch-pädagogischen Zwischenzustände bewusst wahrnimmt und mit Kindern gestaltet, ermöglicht es den Beteiligten eigene Haltungen zu hinterfragen und neue Wege zu gehen. Eine Weiterentwicklung und Öffnung der Institution Theater kann so aus der künstlerisch-pädagogischen Arbeit mit Kindern heraus entstehen.

Anmerkungen

1 Vgl. Hilliger, Dorothea: „Intimität und Wildes Denken in der Theaterprobe.“ In: *Freiräume der Enge*. Hg. dies.; Berlin 2009. S. 252.

2 Die Inszenierung „Wir wollen immer artig sein“ des LOTspiel Miniklubs hatte am 12. Mai 2012 im LOT-Theater in Braunschweig Premiere.

3 Vgl. Hilliger, Dorothea: „Intimität und Wildes Denken in der Theaterprobe.“ In: *Freiräume der Enge*. Hg. dies.; Berlin 2009. S. 252.

4 Die Inszenierung „Wovon die Welt untergeht“ des LOTspiel Jugendklubs hatte am 07. Juli 2012 im LOT-Theater in Braunschweig Premiere.

5 Vgl. http://www.lot-theater.de/das_baus.html und <http://www.lot-theater.de/221.html>, eingesehen am 20.06.2012

2 T = 4 D

Teatro Telaio¹ als 4-D-Erfahrung

Eine der letzten Produktionen des Teatro Telaio (Brescia, Italien) ist das Kinderstück ‚Persi e Ritrovati‘. Die Geschichte ist vom gleichnamigen Kinderbuch ‚Lost and Found‘ (von Oliver Jeffers) frei inspiriert und erzählt von einer Freundschaft zwischen einem Kind und einem Pinguin, die sich eines Tages zufällig begegnen und sich im Laufe der Zeit kennen und verstehen lernen. Die Unterschiede zwischen zwei „Welten“, die sich treffen, aber auch aneinanderstoßen, und andererseits die Kommunikation (durchaus auch mit Missverständnissen), die langsam diese Welten sich verbinden lässt, werden hier insbesondere thematisiert.

In dieser Inszenierung wird auf der Bühne nicht gesprochen – bis auf einige Sätze, die die Hauptereignisse der Geschichte zusammenfassen. Doch existiert nicht nur eine Dramaturgie der Handlungen, sondern auch eine der Gefühle der beiden Charaktere, die ihre „emotionalen“ Sprachen entwickelt. Das führt dazu, dass dieses Stück sowohl jenseits der geographischen Grenzen Italiens (die Körpersprache ist ja universell!) als auch jenseits der Altersgrenzen (denn es ist erster Linie für Kinder zwischen 4 und 10 Jahren geeignet, aber es bietet auch Unterhaltung und Vergnügen für die Eltern) regelmäßig erfolgreich aufgeführt wird.

Kann man vielleicht ‚Lost and Found‘ als Paradebeispiel für die Kommunikation zwischen unterschiedlichen Welten (Kinder-Erwachsene, Einheimische-Ausländer, usw.) betrachten? Kann es vielleicht auch als theaterpädagogisches ‚Metatheater‘ gesehen werden? Diese und andere Fragen stelle ich ANGELO Facchetti, Theaterpädagoge und auch Regisseur, der seit 10 Jahren bei Teatro Telaio mit Kindern (und teilweise auch mit Erwachsenen) arbeitet.

SILVIA: Kindertheater wird oft von Erwachsenen betrieben, welche für und vor einem Publikum von Kindern spielen. Was ist Deine methodische Herangehens-

weise in dieser Hinsicht? Entnimmst Du sozusagen, „Deinem innerlichen Kind-Sein“ Inspiration oder suchst Du Dialog und Kontakt mit den Kindern, um zu verstehen, was sie machen wollen und auf der Bühne sehen möchten?

ANGELO: Irgendwie versuche ich immer, das Erstaunen vor den kleinsten Dingen und Erfahrungen, die Freude am Spielen, den Spaß an Phantasie und Imagination, wiederzuentdecken, den ich als Kind erlebt habe. Insbesondere ist es mir aber wichtig, dass die Wahl der Texte, die auf die Bühne gebracht werden, oder die Aktivitäten, die ich den Kindern während meiner Workshops vorschlage, nicht von intellektueller Selbstgenügsamkeit beeinflusst werden: Denn das alles soll nicht meinen Bedürfnissen oder Interessen dienen, sondern der Neugier und den Bedürfnissen der Kinder entsprechen.

SILVIA: Und wie kann ein Regisseur oder ein Theaterpädagoge die Bedürfnisse bestimmter Kinder wahrnehmen?

ANGELO: Erstens können Kinder uns ganz einfach und klar mitteilen, was ihre Aufmerksamkeit und Neugier stimuliert und was nicht; und sie lassen uns unmittelbar und gleich verstehen, wenn sie sich langweilen. Dass ihre Konzentration schon oft nach fünf Minuten nachlassen kann, ist meiner Meinung nach eine der größten Schwierigkeiten des Kindertheaters, aber gleichzeitig auch ein wertvoller Antrieb, keine bequemen, ‚faulen‘ Praktiken anzuwenden, sondern die Kinder mit immer neuen energiegeladenen und erregenden Ideen zu überraschen. Deshalb ist ein Gespräch mit ihnen immer konstruktiv: sowohl während der Workshops als auch nach den Theateraufführungen.

SILVIA: Aus welchen ursprünglichen Ideen und Konzepten entstehen Deine Stücke normalerweise? Und wie entwickelst Du sie?

ANGELO: Ausgangspunkt ist normalerweise ein Kinderbuch mit einer neuen Geschichte und schönen Illustrationen und meine Arbeit mit einer Gruppe von Kindern – normalerweise sind das Schulklassen. Ihnen zeige ich zuerst die Bilder des Buches, ohne die Geschichte zu verraten. Auf diese Weise erzählen die Kinder ihre eigene Version der Geschichte und erweitern mit ihren Texten und mit Zeichnungen, Objekten und Improvisationen die Horizonte der geschriebenen Seiten des Buches. Aus dieser Phase entsteht in der Tat sehr wertvolles Material, ein kreativer Rohstoff, der oft danach als Inspiration für die Aufführung dienen kann. Nachdem ich den Kindern die „geschriebene“ Geschichte erzählt habe, machen sie davon eine Zusammenfassung in Stichpunkten. In der nächsten Phase der Arbeit sollen sie ihrer Phantasie freien Lauf lassen und mit



Zeichnungen, Bühnenbildskizzen, Basteln von Objekten und gemeinsamem Spielen langsam die Regie zusammen mit mir entwerfen. Hier wird nicht nur die Kreativität, sondern auch die Kommunikation zwischen den Teilnehmern, ihre Kritikfähigkeit und ihre (teilweise) Selbstorganisation gefördert. Am Ende gibt es nur eine Generalprobe, bei der ich noch einige Kleinigkeiten ändere – manchmal, indem ich bestimmte Ideen wieder aufnehme, die in der Anfangsphase aufgetaucht sind. Dadurch verhindere ich eine übergroße Zufriedenheit der Kinder mit ihrer Arbeit: Mein Ziel ist hier also, ein Gleichgewicht zwischen ihrem Sicherheitsgefühl auf der Bühne und der Spontaneität ihrer Gesten und Aktionen zu erreichen.

SILVIA: Das ist also die Methode, die Du während der Workshops mit den Kindern anwendest. Wie arbeitest Du aber mit den erwachsenen Schauspielern, die vor einem Kinder-Publikum spielen?

ANGELO: Mir ist wichtig, Folgendes klarzustellen: Wenn ich mit den professionellen Schauspielern zu arbeiten beginne, bringe ich viele Ideen oder Entwürfe der vorhergegangenen Arbeit mit den Kindern mit ein. Das ist, wie gesagt, kostbares und lebendiges Material. Die größte Schwierigkeit bei den Proben mit den Schauspielern besteht für mich darin, dass sie dazu tendieren, beim Kinder-Publikum immer Reaktionen zu erzeugen und bloß zu unterhalten. Damit riskieren sie, ihre Aufgabe teilweise zu vergessen, die darin besteht, die Magie des Theaters mit den unterschiedlichen Rhythmen, Momenten, mit Überraschungen, mit spontanen und persönlichen Reaktionen, zu erzeugen und die gesamte Vorstellung hindurch zu halten. Manchmal ist es eine Herausforderung, einen Augenblick lang absolute Stille zu erreichen, um die Kinder ein bestimmtes und besonderes Gefühl erleben zu lassen. Manchmal ist es auch gut, wenn die Kinder kurz miteinander flüstern, um verschiedene Ereignisse zu kommentieren, um zu mutmaßen, wie die Schauspieler es z. B. geschafft haben, ein Buch in ein Schiff zu verwandeln (wie es bei 'Lost and Found' passiert). Was ich suche, ist keine bloße Unterhaltung des Publikums, sondern eher eine kreative Interaktion, bei der Schauspieler manchmal auch Fragen stellen können, deren Antworten die Kinder aber weiterentwickeln sollen – sie sollen sie eben nicht nur einfach alle zusammen, wie in einem Chor, mechanisch und paradoxerweise passiv beantworten müssen ...

SILVIA: In 'Lost and Found' gibt es dieses Problem aber nicht, denn die Schauspieler ‚sprechen‘ nur mit ihren Körpern und Gesten. Warum hast Du Dich dafür entschieden, dieses Stück (1 Stunde lang) ohne gesprochenen Text aufzuführen? Gibt es stilistische, inhaltliche oder pädagogische Gründe dafür?

ANGELO: Am Anfang hatte ich einfach gedacht, dass der Pinguin ein Tier ist und dass Kinder zwar mit Tieren kommunizieren, aber dabei nicht sprechen. Dazu kommt, dass Missverständnisse in der Kommunika-

2 T = 4 D – Teatro Telaio als 4-D-Erfahrung

tion ein inhaltlich relevantes Thema dieses Stückes sind und auch das komische Theater, die Gags usw. basieren großenteils auf Missverständnissen. Stilistische Inspiration waren hierbei für mich die komischen



Interventionsstudien zur Evaluierung der theaterpädagogischen Schulpraxis

Stummfilme, wie bei Chaplin, wo gesprochener Text überflüssig wird. Unter einem pädagogischen Gesichtspunkt war mir zudem wichtig, eine Art ‚antike‘ Sprache anzuwenden – das Gegenteil von dem, was Kinder in vielen Animationsfilmen, Videogames, usw. fast täglich bekommen. Ich habe versucht, alles auf der Bühne wegzulassen, was überflüssig war, so dass das Essenzielle deutlicher wahrgenommen werden konnte. Es gibt nur zwei Schauspieler, und das Bühnenbild am Anfang soll nur das Schlafzimmer des Kindes mit wenigen Dingen zeigen, die sich im Laufe des Stücks (überraschenderweise) in etwas Anderes verwandeln: alles, was man für die Magie des Theaters braucht, ist also schon von Anfang an sichtbar. Der Pinguin hat nur einen Regenschirm bei sich, mit dem er u. a. seine jeweiligen Stimmungen und Gefühle äußert, der aber gleichzeitig als Requisit der unendlichen Möglichkeiten dient, um die entsprechenden Szenen so gut wie möglich illustrieren zu können: Aus ihm kommen die Fische während der Reise über den Ozean, die er und das Kind angeln; im Südpol fallen aus ihm schöne, weiße Schneeflocken usw.

SILVIA: Wie sollte sich Deiner Meinung nach das Kindertheater ändern, um sich weiter zu verbessern? Und was sollte das Kindertheater auf keinen Fall verlieren?

ANGELO: Heute arbeiten einige Theaterleute im Kindertheater, die eigentlich gar nicht dort arbeiten wollen, die aber keine andere konkrete Möglichkeit finden,

einen Job im (immer geringer finanzierten) „Erwachsenentheater“ zu bekommen. Das gilt es zu verhindern, wenn man möchte, dass das Kindertheater den experimentellen Charakter behält, der (zumindest in Italien) immer sein Kennzeichen war. Um den neuen Medientechnologien Paroli zu bieten, soll aber das Kindertheater genau das nicht verlieren, was wir manchmal die ‚vierte Dimension‘ nennen. Denn um einen 3-D-Film zu genießen, braucht ein Kind nichts dazu beizutragen. Wenn aber kleine Wattebäusche aus dem Regenschirm des Pinguins fallen, wird das Kind aufgefordert, alles mit seiner Phantasie und Imagination zu ergänzen, was auf der Bühne dargestellt wird. Ohne diese mysteriöse, unersetzbare ‚vierte Dimension‘ würde die ‚antike‘ Magie des Theaters meiner Meinung nach irreparabel verloren gehen.

SILVIA: *Theater als 4-D-Erfahrung: Dieser Ausdruck gefällt mir. Es passiert mir eigentlich nicht so oft, mich so ‚updated‘ (oder sogar ‚over-dated‘) zu fühlen ... Denn wir sind seit langem jenseits der 3-D-Erfahrung: Es lebe das Theater! Es lebe das 4-D!!!*

Anmerkung

1 Teatro Telaio (Brescia, Italien: www.teatrotelaiio.it) ist eine Theatergruppe, die seit 1979 im Bereich der Sozial- und Theaterpädagogik sowohl für Kinder als auch für Erwachsene arbeitet. ANGELO Facchetti ist Regisseur, Theaterpädagoge und Mitglied des Teatro Telaio. Silvia Mazzini ist freie Dozentin (Humboldt Universität und Freie Universität Berlin; FH München) und Dramaturgin (u. a. fürs Teatro Telaio, Brescia).

Interventionsstudien zur Evaluierung der theaterpädagogischen Schulpraxis

Gabriele Czerny, Eva Dieterle, Arne Feigl und Hans-Joachim Fischer

Bildungswirkungen des Theaterspielens

Wie kaum in einem anderen Bildungsbereich werden in der Theaterpädagogik basale Kern- und Schlüsselkompetenzen von Schülern herausgefordert, die für alle Aufgabenfelder des schulischen Lernens und des privaten und öffentlichen Lebens von Bedeutung sind. Wer Theater spielt, wird angeregt, genau wahrzunehmen, zu imaginieren sowie Sensibilität und Empathie zu entwickeln. Es geht im Kern um mimetische Qualitäten und darum, sich auszudrücken, zu gestalten und darzustellen. Dazu bedarf es der Sprache, auch der Körpersprache. Auch Gesang und Tanz, die musikalische und die bildnerische Interpretation, sind Mittel der Mimesis.

So gibt es noch weitere gute Gründe, vom Theaterspielen eine besonders fördernde Wirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung anzunehmen, auf die Sachkompetenz (Umgang mit Problemen, Simulation von Realitäten), die soziale Kompetenz (soziale Wahrnehmung, Interaktion und Kommunikation) und die Selbstkompetenz (Identität, Ausdrucks- und Gestaltungsfähigkeit).

Theaterprojekte im Rahmen schulpraktischer Studien

An der PH Ludwigsburg versuchen wir im Rahmen einer Kooperation des Erweiterungsstudiengangs Theaterpädagogik (Gabriele Czerny) und des Schulpraxisamts (Hans-Joachim Fischer) mit Studierenden der Spiel- und Theaterpädagogik, diese Wirkungen des Theaterspielens empirisch zu erfassen.

Dazu führen die Studierenden selbst Theaterprojekte an Schulen durch (Spielleitung), welche sie später im Rahmen der sog. „Spieltheatertage“ präsentieren. Die Theaterprojekte der Studierenden sind meist thematisch orientiert und beinhalten sowohl die Arbeit mit Texten der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur als auch mit biographischen Erlebnissen und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler. Die Akzentuierung des Performativen, des sinnlich-körperlichen Gestaltens von Bildern und Szenen steht im Zentrum der Theaterarbeit mit Schülern. Ein derartiges theatrales Handeln fordert Schüler im Kern ihrer Persönlichkeit heraus und greift deren Wahrnehmungen, Erlebnisse und Erfahrungen auf, um sie durch das Theaterspielen

zu reflektieren und zu erweitern. Körperliche sowie sinnliche Wahrnehmung und Erfahrung werden so zum Mittelpunkt der Interaktion zwischen Aufführung und Publikum.

Die didaktisch-methodische Grundlage der Theaterprojekte ist das SAFARI-Modell (Czerny 2004). SAFARI stellt eine didaktisch-methodische Konzeption dar, die die sinnlichen, körperlichen, emotionalen, kognitiven und sozialen Erfahrungen der Schüler nicht als einzelne Funktionen oder Fähigkeiten beschreibt, sondern sie in einem Konzept der ästhetischen Erfahrungsbildung zusammenfasst.

Interventionsstudien zur Bildungswirkung der Projekte

Im Zusammenhang mit den Theaterprojekten wurden Interventionsstudien mit einem analogen Design durchgeführt: Mittels Fragebogen wurden Prä- und Posterhebungen zu ausgewählten Kompetenzbereichen durchgeführt.

Über einen Zeitraum von zwei Jahren (Sommersemester 2008 bis Sommersemester 2010) sind dabei 13 wissenschaftliche Hausarbeiten von Studierenden der Spiel- und Theaterpädagogik entstanden. Grundlage ihrer Forschung bildete ein einheitlicher Fragebogen, der unter anderem Lesemotivation, -intention und -präferenzen, persönliche und soziale Kompetenzen, Selbsteinschätzung, -wahrnehmung und -vertrauen der Schüler thematisierte.

2008 waren 128 Schüler aus vier Grundschulen, 2009 und 2010 186 Schüler im Alter von 7 bis 14 Jahren an der Interventionsstudie beteiligt. Teilweise wurde dabei die Fragebogenerhebung durch qualitative Interviews ergänzt.

Ergebnisse

Keine der Interventionsstudien erbrachte signifikante Ergebnisse. Dies war angesichts der geringen Stichproben, der Begrenztheit der Intervention und der Komplexität des Untersuchungsgegenstands auch nicht anders zu erwarten. Allerdings zeigten sich bei allen Untersuchungen Wirkungstendenzen, die in ihrer Aussagekraft durch qualitative Erhebungen bestätigt wurden. Grund-

ff-Theaterbedarf
für die mobile Bühne

Bernhard Wöllner
Spitalhofstr. 18 B
70 437 Stuttgart
Tel. 0711-84 91 494
Fax 0711-84 02 052

klein - leicht - zuverlässig
muss alles sein, das weiß ich aus eigener Bühnenerfahrung.
Und rasch soll es gehen, dass Sie das Benötigte erhalten, eben **ff = flink und fachgerecht**

Mein Angebot

für den guten Ton :	Kombi-Box mit CD-Player, Verstärker, Lautsprecher und einem bzw. zwei drahtlosen Mikrofonen.
für den Bühnenbau :	Stative, Alu-Rohre, diverse Zubehörteile und Klammern, komplette Hintergrund-Gestelle, eine einfache Kofferbühne und eine Lichtbrücke.
für die Beleuchtung :	kompakte Scheinwerfer 300 - 1000 Watt, Niedervolt-Scheinwerfer mit und ohne Trafo, Einzel-Dimmer, die bewährten Lichtsteuergeräte „Wöllner-Pult“ und „Mini-Wöllner-Pult“.
für die Verpackung :	Alu-Koffer, Flight-Cases und Päcktaschen, alles nach Maß für Sie gefertigt.
für den Figurenbau :	Bross-Spielkreuz, Spezial-Faden für Marionetten, Gelenke, Silikon-Schnur und Styrofoam.
für die Weiterbildung :	Bücher aus dem Verlag Wilfried Nold.

**Fordern Sie den ausführlichen Katalog an oder schauen Sie ins Internet :
www.theaterbedarf.com**

sätzlich stellten alle Mitwirkenden fest, dass Theaterspielen Schülern einen Raum öffnet, sich selbst als veränderlich, änderbar und selbstwirksam zu erleben. Hier eine Zusammenstellung der wichtigsten Schlussfolgerungen, die von den Autoren aus den Studien gezogen wurden: „Das Theaterspiel stellt eine enorme Komplexität von Lernerfahrungen bereit, die im Wechselspiel von Körperlichkeit und Kognition ein besonders bildendes Potential enthalten (Arne Feigl).“ „Zwischen vielen theoretischen Verknüpfungen von Identitätsbildung und Theaterpädagogik konnten durch die Aussagen der Schüler wesentliche Übereinstimmungen festgestellt werden. Vor allem das Bilden von Teilidentitäten, die Verknüpfungsarbeit und das Identitätsgefühl schienen durch das Theaterprojekt gefördert (Eva Dieterle).“ „Die Theaterpädagogik fördert, wie im empirischen Teil bereits in der ersten These belegt, die Fähigkeit, einander zuzuhören. Sie sensibilisiert folglich zunächst die Empathiefähigkeit der Schüler und Schülerinnen und somit die mit dieser untrennbar verbundene Wahrnehmung (Kathrin Schumacher).“ „Die Theaterpädagogik fördert das Selbstbewusstsein der Schüler. So gestärkt können sie sich dem Risiko aussetzen, Anderen zu vertrauen (Tamara Krüger).“ „Positive Tendenzen in Bereichen Gruppenarbeit, Klassenwohlgefühl, Perspektivenübernahme, Geschichten weiterdenken, Schamabbau und eigene Gefühle zum Ausdruck bringen konnten ermittelt werden (Viktoria Haller).“ „Auffallend sind die insgesamt positiven Ergebnisse im Bezug auf die personalen und sozialen Kompetenzen (Kara Kitch).“

Literatur

- Czerny, G. (2004): Theaterpädagogik, ein Ausbildungskonzept im Horizont personaler, ästhetischer und sozialer Bildung. Augsburg, Wißner Verlag.
- Dieterle, Eva (2010): Kann die Theaterpädagogik zur Förderung der Identitätsbildung von Realschülerinnen beitragen? Eine empirische Studie. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg.
- Feigl, Arne: Persönlichkeitsbildende Aspekte der Theaterpädagogik im Grundschulalter. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
- Haller, Viktoria (2008): Wie fördert Theater die Selbstwahrnehmung von Grundschulern? – Eine empirische Studie. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg.
- Kitch, Kara (2008): Prozesse des sozialen Miteinanders im Rahmen eines theaterpädagogischen Projekts in der Schule anhand einer empirischen Studie. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg.
- Krüger, Tamara (2010): Vertrauensentwicklung durch Theaterpädagogik an der Grundschule – eine empirische Studie. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg.
- Schumacher, Kathrin (2009): Zum Einfluss der Theaterpädagogik auf Wahrnehmung und Empathie von Mädchen und Jungen – dargestellt an einer Interventionsstudie, Konsequenzen für die pädagogische Arbeit an der Realschule. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg.

Sozialer Zirkus zwischen pädagogischen Utopien und marktwirtschaftlicher Realität

Ein Fallbeispiel: Zirkus UPSALA im federleichten Spagat zwischen künstlerischer und sozialer Arbeit mit Kindern und Jugendlichen!?

Astrid Schorn

Zirkus – Zwischen Pädagogik, Kunst, Sozialem Unternehmertum und Sozialarbeit

Zirkus mit Kindern und Jugendlichen scheint wie das Theater eine Welt für sich, eine große Utopie und doch keine abgeschlossene zu sein ...

Bereits 1917 probierte Pater Flanagan in der Waiseneinrichtung für Jungen in Omaha (USA) auch das Medium Zirkus für seine pädagogische Ziele in der Jugendhilfe aus. Weltweit bekannt wurde seine von Jugendlichen selbst verwaltete Stadt *Boys Town*¹ durch die Verfilmung „Teufelskerle“ von 1938. Davon inspiriert gründete Pater Silva 1956 eine Jungenrepublik in Benposta (Spanien) und gesellte 1964 den Zirkus *Los Muchachos*² dazu. Beide, für ihre Zeit ziemlich revolutionäre Priester, trauten sich, ohne staatliche Finanzierung basisdemokratische reformpädagogische Kinderrepubliken³ als ein politisch und wirtschaftlich unabhängiges Lebensmodell umzusetzen, in denen Zirkus als vermarktbare Produkt neben Ladenverkauf und Reparaturen als Gelderwerb und pädagogisches Handlungsfeld seine Berechtigung fand.

Eine Art Freizeitmodell ohne eigene Unterbringungsmöglichkeiten schuf Ida Last-ter Haar in Amsterdam 1949 mit dem *Zirkus Elleboog* (Niederlande) für „verwahrloste“ Kinder nach einer Idee des *proletarischen Kindertheaters* der Asja Lacis⁴ (Sowjetunion). Alle drei Zirkusse bestritten weltweite Tourneen und erfuhren künstlerische Anerkennung. In einer Zeit mit vielen Waisenkindern nach den zwei Weltkriegen erscheinen diese *Zirkusutopien* als erfolgreiche Medien in der Pädagogik, die sogar finanziell die Gemeinschaft stützen konnten.

In der DDR wurde der Zirkus in den Rang der Künste aufgenommen und verstaatlicht. 1956 gründete man nach dem Moskauer Vorbild die staatliche Schule für Artistik⁵, die die Förderung des Zirkusnachwuchses durch Berufsausbildung mit Abitur betrieb.

In der BRD rechnete man den Zirkus nicht der Kunst zu. In den 1970ern entwickelten sich Kinder- und Jugendzirkusse im pädagogischen Feld an Schulen und in der Nachbarschaft als erweitertes Bildungs- und Freizeitangebot. Wegbereiter waren hier Menschen der 68-Bewegung, die eine „Modernisierung“ der Gesellschaft, eine Reform klassischer Erziehungsinstitutionen durch Kultur, Kunst und Ästhetik in einer „neuen Kulturpädagogik“⁶ einforderten.

Zirkusrealpolitik bedeutete auf der einen Seite staatlich geförderte *professionelle Kunst*⁷, und auf der anderen eine Art „Breitensport“ mit freier Finanzierung und Anbindung an Schule und Kommune. Der international erfolgreiche DDR-Staatszirkus verdiente wertvolle Devisen, beim kulturpädagogischen Zirkus stand der ästhetische Bildungsanspruch vor Kunst und Geldverdien.



Während der Transformation politischer, sozialer und ökonomischer Verhältnisse in den 1990ern (z. B.: der Zusammenbruch der Sowjetunion und der realsozialistischen Regierungen, das Ende der Militärregierungen in Lateinamerika sowie der Apartheid in Südafrika) werden Zirkusse für sog. Straßenkinder wiederentdeckt (um nur einige zu nennen: 1996 – *Parada*, Rumänien, 1995 – *Circo Para Todos* jetzt *Circolumbia*, Kolumbien, 1992 – *Zip Zap circus school*, Südafrika, 1991 – *Circus Ethiopia*, Äthiopien). Schließlich begannen der kanadische *Cirque du soleil* und die Nichtregierungsorganisation *Jeunesse du monde* im Jahr 1995 mit ihrem Programm *Cirque du monde*⁸ gezielt, soziale Zirkusprojekte in mittlerweile 80 Ländern zu fördern. Viele dieser Zirkusse arbeiten im Stil des *Nouveau cirque* als einem modernen Zirkus mit Theaterelementen.

In Deutschland verändert sich die Zirkuslandschaft vor allem wegen der zunehmenden Kommerzialisierung bzw. Ökonomisierung des sozialen Bereichs⁹. Einige Schul- und Nachbarschaftszirkusse kämpfen ums finanzielle Überleben, aber es entstehen auch neue sozial- und sonderpädagogische Zirkusprojekte (z. B.: 1995 – *Cabuwazi*, 1995 – *Ubuntu*, 1997 – *Zirkus Sonnenstich*), die zusätzlich zur sinnvollen Freizeitbeschäftigung ein volles Tages- und Ferienprogramm bzw. teilweise auch eine Fremdunterbringung anbieten (wie die Zirkusse: *Ubuntu*, *Giovanni*).

Sozialer Zirkus

Spätestens mit der Verkündung der *Charter of Social Circus* 2002 wird die Synthese von Jugend-, sozialer bzw. Nachbarschaftsarbeit mit dem Medium Zirkus als *Sozialer Zirkus*, als ein pädagogisches Mittel zu Emanzipation und ökonomischer Unabhängigkeit¹⁰ definiert, das sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche magnetisch anzieht und Potentiale zu sozialen Veränderungen in sich trägt.

Sozialer Zirkus zwischen pädagogischen Utopien und marktwirtschaftlicher Realität

Soziales Unternehmertum¹¹

Einige der Kinder- und Jugendzirkusse bestreiten kommerzielle Tätigkeiten wie internationale Tourneen, professionelle Zirkusschulen, Zeltvermietung, Organisation von Veranstaltungen etc. als soziale Unternehmer und unterstützen so wiederum ihre sozialen Projekte¹².

Die heutige Situation zwischen professioneller Zirkuskunst und sozialer Arbeit würde ich als eine des *Sozialen Unternehmertums* und des *Sozialen Zirkus*¹³ charakterisieren.

Zirkusforschung

Während das Phänomen der Bildungsaspekte von Zirkus weitgehend erforscht¹³ zu sein scheint, gibt es seit den letzten Jahren Bestrebungen, die Praktiken Sozialer Zirkusse¹⁴ zu strukturieren. Publikationen des *Neuen Nordischen Zirkusnetzwerkes (NNCN)*¹⁵, von *Caravan*¹⁶ und *Cirque du monde*¹⁷ regen zu Fachaustausch und akademischer Forschung an.

Angesichts der Reduzierung sozialer Wohlfahrtsstaatlichkeit, zunehmender Armutserscheinungen und sich verändernder Arbeitsmärkte sollte die Wirkung von Sozialem Zirkus auch aus der Sicht der beteiligten Kinder und Jugendlichen und im Hinblick auf die sich ändernden Lebens- und Arbeitsverhältnisse empirisch untersucht werden.

Vom Wort zur Tat oder von Russlands eigenen Wegen

Nach dem Zusammenbruch der Sowjetunion 1991 wird Russland „in einer Art Schocktherapie“¹⁸ mit großen sozialen Erschütterungen auf seinem Weg zu Demokratie und Marktwirtschaft konfrontiert. Das sowjetische paternalistische Versorgungssystem wird teilweise reformiert und durch ein liberales, einhergehend mit Kürzungen sozialer Absicherungen, ersetzt. Die Bevölkerung stößt auf für sie völlig neue soziale Probleme wie Arbeitslosigkeit, Obdachlosigkeit und prekäre Armut.

Die berühmte Zirkusnation betreibt weiterhin ihre 42 staatlich finanzierten Zirkusse in festen Häusern, jedoch sind viele Artisten wegen schlechter Bezahlung in westlichen Zirkussen aufgegangen¹⁹. Auch die Zirkusstudios und -schulen für Kinder und Jugendlichen bestehen als Eliteförderung, werden jedoch nicht zu einem Breitensport oder etwa zu einem sozialen Angebot für sozial Benachteiligte ausgebaut.

Der Zirkus UPSALA²⁰ wird als das einzige sozialpädagogische Zirkusprojekt in St. Petersburg 2012 von der Zirkusforscherin Riika Astrand als *Sozialer Zirkus* bezeichnet²¹.

Es entstand aus den Reflexionen meines Sozialarbeitspraktikums 1999 in St. Petersburg in der sozial-medizinischen Kontaktstelle „Lazareth“ für Straßenkinder. Mir fiel damals auf, dass es neben niedrighschwelligem Anlaufstellen und restriktiven staatlichen sozialen Diensten keinen pädagogischen *Zwischenraum* gab, als einen Ort der *Alternative zum Leben auf der Straße*, an dem Kinder und Jugendliche Vertrauen zu Erwachsenen fassen, Selbstbewusstsein aufbauen, Verantwortung übernehmen und sich letztlich sozialisieren konnten. Ich dachte an ein Theaterproj-

jekt, aber die Kids wollten Zirkus, und so wurde ein glücklicher Kompromiss ausgehandelt: Feuerspucken, Einradfahren und Saltos entsprachen ideal dem Lebensgefühl und Risikobedürfnis der Kinder und Jugendlichen²².

**Künstlerisches Neuland:
Viel Mensch – wenig Tier**

Bereits das erste Zirkusstück erklärt vieles über UPSALA: In den Händen der Kinder pulsiert etwas. Clownsnasen, unsicher aufgesetzt, stiften Unruhe. Poetisch ausgedrückt: Plötzlich können sie den Schlag ihrer Herzen und den ihrer Freunde hören. Dem Zuschauer, der im Dunkeln sitzt und keinen Ton vernimmt, werfen sie schließlich ihre Nasen-Hezen zu, und so ertönen auch im Saal gewaltige Herzschläge. Das Stück heißt dem entsprechend: „Mit dem Herzen hören“ und erklärt die Maxime des Zirkus: Es gibt – erstens – ein Mitfühlen, ein sich Hineinversetzen in die Situation und Gefühle anderer – *Empathie*. Zweitens: Man teilt mit, was einen bewegt, was man selbst erlebt hat oder von anderen kennt, ohne es zu inszenieren – *Authentizität*. Drittens: Man achtet und entfaltet sich und andere durch gemeinsames künstlerisches Tun – *Humanismus*.

Für Russland als Land des traditionellen Zirkus ist der entstandene Theaterzirkus, der sich auf den *Noweau Cirque* beruft, auch im künstlerischen Sinne eine Seltenheit.

**Jonglage mit den Fachbegriffen:
Vom Straßenkinderzirkus zum Gangsterzirkus**

Rauchst du? Kennst du richtige Schimpfwörter? Schwänzt du die Schule? Treffer?!

Dann kannst du beim Zirkus UPSALA für kleine Gangster anheuern.

Seit Beginn des Projektes stand die Frage, wie benennt man die jungen Artisten ohne diskriminierend, verschönernd und doch für jeden verständlich zu sein?

„*Straßenkinder*“ ist sehr ungenau. Einige der Kinder und Jugendlichen haben zwar einige Zeit auf der Straße verbracht, aber nicht dort gelebt, waren jedoch bedroht gewesen, gänzlich dort zu landen.

„*Gangster*“ ist wunderbar: Die Zuhörer lächeln sofort. Spender zücken ihre Geldtasche mit gutem Gewissen, ein Projekt zu fördern, dass jene „bändigt“. Außerdem vermeidet man den euphemistischen Fachaussdruck „*Kinder und Jugendliche aus sozialen Risikogruppen*“ und trifft dabei den Nagel auf den Kopf. UPSALA tut dies wiederum mit Mitteln der Kunst, bedient sich des Gangster-Images und wandelt den defizitorientierten Blick von sog. „Störenfrieden“, an denen bereits einige Hilfedienste scheiterten, hin zu ganz besonderen Artisten mit gehörigen Potentialen. So heißt das Fundament der Arbeit *Empowerment*, ein Aufspüren und Stärken von Ressourcen.

Aber wer steckt nun hinter den „Gangstern“?

Bei UPSALA trainieren 50 Kinder und Jugendliche koedukativ und im Alter von 7 bis 18 Jahren gemischt in vier Zirkusgrup-

Sozialer Zirkus zwischen pädagogischen Utopien und marktwirtschaftlicher Realität



pen. Viele kommen aus sozial schwachen und sozial gefährdeten, teilweise kinderreichen, gewaltbereiten, alkohol- und/oder drogenabhängigen Familien. Einige Kinder pendeln zwischen Familie, Straße und Heimen. Ihre Herkunftsfamilien, sog. Multi-Problem-Familien, werden gleichzeitig mit Arbeitslosigkeit, Krankheiten, Mietschulden und anderen Problemen sozialer Ungleichheit konfrontiert.

Was macht der Soziale Zirkus UPSALA?

Ziel des Zirkus' ist die *erfolgreiche Integration* der Kinder und Jugendlichen in die Gesellschaft durch tägliches Zirkustraining, bei dem neben den traditionellen Zirkusgenres auch Schauspiel und Choreografie gelehrt werden. Es wird eine *systemische Sozialarbeit*, eine Zusammenarbeit mit anderen Beteiligten angestrebt, um vor allem den familiären Rückhalt zu stärken. Es können für die Eltern Entziehungskuren, Schuldenberatungen und materielle Hilfen vermittelt werden.

Für die Kinder und Jugendlichen werden tägliche Zirkusproben, -ferienlager und -tourneen sowie Nachhilfe, medizinische und psychologische Betreuung bei Bedarf kostenfrei angeboten. Jedes Jahr wird ein Zirkusstück einstudiert, das mit den jungen Zirkusartisten auf internationale Tournee geht. Der Zirkus stiftet positive *Identität*; denn kaum einer der Altersgenossen geht so einem angesehenen Hobby nach, kann sich Auslandsreisen und Ferienfreizeiten leisten. Die Mitarbeiter schätzen den familiären Zusammenhalt im Team und anders als soziale Organisationen „geben“ sie nicht nur, sondern „erhalten“ auch etwas für ihre Arbeit zurück.

„Die Arbeit macht Sinn und ist sehr effektiv“²³.

Entgegen dem Eindruck einiger Zuschauer, dass die Artisten bei UPSALA ein Schönheitscasting durchlaufen müssen, richten sich die Kinder innerlich und äußerlich durch den Erfolg auf der Bühne auf²⁴.

UPSALA positioniert sich als ein alternativer Gemeinschaftsort, eine Insel – Utopie – und weiß doch, dass er kaum eine Änderung des Systems, in dem künftig alle Kinder, Jugendlichen und deren Eltern eine Arbeit finden können, bewirken kann, versucht jedoch als *Gangsterzirkus* auf kreative Weise der Stigmatisierung von Kindern und Jugendlichen entgegenzuwirken.

Zwischen sozialer Wohltätigkeit und Sozialem Business

Mit dem Geld deutscher Spender²⁵, die durch Medienberichte auf Straßenkinder in Russland aufmerksam wurden, startete ein bunt gemischtes Team aus Deutschen und Russen (Zirkusartisten, Kunsttherapeuten, Freiwillige und Pädagogen²⁶) im März 2000 das Zirkusabenteuer. Zur weiteren wohltätigen Förderung wurde 2002 in Berlin der gemeinnützige Verein „Upsala – Interkultureller Zirkusaustausch für Kinder und Jugendliche e. V.“ gegründet²⁷, der nun von ehemaligen Zirkusfreiwilligen ehrenamtlich geleitet wird.

Wenn man den Empowerment-Ansatz vertritt, also davon ausgeht, dass jeder seine Stärken hat, kann man durchaus Bauchschmerzen mit dem klassischen altruistischen Wohltätigkeitsansatz bekommen, bei dem der „Schwächere“ (Ärmere) vom „Stärkeren“ (Reicheren) einen Fisch, aber keine Angel erhält, also keine Möglichkeit, sein Schicksal selbst in die Hand zu nehmen und so etwas zu ändern. Im Zirkus gibt es beides: Fisch und Angel und man „zahlt“ auf verschiedene Art seinen „Fang“ zurück. Auf der einen Seite ist es verblüffend, wie stark sich Förderer mit dem Zirkus identifizieren und die Zirkusvorstellungen genießen, die sie als *Gabe*, als Antwort auf die Spende (im Sinne der *Geschenkökonomie*²⁸) zurückerhalten.

Darüber hinaus werden bei UPSALA die Investitionen in das *Gemeinwohl* nicht nur an den Auftritten, sondern auch an der Qualität des *Utopie-Ortes* gemessen. Stolz ist UPSALA auf seine künstlerisch gestalteten Zirkusräumlichkeiten, mit denen UPSALA als erste soziale Organisation in einem russischen Lifestyle-Journal²⁹ gerühmt wurde. In Zukunft soll ein soziokulturelles Zirkuszentrum mit Zirkuscafé, Zirkuskino, Werkstatt, Laden u. ä. auf der Liste Petersburger Sehenswürdigkeiten neben der Eremitage stehen! Auch diese lokale Orientierung, der Trend weg vom West-Ost-Transfer wohltätiger Hilfeleistungen an ein ressourcenreiches Land, trägt dazu bei, dass sich heute mehr russische Firmen für den Zirkus engagieren. Im *Trend der Kommerzialisierung*³⁰ nicht-profitorientierter Organisationen, die in Konkurrenz zu kommerziellen und Unternehmen der Munizipalität ihre sozialen Dienstleistungen dem Staat feil bieten, „verkauft“ UPSALA neben seiner sozialen Arbeit auch sein künstlerisches Produkt und das bisher weniger an den Staat als an Stiftungen, Business und die Zuschauer. Die zunehmende Eigenfinanzierung, vor allem durch den Verkauf von Eintrittskarten, Auftritten auf Tourneen und Kunstobjekten³¹, ist jedoch noch lange nicht kostendeckend. Ausländisches³² und russisches Geld von Unternehmen bzw. wohltätigen und staatlichen Organisationen fördert UPSALAs Kunst und Sozialarbeit. Ähnlich wie bei *Boys Town* und *Benposta* versteht sich UPSALA als eine *bessere Gesellschaft* und hat einen hohen künstlerischen Anspruch an die Zirkusspektakel, da sie oft ausschlaggebend für eine Förderung³³ sind.

Freiheit und Arbeit in künstlerisch-pädagogischem Rahmen

Einig sind sich die Mitarbeiter darin, dass bei UPSALA sowohl in der Kunst als auch in der Pädagogik innerhalb eines

Sozialer Zirkus zwischen pädagogischen Utopien und marktwirtschaftlicher Realität

authentischen, sich möglichst aus der Situation heraus ergebenden Rahmens gehandelt werden sollte. Es gibt einige Regeln, die man auch aus Sicherheitsgründen nicht ändern kann (Alkohol- und Drogenverbot, bestimmte Zirkustechniken) und andere, bei denen sich die Kinder und Jugendlichen einbringen können (Aufgabenverteilung, Improvisationen in der Rolle). Man will die Artisten nicht bloßstellen und fasst sie, die Zuschauer und den Zirkus integral als künstlerische Arbeit auf.

„Ich denke, das Spiel, das wir anbieten, ist sehr ernst. Wir bieten ihnen an, Zirkus zu spielen, aber das alles in Echt. Da ist ein echtes Zirkuszelt, eine echte Tournee, ein eigener Bus, mit dem man reisen kann, echte Stücke.“³⁴

Die Zirkusregisseurin und -leiterin Larissa Afanaseva denkt sich die Stücke selber aus, fügt jedoch hinzu:

„Natürlich gehen alle Geschichten von den Kindern aus. Jede Gruppe hat ihren eigenen Charakter und ihre eigene Dynamik.“³⁵

Es entwickelt sich langsam, dass die Kinder und Jugendlichen den Raum selber ausfüllen, der von den Erwachsenen geschaffen wird. Interessant wären Überlegungen, inwiefern Selbst- bzw. Fremdbestimmung, Eigeninitiative bzw. ein starker pädagogischer und künstlerischer Rahmen die Entwicklung der Kinder voranbringen (darüber wäre noch zu forschen). Ergebnisse kann ich zeigen anhand der Lebensgeschichten der Zirkusabsolventen der ersten Zirkusgeneration, die neben Sozialkompetenz, Neigung und Interessen (*soft skills*) auch harte Fakten (*hard skills*) wie eine Ausbildung und soziale Netzwerke für ein „Leben danach“ erworben haben. Alle verfügen über erlernte Berufe, eine Artistin besitzt bereits einen Universitätsabschluss, eine weitere bereitet ihren vor und fast alle gehen einer regelmäßigen Arbeit nach. Fünf von zehn treten als professionelle Artisten bei UPSALA im „Zirkusstudio“ auf und drei sind als Trainer angestellt. Sie geben ihr Wissen und Können in einem sozialen Projekt, dem „Zirkus hinter Gittern“ an junge straffällig gewordene Jugendliche weiter. Jedoch kann der Zirkus die Verhältnisse im Land nicht überfliegen, es zählt noch keiner der Absolventen zu den Mäzenen des Zirkus ...

Dabei ist es wohl Geschmackssache, ob ein sozialer Zirkus maßgeblich von einem Regisseur oder von den jungen Artisten bestimmt wird. Letztlich ist es wohl auch eine Frage nach der Qualität des künstlerischen Produkts und evidenter Erfolgskriterien. Ich gehe davon aus, dass die Ernsthaftigkeit der künstlerischen Zirkusarbeit bei UPSALA die Sozialisation der Kinder und Jugendlichen positiv beeinflusst und, verglichen mit anderen sozialen Projekten, es vor allem diese Professionalität zu sein scheint, die garantiert, dass die Kinder den Erfolg am eigenen Leibe verspüren, dabei bleiben und an sich arbeiten. Am Ende können Gangster sogar fliegen³⁶.

Interessant erscheint es mir, empirisch zu erforschen, wie die Zirkusabsolventen es selber einschätzen, was sie für das Leben stark machte, welche im Zirkus erlernten Fähigkeiten ihnen im realen Leben helfen und ob dies schließlich eine Chancengleichheit im Vergleich zu ihren sozial besser gestellten Altersgenossen herstellen konnte³⁷. Ich möchte daran arbeiten, dass nach dem zwölfjährigen Bestehen des Zirkus' UPSALA die Methodik und die Erfahrungen systematisiert und auf andere Projekte übertragen werden können.

Soziale Zirkusse fordern, mehr oder weniger aktiv, eine gesellschaftliche Veränderung der Lebenssituation von marginalisierten Kindern und Jugendlichen. Ein Bewusstwerden sozialer Ungerechtigkeiten, also struktureller Gründe und nicht individueller, könnte zu einem gesellschaftlichen Umdenken auf dem Weg zu sozialer Gerechtigkeit führen.

Einen lebendigen Eindruck über den Zirkus UPSALA kann man sich hier verschaffen: www.upsala-zirk.org, über mich: www.astridschorn.wordpress.com und die Fotografin Solmaz Guseynova: www.solmaz.info.

Anmerkungen

- 1 Über die Boys Town: www.boystown.org/about/history, letzter Aufruf: 14.07.2012
- 2 Über den Zirkus Benposta: www.benposta.eu/index.php?id=17&PHPSESSID=79f875a0ee81e6b3cf53b15303c8abd8, letzter Aufruf: 14.07.2012
- 3 Ehrenhard Skiera in: *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart: Eine kritische Einführung*, Oldenburg Wissenschaftsverlag, 2009, S. 442
- 4 Einen Hinweis auf den Hintergrund zur Entstehungsgeschichte des Zirkus Elleboog fand ich nur aufholländisch: Jef Last, der Ehemann der Zirkusgründerin Ida Last-ter Haar, brachte von seiner Reise in die Sowjetunion 1936 die Idee des sozialen Kindertheaters mit: www.taalvormingentaaldrucken.nl/ATG/ATG1949.htm, Last-ter Haar und Asja Lacis' Kindertheater: www.dbnl.org/tekst/_lit004199901_01/_lit004199901_01_0018.php, Asja Lacis' Biographie: www.de.wikipedia.org/wiki/Asja_L%C4%81cis, letzte Aufruf: 14.07.2012
- 5 Die staatliche Schule für Artistik der DDR von 1956 besteht noch heute fusioniert als staatliche Ballettschule Berlin und Schule für Artistik: www.artistschule-berlin.de/cids/artistik/index.html, letzter Aufruf: 14.07.2012
- 6 Begriff von Wolfgang Zacharias zitiert nach Jörn Killinger in: *Theater – Pädagogik – Zirkus: Zusammenhang und Verbindungsmöglichkeiten von Spiel- und Theaterpädagogik mit Zirkuspädagogik, exemplarisch dargestellt am Kindermitmachzirkus ‚Pumpernull‘*, Studienarbeit aus dem Jahr 2005 im Fachbereich Theaterwissenschaft, Tanz, Ludwig-Maximilians-Universität München, www.hausarbeiten.de/faecher/vorschau/67402.html, letzter Aufruf: 12.07.2012
- 7 Zirkusgeschichte in der DDR kurz: www.mdr.de/damals/archiv/artikel95194.html, ausführlich: Dietmar und Gisela Winkler www.circusarchiv.de, letzter Aufruf: 14.07.2012
- 8 Homepage cirque du monde, der sozialen Zirkusförderung des Cirque du soleil: www.cirquedusoleil.com/en/about/global-citizenship/social-circus/cirque-du-monde.aspx, letzter Aufruf: 14.07.2012
- 9 Über den deutschen Diskurs der Kommerzialisierung von nicht-profitorientierten Organisationen: Zimmer, Anette/Hallmann, Thorsten/Schwab, Lilian (2007): *Vereine – Zivilgesellschaft konkret*. Wiesbaden: VS Verlag,
- 10 Reginald Bolton in seiner Dissertation: *Why circus works – How the values and structures of circus make it a significant developmental experience for young people*, Murdoch University, Perth, 2004, Originaltext der Charter im Apendix 2, xxiv
- 11 Unter Sozialen Business versteht dessen bekanntester Vertreter, der Bangladescher, Ökonom und Nobelpreisträger Muhammad Yunus *gemeinwohl- und nicht-profitorientierte Unternehmen, in denen Investitionen, sobald sich das Unternehmen amortisiert, zinslos zurückgezahlt und die Gewinne fortan nur für den Betrieb und zum Wohle der Menschen verwendet werden. Das mit dem französischen Danone-Konzern in Bangladesch betriebene Unternehmen Grameen-Danone soll z. B. die katastrophale Unterernährung der dortigen Schulkinder durch den Verkauf billiger vitaminreicher Joghurts lösen. Mittlerweile gibt es jedoch auch Kritik, weil solche Projekte den Investoren mehr Prestige als nachhaltigen sozialen Nutzen für die Bevölkerung und ökonomische Wettbewerbsfähigkeit mit*

Sozialer Zirkus zwischen pädagogischen Utopien und marktwirtschaftlicher Realität

sich bringen. Wirtschafts- und Gemeinwohlorientierung scheinen schlecht zu harmonisieren. Siehe auch: www.danone.ch/danone/engagement-und-nachhaltigkeit/verantwortungsvolles-miteinander/soziales_engagement/grameendanone-foods.php, letzte Aufrufe: 14.07.2012

12 Einige Beispiele für soziales Unternehmertum bei Kinder- und Jugendzirkussen: Zirkus Cabuwazi vermietet u. a. sein Zelt: http://www.cabuwazi.de/kinderzirkus_jugendzirkus_cabuwazi_berlin/zelt_vermietung_tent_renting_kreuzberg_wiener_strasse.de.htm, Zirkus ABRAX KADABRAX betreibt ein Zirkuscafé: <http://www.abraxkadabrax.de/de/zirkuscafe.php>, Circus Helsinki bietet Veranstaltungen an: <http://www.circushelsinki.fi/english.php>, der kolumbianische Circo Colombia fungiert u. a. als Agentur für Zirkusartisten: http://www.circolombia.com/en/en_home.html.

13 Bildungsaspekte im Zirkus: Killinger, J. (2007). *Bildung und Zirkus. Eine Studie anhand von ExpertInneninterviews*. Saarbrücken: Verlag Dr. Müller.

14 „Mit Sozialer Zirkus wird die wachsende Bewegung bezeichnet, die Zirkuskunst als ein Mittel für soziale Gerechtigkeit und das Allgemeinwohl nutzbar macht. Es werden alternative pädagogische Instrumente für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, die marginalisiert bzw. sozial oder persönlich gefährdet sind, angewendet.“ Meine unautorisierte Übersetzung des englischen Wikipedia-Zitates: www.en.wikipedia.org/wiki/Social_Circus, letzter Aufruf: 14.07.2012

15 Publikation des Neuen Nordischen Zirkusnetzwerkes: www.nordic-circus.org, letzter Aufruf: 14.07.2012

16 Publikationen wissenschaftlicher Arbeiten auf der Seite des Zirkusnetzwerkes Caravan: www.caravancircusnetwork.eu

17 Jacinthe Rivard in seiner Dissertation über *cirque du monde* Programme: *Le mouvement paradigmatique autour du phénomène des jeunes qui vivent des difficultés: l'exemple du programme Cirque du Monde*, 2007, www.machincuepacircosocial.org/pdf/RivardJ_Thse%2025juin2008.pdf, letzter Aufruf: 14.07.2012

18 „In the communist world we witness the collapse of Soviet-regimes, followed by different forms of shock therapy to bring about the most rapid transition to the market economy.“ zitiert bei Michael Burawoy in: *Public Sociology in the Age of Obama*, *Europaen Journal of Social Science Research*, Volume 2, Nr. 2, Juni 2009, S. 197

19 Interview mit Alexander Kalmykov, dem Direktor des russischen Staatszirkus: 90% aller Artisten beim *Cirque du soleil* sind Russen, 10% Chinesen. *Russischer Radiobeitrag: Echo Moskau* am 19.07.2012. www.echo.msk.ru/programs/razvorot/910384-echo, letzter Aufruf: 20.07.2012

20 Die Bezeichnung: „UPSALA“ ist das Ergebnis einer kollektiv-kollegialen Namenssuche. Auf den Einfall der Kids: „Ups“, der nette Ausruf, wenn ein Ball zu Boden fällt, folgte der der Erwachsenen mit: „Ala“, das Indie-Höhe-Streben. So versinnbildlicht der Name die Idee der Arbeit: Wer fällt, kann mit nötiger innerer und äußerer Anstrengung wieder aufstehen.

21 Riika Astrand in: *Social circus – A guide to good practises*, Publication of Centre for Practise as Research in Theatre, Tampere 2012, S. 96, www.vaikuttavasirkus.fi/english/uploads/images/social_circus_handbook_2011.pdf, letzter Aufruf: 14.07.2012

22 Die ausführliche Entstehungsgeschichte von UPSALA kann man auf der Zirkuswebseite nachlesen. www.upsala-zirk.org/de/all-about-circus/history, letzter Aufruf: 14.07.2012

23 Nicht veröffentlichtes Interview mit der Sozialarbeiterin Alexandra Ryzhenkova vom 06.06.2012, Archiv Astrid Schorn, 5:19–5:30

24 Kiphard, Ernst J.: *Des Menschen „innere Haltung präsentiert sich in der äußeren Haltung“* zitiert bei Olivia Ricken: *Zirkuspädagogik in der Kinder und Jugendarbeit*, Diplomarbeit, Bielefeld, 2001, S. 10, www.baach.de/Members/jhbb/olli/diplomarbeit_final.pdf, letzter Aufruf: 14.07.2012

25 Dank der Unterstützung des „Deutsch-Russischen Austauschs“ Berlin e. V. konnte UPSALA langjährige Förderer finden: „Verein für humanitäre Hilfe für die Völker Osteuropas“ e. V., seit 2004 „Humanitäre Hilfe

Berlin“ e. V., www.humanitaerehilfeberlin.de, Perspektiven e. V., www.perspektiven-verein.de, letzte Aufrufe: 14.07.2012

26 Das waren während der Anfangsmonate: Alina Michailova, Ksenia Mesherjakova, Galina Breus, die Artisten: Nikita, Anton, Fjodor sowie Christoph Theodor, Michael Braun, Jana Wahrheit, Holger Sparmann und es blieben schließlich dabei aus den Anfangsjahren: Larisa Afanaseva, Petja Mitrofanov, Jaroslav Mitrofanov und Astrid Schorn.

27 Auf Monika Spurs Idee hin wurde der Upsala e. V. gemeinsam mit: Wulf Nickel, Kerstin Nickig, Florence Duchène-Lacroix, Robert Leichsenring, Astrid Schorn und Karoline Schulz gegründet.

28 Ausführlicher zur Geschenkökonomie: www.de.wikipedia.org/wiki/Geschenk%C3%B6konomie, letzter Aufruf: 14.07.2012

29 The Village über die Zirkuseinrichtung als das Büro des Tages (auf Russisch): www.the-village.ru/village/city/office/106937-ofis-nedeli-peterburg-2011-03-09, letzter Aufruf: 14.07.2012

30 Der russische Diskurs laut Forschungszentrum über Bürgerrechts- und nichtprofitorientierte Organisationen an der Wirtschaftsuniversität in Moskau: www.hse.ru/news/recent/5886380.html, letzter Aufruf: 14.07.2012

31 Der Düsseldorfer Partner fiftyfifty unter der Leitung von Hubert Ostendorf versteigert die von Künstlern gestifteten Werke für wohltätige Zwecke, u. a. auch für UPSALA, z. Z. werden Fotografien von Thomas Ruf verkauft um ein größeres Zirkusgebäude in St. Petersburg zu bauen. Fiftyfifty ist ein gutes Beispiel für Benefiz-Kunst, die die soziale Arbeit mit Obdachlosen in Düsseldorf finanziert. www.fiftyfifty-galerie.de

32 Nach der Änderung des Gesetzes über nicht kommerzielle Organisationen werden solche Organisationen in Russland als ausländische Agenten bezeichnet und einer verstärkten staatlichen Kontrolle unterzogen. Es wird als Antwort auf die zivilgesellschaftlichen Protest- und Antikorruptionsbewegungen gewertet. <http://www.spiegel.de/politik/ausland/ngo-in-russland-umstrittenes-agenten-gesetz-verabschiedet-a-844256.html>, letzter Aufruf: 14.07.2012

33 Ein Sponsor prüfte lange die soziale und künstlerische Arbeit vor einer Förderung (auf Russisch): www.mn.ru/society/20120605/319851929.html, letzter Aufruf: 14.07.2012

34 Interview (2011) Sabine Jenni mit Larisa Afanaseva in: *Sonderheft im Rahmen des Fachaustausches zum Festival „Fliegende Kinder“*: S. 12, abrufbar unter: www.upsala-zirk.org/de/images/stories/upsala/Chto_novogo/inforad/inforad-sonderausgabe-final.pdf, letzter Aufruf: 14.07.2012

35 Ebenda

36 So heißt denn auch das von UPSALA seit 2008 jährlich organisierte Zirkusfestival „Fliegende Kinder“. www.upsala-zirk.org/de/flying-kids, letzter Aufruf: 14.07.2012.

37 Das sind die Kernfragen meiner geplanten Promotion.

Boal in der Schule – Verortung eines Forumtheaterprojektes in der Schulkultur

Adrian Groschwitz

„Theater mit Kindern“ – der Titel der vorliegenden Ausgabe der „Zeitschrift für Theaterpädagogik“ wirft nicht erst auf den zweiten Blick einen Spot auf *den* Anteil der Disziplin, der dabei eben nicht explizit benannt ist, die Pädagogik. Diese Bezeichnung (das eine und nicht das andere, vgl. Luhmann, 2011, S. 71) zielt dabei keineswegs auf die Grenze zwischen dem Fokus auf (ästhetisches) Produkt oder (sozialen) Prozess, eine Debatte, deren Vordergründigkeit Hans-Martin Ritter bereits 1988 herausgestellt hat (Ritter, 1988, S. 4). Sein Hinweis auf die tatsächlich wechselhafte Verschränkung von Prozessen und Produkten in der Theaterarbeit soll hier aber als erster gedanklicher Ausgangspunkt dienen. Dies in der Annahme, dass man es in einer Theaterpädagogik, die ihren Titel reflektiert führt (vgl. Bidlo, 2006, S. 38) nicht auf der selbstverständlichen Annahme eines immer schon Vorhandenseins des jeweils einen im anderen beruhen lassen kann. So entbindet ein Verständnis, welches die Bildung eines Kindes immer „nur“ als dessen Selbstbildung (vgl. Schäfer, 1995, S. 27) sieht, die in der ästhetischen Arbeit von außen nicht zu kontrollieren oder gar zu planen ist (Hentschel, 2011, S. 32), besonders den Pädagogen nicht von dem Anspruch einer Wahrnehmung und Reflexion *der* Bildungsgemeinschaften, die sich im Rahmen dieser jeweils individuellen Bildungsprozesse ergeben (vgl. Müller u. a., 2005).

Dass sich der Rahmen der für eine solche Wahrnehmung relevanten Prozesse über die der konkreten Theaterarbeit und Aufführung hinaus auf die Lebenswelt verschiebt, führt zu den zentralen Punkten des vorliegenden Beitrages: Boal und Schule. So kann Schule als zentraler Lebensort von Kindern und Jugendlichen gelten und gleichwohl als einer der traditionellen Praxiskontexte von Theaterarbeit und Theaterpädagogik. Augusto Boal dagegen steht für eine theaterpädagogische Linie, welche die Prozesse und Strukturen der Lebenswelt bewusst und explizit mit der Theaterarbeit verschmilzt. Dabei ist gerade für ihn das Ergebnis dieser Fusion mit dem Anspruch verbunden, zugunsten von (Selbst-) Bildungs- und demokratischen Entscheidungsprozessen über die (historischen) repressiven Strukturen der Bestandteile hinauszudeuten.

Im Folgenden soll nun theoretisch dem Anspruch eines Forumtheaterprojektes nachgegangen werden, sich in die Schulkultur als festen Bestandteil zu *integrieren*. Das Projekt wurde mit SchülerInnen der 7.–9. Klasse verschiedener Schulen durchgeführt und sollte im Rahmen des schulischen Ganztagsangebotes ein Medium zur Konfliktlösung/zum Konfliktmanagement bereitstellen, das (in besonderem Maße) auch dem Anspruch einer „Schule als Lebensort“ gerecht werden kann. „Integration“ stellt hier nicht nur eine konkret begriffliche Repräsentation der Artikulation von Theaterarbeit und den Prozessen und Strukturen einer einbettenden Institution dar. Als konzeptionell verankertes Ziel dient sie – ob reflektiert oder weitgehend unbestimmt – als Orientierungspunkt für die konkrete Praxis: in der Projektgestaltung, der Präsentation des Projektes im Schulraum, in den gewählten Mitteln und Wegen, um Teilnehmer für das Projekt in der Schülerschaft zu gewinnen, und nicht zuletzt in abschließenden Bewertungen des Projektes.

Ausgehend von einer allgemeinen Definition relationaler Integration, welche diese vom Maß der beobachtbaren Kooperationen, der „inneren“ Übereinstimmung des Individuums mit den Werten und Zielen des Systems bzw. der darin bewussten Handlungen ableitet (vgl. Friedrichs/Jagodzinski, 1999, S. 12 f.), stellt sich allerdings die Frage, ob der Anspruch des Projektes auf „Integration“ mit den emanzipatorischen und demokratisierenden Ansprüchen der Konzeption Augusto Boals überhaupt vereinbar ist. Dieser Frage werde ich anhand der objekttheoretischen Grundlagen Boals zu Beginn dieses Beitrages nachgehen und dabei anstelle von „Integration“ die *Verortung an den Grenzlinien von Normen und Werten* als Orientierungspunkt eines Forumtheaterprojektes vorschlagen. Anschließend soll ein Begriff von Schulkultur als „symbolische Ordnung“ nach Werner Helsper (2001, 2008) vorgestellt werden, aus dem sich Wahrnehmungs-, Reflektions- und Handlungsperspektiven für diese Verortung ableiten lassen.

Von Anfang an lässt sich im Denkansatz Augusto Boals ein Schlüsselmoment ausmachen, welches auch in den späteren Weiterentwicklungen seines Theaterkonzeptes verschieden akzentuiert, aber immer zentral bleibt: *die Überwindung von Subjekt-Objektstrukturen*. So war die Anwendung des Forumtheater im Rahmen von Boals „Theater der Unterdrückten“ in den 1970er Jahren vorrangig auf die Thematisierung *sichtbarer Formen* von politischer und sozialer Unterdrückung in den Regimes der so genannten „Dritten Welt“ konzentriert. Es wurde eine Form zur Bearbeitung gemeinschaftlicher Probleme und Missstände bereitgestellt, in der die zugrunde liegenden Hierarchien von gesellschaftlich dominanten Akteuren und passivierten, ohnmächtigen Bevölkerungsteilen nicht reproduziert werden sollten. Vielmehr werden sie im Durchbrechen der Trennung zwischen Schauspieler und Zuschauer im Forum symbolisch aufgehoben. Dem Zuschauer wird als „Zu-Schauspieler“ die Möglichkeit eingeräumt, in die szenenhafte Darbietung eines für das Forum alltagsrelevanten Problems, einer Konflikt- oder Unterdrückungssituation als Agierender einzugreifen. Er oder sie kann anstelle eines „Schauspielers“ Handlungsalternativen für einen unterdrückten Charakter aufzeigen, welche anschließend auch im Forum diskutiert werden (vgl. Boal, 1989, S. 83). So erweist sich die Überwindung von Subjekt-Objekt-Strukturen bereits als die zentrale Bewegung der *praktisch äußerlichen* Form des Forumtheaters.

Die Begegnung von „Formen subtiler und internalisierter Unterdrückung (wie Kontaktarmut, Kommunikationsnot, Gefühl der Leere, Einsamkeit oder Selbstzerstörung)“ in Boals europäischen Exil (ab 1978) bewogen ihn dann ab Mitte der 1980er auch die Potentiale des Mediums Theater zur Bearbeitung der inneren Konflikte des Einzelnen (vgl. Weitz in Boal, 2006, S. 12) auszuloten – der Bearbeitung *innerer Subjekt-Objektstrukturen*. Zur Analyse der Entstehung internalisierter Zwänge dient ihm dabei der Begriff der „Osmose“ – der „Verbreitung von Ideen, Werten und Geschmack“ als „Durchdringung“ –, der es ihm wiederum ermöglicht, Formen der einseitigen „Osmose“ auszumachen:

Boal in der Schule – Verortung eines Forumtheaterprojektes in der Schulkultur

„Auf der Bühne werden Bilder des sozialen Lebens auf eine so entrückte Weise präsentiert, dass das Publikum sie nicht verändern kann. Während der Vorstellung wird das Publikum deaktiviert und dazu verurteilt, die Vorgänge auf der Bühne passiv aufzunehmen. [...] Hier findet die Osmose einseitig statt, nämlich von der Bühne herab zum Publikum.“ (Boal, 2006, S. 53)

Die Aufhebung der Trennung zwischen Zuschauer und Schauspieler im Forumtheater birgt somit nicht nur das Potential zur Bearbeitung sichtbarer, äußerlicher, sondern auch der inneren Subjekt-Objekt-Strukturen, die dem Handeln zugrunde liegen bzw. dieses verhindern.

Denn diese Trennung steht nach Boal dem Theater als „erste Erfindung des Menschen“ entgegen. Es ist die jedem innewohnende Fähigkeit, sich in der Verbindung des Schauspielers (Actor) und des sich eigenen Zuschauers in einer Person „in-situ“ beobachten zu können. Der so genannte „Zu-Schauspieler“ (Spect-Actor) ist dann nicht mehr nur Objekt. Er kann seine Handlungen als Agierender beeinflussen und lenken und sich Alternativen des eigenen Seins und Handelns vorstellen (vgl. a. a. O. S. 34). In den Möglichkeiten des „ästhetischen Raums“, diese verschiedenen Ichs im Spiegel der von Sympathie¹ getragenen Gruppe zusammenzubringen, liegt mithin die Grundlage für die nötige Selbsterkenntnis des Individuums und einer Transformation vom Objekt-Subjekt zum Subjekt der sozialen, psychologischen, bewussten und unbewussten Prozesse, in die es eingebettet ist (vgl. a. a. O. S. 41).

Forumtheaterarbeit in der Schule als eine Methode zur „Integration“ im genannten Sinne zu verstehen, wäre so bereits schwerlich mit ihren theoretischen Grundlagen vereinbar². Denn die Normen und Werte, auf deren Verinnerlichung eine solche gerichtet wäre, können in der spielerischen Bearbeitung von Konflikten und Problemen durchaus selbst zur Disposition stehen. Im Forum erhält der Schüler, welcher (s)einen Konflikt spielerisch darstellt, eben nicht nur Zugriff auf dessen äußere Bearbeitung, etwa durch Variationen des eigenen Handelns. In der Gleichzeitigkeit von spielerischem Agieren, dem Vorstellen von Handlungsalternativen und der Differenz zur erlebten vergangenen Situation kann auch ein reflexiver Zugang zu den inneren Subjekt-Objekt-Strukturen von Normen und Werten entstehen, welche dieses Handeln ermöglichen bzw. begrenzen. In diesem Sinne ließe sich die methodische Bearbeitung von Konflikten im Forum nicht reduzieren auf eine ergebnisorientierte Schlichtung oder Befriedung zugunsten einer konsensualen Integration der Beteiligten – gar noch mithilfe eines anwachsenden kollektiven Fundus an Lösungsvorschlägen, Verhaltenskonditionierung inklusive. Auch wenn die mit dem Begriff der „Osmose“ erfassten (Integrations-) Mechanismen nicht generell unter den Verdacht der „inneren Unterdrückung“ gestellt werden, legt Boal doch eher eine Perspektive auf die Prozesse (der Verinnerlichung von Werten und Normen, der Bearbeitung von Konflikten) und die diese bestimmenden Kräfteverhältnisse nahe als auf deren Ergebnisse (Integration, Konfliktlösung).

Damit ist aber m. E. auch die Orientierung des Projektes selbst und seiner Akteure an einem konsensualen Integrationsbegriff als stark eingeschränkt zu betrachten. Allenfalls möglich scheinen mir Variationen eines begrifflich weiten Konsens – wie „dem Wohl des Ganzen dienen“ oder „dass sich die Schüler (und Lehrer) an der Schule wohl fühlen“. Der Konsens in sys-

temspezifischen Werten und Zielen darüber hinaus – wie etwa „Leistungsorientierung“ oder „Eigenverantwortung“ – kann dann nicht als Orientierung des eigenen, auf „Verankerung“ des Projektes ausgerichteten Handelns dienen, wenn die Konzeption Boals ausdrücklich beim Subjekt und seinen individuellen (inneren und äußeren) Konflikten ansetzt. Da deren Bearbeitung nach Boal die Bedeutung eines Prozesses der Veränderung von Subjekt-Objekt-Strukturen zukommt, scheint es nur konsequent, sich an einem Begriff zu orientieren, der auf einen normativen Standpunkt zielt, von dem aus die Perspektive auf die Elemente dieser Strukturen nicht durch eine einseitige Identifizierung von vorneherein verunmöglicht wird. Ich schlage deshalb zunächst vor, von einer *Verortung an den Grenzlinien von Normen und Werten* zu sprechen. Im Folgenden will ich nahe legen, diese Grenzlinien mit Werner Helsper (2001, 2008) als ein für jeden Schulkultur spezifisches Passungs- bzw. Abstoßungsverhältnis zu erfassen – dem zwischen seinem primären Habitus und einem sekundären idealen Schülerhabitus einer Schulkultur.

Der von Bourdieu (1987) entlehnte Begriff des Habitus umfasst die Verhaltens-, Beurteilungs-, Wahrnehmungs- und Denkschemata eines Individuums und ist das Ergebnis der Konditionierungen, „die mit einer bestimmten Klasse von Existenzbedingungen verknüpft sind (a. a. O. S. 98)“. Dass dabei der Habitus keineswegs als rein mechanische Determination des Individuums durch seine Klassenzugehörigkeit zu sehen ist, stellt den entscheidenden Anknüpfungspunkt zum Denken Augusto Boals dar. Denn dessen konzeptionelle und theoretische Bewegung von den sichtbar sozialen Unterdrückungen zum Individuum und seinen inneren Zwängen war letztlich gleichfalls dem Versuch geschuldet, einer solchen Reduktion zu entgehen.

„Durch Virgilio hatte ich gelernt, den Menschen als Menschen zu sehen und nicht nur als soziale Klasse, den **einzelnen Bauern**, der mit seinen eigenen sozialen und politischen Problemen zu kämpfen hat, statt der Bauernschaft.“ (Boal, 2006, S. 24)

Im Gegensatz zu Bourdieu markiert Boal jedoch eine Trennung zwischen Subjekt und Gesellschaft, wenn er z. B. die internalisierten Formen der Unterdrückung als „Polizisten im Kopf“ bezeichnet, welche es aus dem Denken zu „verseuchen“ gilt (vgl. ebd.). Dies erweist sich allerdings als problematisch, wenn man bedenkt, dass die Identifizierung unterdrückender Formen – als Ergebnis *einseitiger* Osmose – letztlich anhand von Subjekt-Objekt-Strukturen bei deren Internalisierung geschieht. Mit einer Dichotomie zwischen Subjekt und Gesellschaft geraten dann aber genau *die* gesellschaftlichen Zusammenhänge und Integrationsprozesse aus dem Blick, in denen ein spezifisches Individuum sich überhaupt als „objektiviert“ bzw. sich die internalisierten Werte, Ideen und Geschmacksformen als repressiv erweisen (vgl. krit. Green, 2001; Davis/O’ Sullivan, 2000). Das Konzept des Habitus versucht diese Dichotomie zu überwinden, er steht „der unvorhergesehenen Neuschöpfung ebenso fern wie der simplen mechanischen Reproduktion ursprünglicher Konditionierungen“ (vgl. Bourdieu, 1987, S.103). Als geronnene Geschichte des/im Individuum(s) strukturiert er dessen Gedanken, Wahrnehmungen, Handlungen in der Gegenwart, jedoch nicht als mechanische Determination, sondern in Form von „Einschränkungen und Grenzen, die seinen Erfindungen von vorneherein gesetzt sind (a. a. O., S. 102 f.).“

Boal in der Schule – Verortung eines Forumtheaterprojektes in der Schulkultur

Helsper (2008) weist nun darauf hin, dass sich der Akteur (Schüler, Schülerin, Lehrer, Eltern, u. a.) mit seinen milieuspezifischen (primären) Habitusformen³ in einer ebenfalls spezifischen Schulkultur bewegt. Diese zeichnet sich – als die Ansammlung der vorhandenen „hybriden Institutionen-Milieu-Verbindungen“ (a. a. O., S. 75) – einerseits als prinzipiell veränderbar durch das Handeln der Akteure aus. Zum anderen wird sie durch dieses Handeln als spezifische symbolische Ordnung „in der Spannung zwischen Realem, Symbolischen und Imaginären“ (a. a. O., S. 66) generiert, was die zur Verfügung stehenden Handlungsmöglichkeiten wiederum begrenzt.

Der (sekundäre) ideale Schülerhabitus stellt solch eine jeweils spezifische Begrenzung dar. Er ist eine Form der idealen pädagogischen Entwürfe der spezifischen Schule und der Art und Weise, wie sie von den schulischen Akteuren in institutionellen Selbstentwürfen konstruiert wird (vgl. ausführlich Helsper u. a. 2001, Helsper/Kramer 2010). Das ist es, was Helsper das **Imaginäre** der Schulkultur nennt. Als das **Reale** bezeichnet er konstitutive Grundannahmen pädagogischen Handelns sowie Strukturprinzipien höherer sozialer Ordnungen, bildungspolitische Vorgaben – wie z.B. das gliedrige Schulsystem – und damit verbundene Strukturprobleme. Diese sind zwar ebenfalls sinnkonstituiert, können aber auf der Ebene der einzelnen Schule nicht grundlegend aufgehoben, sondern lediglich spezifisch bearbeitet werden. Dies geschieht in einer handelnden Auseinandersetzung der schulischen Akteure und ihrer Deutungen dieser Vorgaben, welche sich in **symbolischen** „pädagogischen Formen, Artefakten, Praktiken, Regeln“, also im „faktischen Handeln“ zwischen Schülern, Lehrern, Eltern und anderen schulischen Akteursgruppen entfalten (vgl. Helsper, 2008, S. 67 ff.).

„Dazu zählen die Formen, die Regeln und Rituale des Unterrichts, die Unterrichtsinhalte, Arbeitsmaterialien im Zusammenhang der Fächer, aber auch Praktiken der Kontrolle, der Beurteilung, des Strafens, der moralischen Rechenschaftslegung etc.“

(a. a. O., S. 69)

Im Unterschied zum Verständnis einer konsensuellen Schulkultur als normative Leitgröße, unter der die Praktiken einer „Guten Schule“ zusammengefasst werden (vgl. Bender, 2010, S. 26 ff.) betont Helsper also, dass sich Schulkultur nicht als homogen und konsensuell darstellt. Sie generiert sich nicht nur in den Kooperationen, sondern vor allem in den symbolischen Auseinandersetzungen der schulischen Akteure, da jeweils verschiedene Lösungs- und Bearbeitungsvorschläge für das konkrete Reale und Imaginäre zur Verfügung stehen (vgl. a. a. O. S. 73). Es lässt sich andererseits dennoch von *der* Schulkultur einer Schule sprechen, da sich

„in den Verläufen instituierenden Handelns ‚dominante‘ Sichtweisen und Deutungsmuster von Schule, Unterricht und Schülerbild heraus[bilden], die zwar keine ‚homogene‘, aber eine mehr oder weniger ‚dominante‘ Schulkultur generieren.“

(ders., 1995, S. 173)

So stellt die Schulkultur jeder Schule ein „Feld von exzellenten, legitimen, tolerablen, marginalisierten und tabuisierten kulturellen Ausdrucksmöglichkeiten, Praktiken und habituellen Handlungen (vgl. ders., 2008, S. 67)“ dar.

„Sie [Schulen unterschiedlicher Schulformen, Anm. G.] bilden [...] unterschiedliche schulkulturelle Institutionen-Milieu-Verbindungen, die Kindern und Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus selbstverständliche und leichte Zugänge eröffnen bzw. diese erschweren oder verhindern sowie unterschiedliche Räume der Selbstbehauptung und der individuellen Passagen eröffnen.“

(Helsper/Kramer, 2010, S. 115)

Damit können der bourdieusche Habitus und Hespers Entwurf der „Schulkultur als symbolische Ordnung“ an Boals Überlegungen zur „Osmose“ nicht nur anschließen, sondern diese auch entscheidend erweitern. Ersterer kann m. E. als fruchtbares Modell für ein Verständnis dafür dienen, *wie* „Ideen, Werte und Geschmack“ individuelles Handeln, Deuten und Wahrnehmen begrenzen und strukturieren. In den jeweils spezifischen Passungs- und Abstoßungsverhältnissen zur dominanten Schulkultur werden darüber hinaus die (latent) bestehenden Subjekt-Objekt-Strukturen in der (symbolischen) Auseinandersetzung und Aushandlung dieser Ideen, Werte und des Geschmacks deutlich. So ergibt sich die Möglichkeit, die *Grenzl意思 von Normen und Werten* und die damit verbundenen spezifischen Handlungsmöglichkeiten und -verhinderungen (vorübergehend) zu markieren. Einige daran anschließende Überlegungen zur Verortung eines Forumtheaterprojektes und möglicher Handlungsperspektiven seiner Akteure ließen sich folgendermaßen zusammenfassen:

- a) Innerhalb einer Perspektive auf eine „Schulkultur als symbolische Ordnung“, in der die *Grenzl意思 von Normen und Werten* in den spezifischen Passungsverhältnissen zwischen primärem und sekundärem Habitus deutlich werden können, erweist sich die Verortung des Projektes (des Konzeptes und der spez. Akteure) letztlich *anhand* seiner Positionierung gegenüber den anderen mehr oder weniger dominanten Akteuren und Akteursgruppen in den symbolischen Auseinandersetzungen der Schulkultur.
- b) Aus dem theoretischen Anspruch Augusto Boals, die innere Unterdrückung von Normen und Werten durch passivierende Subjekt-Objekt-Strukturen (Osmose) zu bearbeiten, ergibt sich für diese Positionierung des Forumtheaterprojektes die Präferenz einer Orientierung an *den* Akteuren und Akteursgruppen, deren primärer Habitus in einem angespannten bzw. gar in einem Abstoßungsverhältnis zur dominanten Schulkultur steht. Denn hier erweisen sich die vorhandenen Subjekt-Objekt-Strukturen als besonders repressiv und passivierend. Die *Grenzl意思 von Normen und Werten* sind an dieser Stelle mithin besonders ausgeprägt.
- c) Hespers Ansatz der Schulkultur kann in diesem Sinne ein *Wahrnehmungs- und Reflektionsangebot* darstellen, dessen Ergebnisse ein auf Verortung gerichtetes, ebenso wie das für diese relevante Handeln mit- bestimmen sollten. Wobei „mit- bestimmt“ als Zugeständnis an die zeitlich und räumlich gegebenen Wahrnehmungs- und Handlungsmöglichkeiten verstanden werden muss. In diesem Rahmen kann es sicher nicht um den Anspruch auf die empirisch abgesicherte Rekonstruktion von Schulkultur gehen und folgendes ist dementsprechend als Anregung zu sehen.
 - **Wahrnehmungsgelegenheiten** ergäben sich im Kontakt mit den schulischen Akteuren, in der Beobachtung von Diskursen (Gespräche, Selbstdarstellungen, Außendarstel-

Boal in der Schule – Verortung eines Forumtheaterprojektes in der Schulkultur

lung der Schule, z. B. in Reden, Homepage) Praktiken und Artefakten (zentrale oder dezentrale Anordnung von mehr oder weniger wichtigen Gegenständen, Raumgestaltung) in denen die dominante Schulkultur und ihr Schülerbild, aber auch die mit ihr mehr oder weniger kooperierenden oder von ihr divergierenden Positionen aufscheinen (vgl. Helsper, 2008, S. 69 ff.).

- Daran anschließende **Reflektion** könnte sich auf das Verhältnis der dementsprechend projekteigenen (Konzept und Akteure) Diskurse, Praktiken und Artefakte zu den wahrgenommenen Positionen der Schulkultur beziehen. Herauszuheben wären beispielhaft das Anknüpfungs- und Abstoßungsverhältnis des Mediums „Theater“ (sowohl bzgl. der Praxis an sich, als auch der Art und Weise, wie dieses in die Selbstdarstellung des Projektes im Schulraum diskursiv eingebettet ist) oder mgl. anderer zentraler Schlagwörter wie „Konflikte“, „Probleme“ bzw. „Konflikt- oder Problembearbeitung“.
- d) Eine diesen Wahrnehmungen und Reflektionen Rechnung tragende Verortung ist sicherlich als zunächst eingeschränkt umsetzbar zu betrachten. Nicht zuletzt die Positionierung gegenüber den dominanten Akteuren und Akteursgruppen ist mindestens ambivalent. Auch wenn ein Anspruch auf konsensuelle Integration, so die These, mit den theoretischen Grundlagen Boals schwer vereinbar ist: Die Realität wird sein, dass die Akteure eines solchen Projektes aufgrund ihrer Stellung zunächst in hohem Maße auf die Kooperation mit schulisch dominanten Akteuren, wie etwa der Schulleitung angewiesen sind. Dadurch werden Abgleiche in Normen, Werten und Zielen für eine notwendige Etablierung des Projektes existenziell. Letztendlich wäre das Vorhaben, die Verknüpfung mit den dominanten Elementen der Schulkultur gänzlich aufzulösen auch weder dem Ziel der Konfliktbewältigung/Konfliktmanagement in der Schule dienlich, noch würde es durch die Perspektive der Schulkultur als symbolische Ordnung einfach ermöglicht. Da diese Verknüpfung aber, als die Positionierung zu *einem* Akteur der Schulkultur nur *einen* Aspekt der Verortung in der Schulkultur darstellt, ergeben sich – im Unterschied zu einer Orientierung an konsensualer Integration – Handlungsspielräume, diese Verortung im Sinne der theoretischen Grundlagen Boals zu gestalten. Dies z. B. wenn
- „Bescheinigungen“ der Integration des Projektes durch die Akteure der **wahrgenommenen** dominanten Schulkultur nicht mehr unhinterfragt hingenommen werden oder lediglich als Erfolg abgebucht werden. Dies in dem Bewusstsein, dass mit der Übereinstimmung mit der dominanten Schulkultur auch die entsprechenden Abstoßungsverhältnisse zu Schülergruppen einhergehen können, die dessen Schülerbild angespannt bzw. abweisend gegenüber stehen. Evtl. erwachsenes Mehr an Autonomie wäre schließlich für die Aushandlung einer Positionierung zu nutzen, welche einen Anschluss an diese Positionen der Schulkultur sucht.
 - Aus der **Reflektion** der eigenen Positionierung Formen der Selbstdarstellung des Projektes (z. B. in der Öffentlichkeitsarbeit, Darstellung im Schulraum, Flyer, Aktionen zur Teilnehmerwerbung) entstehen, welche diesen Positionen den Zugang zu dem Angebot des

Forumtheater im Sinne eines Passungsverhältnisses zumindest nicht verunmöglichen. (Dies ist wie gesagt sehr schulkulturspezifisch. Können „Kultur“, „Theater“ und „Kunst“ in der einen Schule im dominanten Schülerbild eines engagierten, kreativen Schülers zentral sein, mögen sie in einer Schule, in der dieser auf den erfolgreichen Anschluss an handwerkliche, mittelständische Berufsbildung ausgerichtet ist, eher in marginalisierten Positionen vorhanden sein.)

Abschließend und in Bezug auf die einleitenden Überlegungen ließe sich sicher anmerken, dass die Ausführungen bis hierhin auf dem Setting eines provozierten Spannungsverhältnisses beruhen. Nicht zuletzt deswegen, weil wir es bei Boal mit einem Theoretiker der Theaterpädagogik zu tun haben, der beeinflusst von Paolo Freire (Selbst-)Bildungsprozessen nicht nur einen formelhaften Daseinswert zuerkennt, sondern ihre Ermöglichung ins Zentrum seiner Theorie und Methode rückt. Erst aus dem angenommenen Spannungsverhältnis dieses expliziten Anspruches zu Werten und Normen von Schule erwächst die Notwendigkeit einer Reflektion der Artikulation von Theaterarbeit und Prozessen, Strukturen der Schule – kann sich der Vorschlag der „Schulkultur als symbolische Ordnung“ als entsprechendes Wahrnehmungs- und Reflektionsangebot als zumindest diskussionswürdig erweisen.

Ob die Überlegungen für andere Formen der Theaterarbeit (im Kontext Schule) eine Relevanz haben, wird vor allem abhängig sein von der Klärung des Verständnisses von „Bildung“ und „Integration“ – des jeweils eigenen Konzeptes sowie der Theaterpädagogik im Allgemeinen (vgl. Hentschel, 2011). Dass die Frage „Soll das Konzept Forumtheater selbst in Schule integrieren?“ zu Beginn so schnell verworfen wurde, lag in einem – in der Boalschen „Osmose“ begründetem – Widerstand gegen die ungleichheitsreproduzierenden Mechanismen der unreflektierten Anwendung einer normativen Integration begründet. Die Möglichkeit einer „integrierenden Pädagogik“ liegt nach Michael Vester (2006) nun in den analytischen Kompetenzen der Pädagogen (vgl. a. a. O. S. 48) und in der Form einer „rationalen Pädagogik“ nach Bourdieu, „die die Segregation nicht verstärkt, sondern die Kinder über die Kultivierung ihrer *spezifischen*, auch der milieuspezifischen, Dispositionen zugleich integriert (a. a. O. S. 51).“

Literatur

- Bender, Saskia (2010): Kunst im Kern von Schulkultur. Ästhetische Erfahrung und ästhetische Bildung in der Schule, VS Verlag, Wiesbaden
- Bidlo, Tanja (2006): Theaterpädagogik. Einführung, Oldib Verlag Oliver Bidlo, Essen
- Boal, Augusto (1989): Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiel für Schauspieler und Nichtschauspieler, Suhrkamp, Frankfurt a. M.
- Boal, Augusto (2006): Regenbogen der Wünsche, Schibri Verlag, Uckerland
- Bourdieu, Pierre (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft, Suhrkamp, Frankfurt a. M.
- Davis, David/O'Sullivan, Carmel (2000): Boal and the Shifting Sands: the Un-political Master Swimmer, in: The New Theatre Quarterly, Jg. 16, H. 3, S. 288–297
- Green, Sharon (2001): Boal and Beyond. Strategies for Creating Community Dialogue, in: Theatre, Jg. 31, H. 3, S. 47–61

Boal in der Schule – Verortung eines Forumtheaterprojektes in der Schulkultur



- Grundmann, M./Groh-Samberg, O./Bittlingmayer, U.H./Bauer, U. (2003): Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigengruppe, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 6, H. 1, S. 25–45
- Friedrichs, Jürgen/Jagodzinski, Wolfgang (1999): Theorien der Sozialen Integration. In: Friedrichs, Jürgen, Jagodzinski, Wolfgang: Soziale Integration. Sonderband der KZfSS., Westdeutscher Verlag, Wiesbaden
- Helsper, Werner/Böhme, J./Kramer, R.-T./Lingkost, A. (2001): Schulkultur und Schulmythos. Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozess. Rekonstruktionen zur Schulkultur 1, Leske+Budrich, Opladen
- Helsper, Werner (1995): „Die verordnete Autonomie – Zum Verhältnis von Schulmythos und Schülerbiographie im institutionellen Individualisierungsparadoxon der modernisierten Schulkultur“, in: Krüger/Marotzki: Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, Leske+Budrich, Opladen
- Helsper, Werner (2008): Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 54, H. 1, S. 63–80
- Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Torsten; (2010): Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit, in: Krüger/Rabe-Kleberg/Kramer/Budde (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Grundschule, VS Verlag, Wiesbaden
- Hentschel, Ulrike (2011): Wer bildet wen und wozu? in: Korrespondenzen, Jg. 27, H. 59, S. 31–33
- Luhmann, Niklas (2011): Einführung in die Systemtheorie, 6.e Aufl., Carl-Auer-Systeme Verlag und Verlagsbuchhandlung Gmbh, Heidelberg
- Müller, Burkhard/Schmidt, Susanne/Schulz, Marc (2005): Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung, Lambertus Verlag, Freiburg im Breisgau
- Ritter, Hans-Martin (1988): Prozesse-Produkte, in: Korrespondenzen, Jg. 4, H. 5, S. 4–8
- Schäfer, Gerd E. (1995): Bildungsprozesse im Kindesalter: Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit, Juventa, Weinheim und München
- Vester, Michael (2006): Die ständische Kanalisierung der Bildungschancen. Bildung und soziale Ungleichheit zwischen Boudon und Bourdieu, in: Georg, Werner (Hrsg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem, UVK, Konstanz
- Weintz, Jürgen (2006): Vorwort, in: Boal, Augusto: Regenbogen der Wünsche, Schibri Verlag, Uckerland

Anmerkungen

1 Durch die Aufhebung der Grenze zwischen Zuschauer und Beobachter – durch die Möglichkeit des Dialoges, aber auch des aktiven „Einsetzens“ in eine dargestellte Konfliktszene – entsteht nach Boal eine Verbindung durch „Sympathie“, statt durch das bloße Mitgefühl (Empathie) im konventionellen Theater (vgl. a. a. O. S. 41).

2 Dabei kann die Methode des Forumtheaters durchaus integrierende Effekte haben, es würde den bisherigen Ausführungen und den theoretischen Grundannahmen Boals widersprechen, diese methodisch auf eine Integration im Sinne einer Verinnerlichung von Werten und Zielen eines Systems auszurichten.

3 zur Bedeutung der peers vgl. Grundmann u. a. 2003, S. 32

Anzeigen

Aus der Praxis – Für die Praxis

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



Bild: © Andres Rodriguez - Fotolia.com

Offene Seminare · Supervision · Coaching ·
values@work · Qualitätsmanagement ·
Konzeptionsentwicklung · Mobile Seminare

Sprechen Sie uns an:

Tel. 06421 94842-22

E-Mail: info@gisa-marburg.de

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

trainieren beraten entwickeln bewegen



ST. ELISABETH
Innovative Sozialarbeit
gemeinnützige GmbH
GISA Marburg



St. Elisabeth Innovative Sozialarbeit gGmbH
Hermann-Jacobsohn-Weg 2 · 35039 Marburg
Tel.: 06421 94842-22 · Fax: 06421 94842-20
E-Mail: info@gisa-marburg.de · Postfach 200611 · 35018 Marburg

www.gisa-marburg.de

IX YPSILON ZETT

Jahrbuch für Kinder- und
Jugendtheater 2013



Piraten der Performance? Jugendliche entern die Bühne

Interview mit Sasha Waltz

Einblicke in die Theaterpraxis aus Stuttgart,
Dresden und Düsseldorf

Umfrage

Was glauben Sie, erwartet Ihr Publikum von Ihnen?

Beilage ASSITEJ Austria

„Keine Kompromisse! Alle Premieren!“

Alle Premieren. Alle Festivals. Alle Preise.

Broschur mit 76 Seiten, durchgehend in Farbe, 9,50 €. Erhältlich ab Dezember 2012 in Ihrer Buchhandlung oder portofrei unter www.theaterderzeit.de www.assitej.de

Gefördert von:



Theater der Zeit

Anzeigen



Jochen Waibel
ICH STIMME
Das Stimmhaus-Konzept für die Balance von Stimme und Persönlichkeit
252 Seiten; ISBN 9783980478434



Jochen Waibel
»SCHWEIGEN SIE NOCH ODER STIMMEN SIE SCHON?«
STIMMPERSÖNLICHKEIT – FÜHRUNG – DIALOG
Keine Angst vor Konflikten!
208 S., Abb., Tab., Fotos
ISBN 978-3-89797-301-5



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



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



Weitere Infos zum Buchprogramm, zu Zeitschriften und Service:
www.ehp-koeln.com

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

Welttheater
übersetzen
adaptieren
inszenieren
World Theatre
translation
adaptation
production

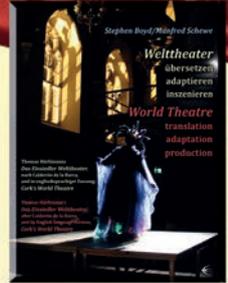
Thomas Hürlimanns *Das Einsiedler Welttheater*, nach Calderón de la Barca, und in englischsprachiger Fassung: Cork's World Theatre

von: Stephen Boyd/Manfred Schewe

erschienen 2012
im Schibri-Verlag

- ISBN 978-3-86863-083-1
- 184 Seiten • EUR 14,00

Dies ist der erste Band in der neuen, von Manfred Schewe und Susanne Even herausgegebenen SCENARIO-Buchreihe zur Förderung des interkulturellen Dialogs in der Drama- und Theaterpädagogik.




In 30 ausgearbeiteten Protokollen beschreiben 21 Theaterschaffende ihre Konzepte, Herangehensweisen und Übungen zur praktischen Erarbeitung von fünf Theatertexten der Weltliteratur. Es sind die Protokolle und Reflexionen ihrer theater- und schauspielpädagogischen Werkstätten, die sie im Rahmen der internationalen Multiplikatorenfortbildung Interkurs durchgeführt haben.

Protokolle theaterpädagogischer Praxis



Markus Bassenhorst · Lambert Blum (Hg.)
Konzepte und Verfahren aus der Multiplikatorenfortbildung „Interkurs“

Aktuell:
Der Interkurs, ein **bis heute jährlich stattfindendes** „train-the-trainer“-Programm der Arbeitsgemeinschaft der deutschsprachigen Amateurtheaterverbände (AddA), ist die größte Multiplikatorenfortbildung im Bereich des deutschsprachigen Amateurtheaters.

Protokolle theaterpädagogischer Praxis
Konzepte und Verfahren aus der Multiplikatorenfortbildung „Interkurs“
Markus Bassenhorst, Lambert Blum (Hg.)
ISBN 978-3-86863-064-0,
300 Seiten, 2011, 15,- €



Bundeswettbewerb
34. THEATERTREFFEN DER JUGEND 2013
24. Mai – 1. Juni 2013

Berliner Festspiele

Bühne Campus Forum

JETZT BEWERBEN!

Bewerbungsunterlagen:
www.berlinerfestspiele.de unter Bundeswettbewerb
Einsendeschluss: 8. Februar 2013

www.berlinerfestspiele.de

Anmeldung zum Forum für Fachbesucher ab März 2013.

Durch Spiel-Regeln schaffen sich Kinder Selbst-Distanz und öffentlichen Ausdruck – meint der Soziologe Richard Sennett

Dokumentiert durch Gerd Koch

Der amerikanische Sozialwissenschaftler und Philosoph Richard Sennett, der im Übrigen auch Künstler und Musikwissenschaftler ist, hat eine anregende Untersuchung vorgelegt, zuerst 1977 auf Englisch, dann 1983 auf Deutsch. Sie trägt den Titel „Verfall und Ende des öffentlichen Lebens. Die Tyrannei der Intimität“ (Frankfurt am Main [Fischer] 1983). Gewöhnlich wird der ‚knallige‘, zündende und herausfordernde) zweite Titel „Tyrannei der Intimität“ kräftig zitiert und ist mancherorts schon zu einem Sprichwort/Slogan geworden, wenn es darum geht zu kennzeichnen, wie das heutige soziale, kommunikative Leben typischerweise abläuft: Das Intime, auch das sogenannte Authentische, gilt als das Wahre, Wertvolle.

Zur Bedeutung der Kategorie „Intimität“ für das Theater hat Marianne Streisand eine grundlegende, systematische und theater-historiografische Arbeit vorgelegt: „Intimität. Begriffsgeschichte und Entdeckung der ‚Intimität‘ auf dem Theater um 1900“ (München [Fink] 2001. 375 S.).

Bei sogenannten zwischenmenschlichen Konflikten und ihren Lösungen gibt es eine Hierarchie, die dem Intimen, dem Authentischen, der Ausstellung des vermeintlich eigenen Selbst hohe Priorität einräumt. „Echtheit“ ist angesagt (siehe Ulrike Hentschel: Das Gefühl für's Echte. Versprechungen von Authentizität in Pädagogik und Theaterpädagogik. In: Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik, Heft 33, 1999, S. 10–17). An Echtheit vorgaukelnden Inszenierung von Big-Brother- und Talkshows (nicht nur) im kommerziellen Fernsehen lässt sich das Gemeine und Kritisierte gut erkennen.

Richard Sennett nun ist dieser Kult, diese Eventisierung des Intimen/Authentischen/Echten ein Hinweis auf mangelnde Zivilisation innerhalb der Erwachsenenwelt. Denn interessanterweise sieht Sennett in diesen Diskursen einen Unterschied zwischen *kindlichen* Verhaltensweisen und denen von *Erwachsenen*. Ja, er wirft der Erwachsenenkultur vor, die Chancen, die Kinder namentlich in ihrer Art zu spielen entwickeln, zu unterdrücken, zu missachten. Kindliches Handeln im Spiel zum Beispiel ist nach Sennett ein Einüben in Selbst-Disziplin, während das Handeln der Erwachsenen gekennzeichnet sei durch „die Überzeugung, wahre zwischenmenschliche Beziehungen bestünden in Enthüllungen von Persönlichkeit zu Persönlichkeit“ (S. 382), „der Glaube an den Wert direkter zwischenmenschlicher Beziehungen auf der Ebene der Intimität hat uns davon abgehalten, unser Wissen von der Realität ... zur Leitlinie unseres ... Handelns zu machen“ (S. 381; ich habe hier zwei entscheidende Begriffe weggelassen: Sennett erkennt an dieser Stelle seiner Ausführungen einen Mangel im *politisch*-öffentlichen Umgang mit *Machtverhältnissen* politisch-ökonomischer Art als Folge von *Intimisierung* – ich kann und will ihm in seiner Zeitdiagnose folgen).

Wie nun sieht dagegen Richard Sennetts Analyse des kindlichen, kommunikativen Spiel-Umgangs aus? Dazu von ihm anschaulich-theoretische Ausführungen. Sie alle weisen auf

die kindliche Fähigkeit hin, mittels des Spiels Energien für den *öffentlichen* Ausdruck zu gewinnen. Kindliches Spiel ist demnach kein Intimisierungsvorgang sogenannter unverstellter Zwischenmenschlich/-kindlichkeit, sondern ein Erwerben von Selbst-Distanz zur Welt-Erklärung, Welt-Strukturierung und Welt-Meisterung (ich dokumentiere im Folgenden prägnante, für die Theaterpädagogik nützliche Passagen aus Sennetts Überlegungen).

Richard Sennett zur Typik des Kinder-Verhaltens im Spiel

„Das Kinderspiel ist eine Vorbereitung auf eine bestimmte ästhetische Tätigkeit, doch es ist nicht das gleiche wie diese. Ebenso wichtig ist es, die Frage nach der kulturellen Bedeutung des Spiels von der heute gängigen Verherrlichung des Spiels als eines revolutionären Prinzips zu unterscheiden, die Spiel und Spontaneität fälschlich gleichsetzt. Das im Spiel sich vollziehende ästhetische Training beruht darauf, dass das Kind hier Vertrauen in die Expressivität nichtpersonalen, nach künstlichen Regeln strukturierten Verhaltens erlernt. Spiel ist für das Kind das genaue Gegenteil von spontanem Ausdruck ... Auf der einen Seite steht das Prinzip des Spiels, das die Kinder veranlasst, ihre ganze Leidenschaft auf von Regeln beherrschte Situationen zu wenden und den eigenen Ausdruck in diesen Situationen als Umarbeitung und Vervollkommnung dieser Regeln zu betrachten, mit dem Ziel, das Vergnügen daran zu erhöhen und die Geselligkeit mit anderen zu erweitern. Dem steht das Prinzip, das die Erwachsenenkultur dominiert, gegenüber. Es veranlasst die Erwachsenen, ihre ganze Leidenschaft auf die Enthüllung der eigenen Handlungsmotive und der Motive der anderen, mit denen sie in Berührung kommen, zu richten“ (S. 354).

„Wenn man untersuchen will, wie die Darstellungskunst vom kindlichen Spiel abstammt, dann muss man sich klarmachen, wie die Kinder lernen, Selbst-Distanz zu entwickeln, und insbesondere, wie diese Selbst-Distanz den Kindern hilft, die Regeln, die ihrem Spiel zugrunde liegen, zu verwandeln. In seinem Buch *Homo Ludens* definiert Johan Huizinga drei Aspekte des Spiels. Spiel ist erstens ‚freies Handeln‘. Zweitens steht es ‚außerhalb des Bereichs des direkt materiellen Interesses‘, es ist interessenlos. Und drittens schließlich hebt er die ‚Abgeschlossenheit‘ des Spiels hervor, die Tatsache, dass es sich innerhalb bestimmter Grenzen von Zeit und Raum ‚abspielt‘. Das Element der Interessenlosigkeit des Spiels steht im Zusammenhang zur Selbst-Distanz. Interessenlos bedeutet nicht uninteressiert. Spielende Kinder langweilen sich nicht. Interessenlosigkeit bedeutet für Huizinga Abstandnehmen vom unmittelbaren Verlangen und dessen sofortiger Befriedigung“ (S. 356).

„Wäre dieses Kind ganz gieriges Verlangen, so würde es in dem Augenblick, da ein lustvolles Muster erreicht ist, aufhören zu agieren, es würde versuchen, diese Lust festzuhalten ... Wenn es

Durch Spiel-Regeln schaffen sich Kinder Selbst-Distanz und öffentlichen Ausdruck –
meint der Soziologe Richard Sennett



die Veränderung aber nicht als Verlust erlebt, dann muss es die retentive Lust suspendiert haben, dann muss etwas Komplexeres als die sichtbare Gratifikation die Handlungen des Kindes bestimmen. Was geschieht hier? Das Kind löst sich von etwas Festem und Gegebenem und geht das Risiko ein, ein neues Muster zu finden – das lustvoll sein kann oder auch nicht. Piaget hat beobachtet, dass Kinder, die in einer solchen Situation ein Muster erzeugen, das sie nicht mögen, nicht versuchen, wieder das erste Muster herzustellen, sondern statt dessen nach einer dritten Alternative suchen. Diese Suche macht den Kern des Spiels aus. Im Spiel distanziert das Kind seinen Wunsch, etwas festzuhalten. In diesem Sinne lässt sich das Kind auf eine selbst-distanzierte Aktivität ein. Die Selbst-Distanz wird dann an dem Punkt weiterentwickelt, wo die Kinder beginnen, miteinander ‚Spiele‘ (*games*) zu spielen. Ein ‚Spiel‘ ist eine Aktivität, auf die sich Kinder gemeinsam einlassen, wobei sie bestimmte Handlungsgrundsätze, die Spielregeln, bewusst anerkennen oder sich über sie einigen. In welchem Alter Kinder zum ersten Mal solche auf gesellschaftlicher Übereinkunft fußende Spiele spielen, ist von Kultur zu Kultur unterschiedlich. Im vierten Lebensjahr findet man solche Spiele aber praktisch in allen bekannten Kinderkulturen“ (S. 357).

„Es trifft auch zu, dass das Spiel für die Kinder nicht ‚frei‘ ist. Es *muss* ein Ende geben, sei es eine Regel, die besagt, wer gewonnen hat, wie in den meisten Spielen in den westlichen Gesellschaften, oder eine Regel darüber, wann das Spiel zu Ende ist, wie in vielen chinesischen Spielen“ (S. 357).

„Nur indem sie sich Regeln auferlegen, bewahren die Kinder ihre Freiheit gegenüber der spielfremden Außenwelt. Je komplizierter die Regeln sind, desto länger sind die Kinder frei“ (S. 358).

„Die Spielregeln schaffen in doppelter Hinsicht Selbst-Distanz. Einerseits wird durch sie das Streben nach Überlegenheit suspendiert. Es ist überraschend, wie zornig die Kinder werden, wenn sie jemanden beim Mogeln/Regelverletzen erwischen.

Wer versucht, sich in einer Weise, die von den Regeln nicht vorgesehen ist, Überlegenheit zu verschaffen, gilt allen anderen als ‚Spielverderber‘ (und das bedeutet Kindern in ihrem Verständnis viel mehr als Erwachsenen, Anm. gk). Auf diese Weise distanzieren die Konventionen die Lust, die das Kind an der Beherrschung anderer findet, wenngleich diese Vorherrschaft der Anlass zum Spiel war und als Wunsch während des ganzen Spiels präsent bleibt. Andererseits schaffen die Spielregeln Selbst-Disziplin, indem sie Unterschiede in der Geschicklichkeit der Spieler ausgleichen. Das ‚große‘ Murmelspiel über eine weite Entfernung etwa erfordert eine gute Muskelkoordination, um die Murmeln in gerader Richtung zu stoßen. Ein vierjähriges Kind ist hier gegenüber einem sechsjährigen körperlich im Nachteil. Wenn nun ein kleineres Kind mit älteren Kindern zusammen das ‚große‘ Murmelspiel spielt, fassen die Älteren sogleich den Beschluss, die Spielregeln so abzuändern, dass das Kleinere nicht schon von vornherein ohne jede Gewinnchance ist. Die älteren Kinder erfinden für sich eine ‚Erschwerung‘, um die Gleichheit zwischen den Spielern herzustellen und so das Spiel zu verlängern. Auch hier halten die Regeln die Kinder von der direkten Selbstbestätigung und dem unmittelbaren Streben nach Überlegenheit ab. Auch hier verleiht die Selbst-Distanz dem Spiel eine Struktur“ (S. 358).

„Das Spiel bereitet noch in anderer Weise aufs Darstellen vor. Es gewöhnt die Kinder an den Gedanken, dass Ausdruck etwas Wiederholbares ist. Wenn man Kinder in einer experimentellen Situation nach dem Unterschied zwischen einem ‚Spiel‘ und ‚bloßem Herumhängen‘ fragt, dann erhält man zumeist die Antwort: ‚Man braucht dabei nicht ganz von vorn anzufangen‘. Außerhalb des Spiels müssen sie zunächst untereinander allerlei Klärungen vornehmen (bei Sechsjährigen muss vor allem geklärt werden, wer die Kontrolle über welche Spielzeuge und sonstige Besitztümer übernehmen darf). Das Spiel dagegen hat eine Bedeutung, die unmittelbar präsent ist, weil die

Durch Spiel-Regeln schaffen sich Kinder Selbst-Distanz und öffentlichen Ausdruck – meint der Soziologe Richard Sennett

Spielregeln existieren. Allerdings kommt es bei Spielen, deren Regeln innerhalb von ein oder zwei Wochen mehrfach geändert wurden, vor, dass Kinder, die auf dem neuesten Stand der Regelentwicklung sind, mit neu Hinzukommenden die ganze Geschichte der Veränderungen durchgehen, so dass diese am Ende genau wissen, wie der jüngste Stand der Regeln aussieht; weil die Regeln Produktionen und keine absoluten Gegebenheiten sind, sozialisieren die Kinder einander, indem sie erläutern, wie die Produktion zustande kam. Ist das geschehen, so kann die Regel wiederholt werden“ (S. 360).

„Im Spiel schafft sich das Kind eine Umwelt, die es zu kontrollieren vermag. Aber diese Umwelt erhält sich allein aufgrund eines Akts der Selbstverleugnung, nämlich der Beachtung von Regeln“ (S. 361 f.).

„Auf den ersten Blick mag es merkwürdig erscheinen, dass das kindliche Spiel häufig durch eine sehr viel radikalere Abstraktheit geprägt ist als Erwachsenenenspiele. Das Kind schließt die Welt außerhalb seines Spielfeldes aus; es beharrt, nach Huizingas Formulierung, auf der ‚Abgeschlossenheit‘ seines Spiels. Deshalb können spielende Kinder so häufig behaupten, die Gegenstände und Spielzeuge, mit denen sie umgehen, seien etwas anderes, als sie in Wirklichkeit sind. Der spielende Erwachsene benötigt die Spielwelt nicht als Gegenwelt zur wirklichen; die Symbole der äußeren Welt und ihre Bedeutungen können erhalten bleiben, sie werden lediglich einer Neudefinition unterworfen, so dass ihre Wirkung eine andere ist“ (S. 362).

Sennett zur Typik des Erwachsenen-Verhaltens im Spiel:

„Das Resultat ... (ihrer) narzisstischen Realitätsdeutung ist eine Verkümmern der expressiven Fähigkeiten bei den Erwachsenen. Sie können mit der Wirklichkeit nicht spielen, weil diese Wirklichkeit für sie nur insofern von Belang ist, als sie intime Bedürfnisse widerzuspiegeln verspricht. Die Selbst-Distanz, die das Kind im Spiel erlangt und die es in die Lage versetzt, zu gleicher Zeit gesellig und expressiv zu sein, wird im Erwachsenenleben durch die kulturell bedingte Mobilisierung einer entgegengesetzten psychischen Energie zunichte gemacht“ (S. 366). Solche Erwachsenenkultur, „in die ein Kind hineinwächst“

(S. 366), unterdrückt die kindliche Gewandtheit und Energie öffentlichen Ausdrucks.

Diese Sichtweise von Richard Sennett korrespondiert mit fast 200 Jahre alten Vorstellungen der deutschen Klassik und Romantik: Für Schiller und Schleiermacher oder Humboldt war es das Spiel nicht nur des Kindes, mit dem sich die Menschen die Welt aneignen. Was z. B. beim Kind wie Spiel aussah, war etwas ganz Ernstes, Wirkliches: Es war eben seine, des Kindes Weise, Welt zu erkennen, zu gestalten und sich in dieser Welt zu zeigen. Dieser öffentliche Austausch wurde als erzieherisch bedeutsam angesehen. Erst später finden wieder verstärkt – durchaus verständlich – Intimisierungen von Erziehung und Bildung statt, etwa im Schutzraum von Schulstuben. Diese sensible Tradition hat sich weitgehend durchgesetzt, so dass heute Erziehung und Therapie häufig nahe aneinander geführt werden – und manche Kritik an der Institution Schule – auch vonseiten der Theaterpädagogik – dagegen fordert (und gestaltet!), die Stadt als Schule, als Feld mit Lernorten zu sehen und wünscht sich „schools without walls“ (Schulen ohne Mauern) oder verschreibt der Schulwelt die Kur einer „SozialRaumInszenierung“ (vgl. Anregungen bei Nadine Giese, Gerd Koch, Silvia Mazzini [Hrsgg.]: SozialRaumInszenierung. Berlin u. a. 2012 [i. E.]).

Der Jugendforscher Werner Springer sagt treffend: „Im konkreten Handeln lernen Kinder und Jugendliche, Chancen und Probleme anzugehen oder anders als bisher aufzugreifen und zu lösen. Nur im Handeln können sie sich als kompetent und produktiv erfahren, einschließlich der Erfahrung im Umgang mit eigenen Grenzen und den Grenzen, die durch andere Personen, durch Normen oder materielle Strukturen gesetzt werden. Diese Erfahrungen sind fundamental: Sie stärken ihr Selbst-Bewusstsein, ihre Gestaltungskraft, ihre praktischen und kommunikativen Kompetenzen im Kontakt mit Gleichaltrigen sowie bei der Suche nach befriedigenden Ergebnissen mit den Erwachsenen, also den Eltern, Erzieherinnen und Erziehern, Ausbilderinnen und Ausbildern, Kommunalpolitikern und -politikerinnen, Vertretern und Vertreterinnen von Kirchengemeinden, die über Ressourcen in dem oder für den sozialen Raum verfügen, wie z. B. Informationen, Geld, Räume und Materialien.“ (Werner Springer: Auf den Alltag kommt es an!, in: Jugend & Gesellschaft, 2000, H. 2, S. 11)



Aktuelle Themen der Theaterpädagogik

Hans-Wolfgang Nickel

Regie: Thema und Konzept

Regie: Thema und Konzept

- erläutert grundlegende dramaturgische Begriffe,
- systematisiert eine Fülle von Übungen und
- klärt die gedankliche Basis von Theater.

Regie: Thema und Konzept hilft

- bei der Bearbeitung eines Themas,
- bei der Erarbeitung eines eigenen Stücks (eines Eigenprojekts),
- bei der Ausarbeitung eines Gestaltungskonzepts für das Stück eines Autors oder für das eigene Stück.

Regie: Thema und Konzept

- beschreibt und interpretiert unterschiedliche Wege zur Aufführung,
- klärt Phasen der Theaterarbeit,
- weist auf besondere Probleme hin (die Wahl des Publikums, die Ausbildung jugendlicher Spieler während einer Theaterarbeit) und
- gibt Hinweise für Planung und Organisation von Theaterprojekten.



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

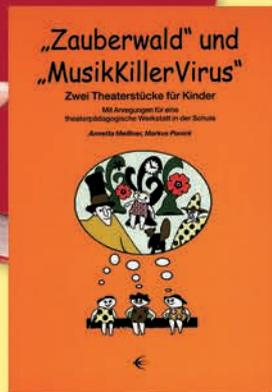
2005² • 148 Seiten • ISBN 978-3-937895-07-9 • 10 EUR

Annetta Meißner,
Markus Ponick

„Zauberwald“ und „MusikKillerVirus“

Ein zauberhaftes Theaterstück für Jung und Alt und eine spektakuläre Verwechslungskomödie von und für Kinder – Neben diesen Beiden Theaterstücken sind in diesem Buch Spiele und Übungen für die Probenarbeit und Anregungen für die Entwicklung von eigenen Theaterstücken im Unterricht enthalten. Die Erfahrungen von Annetta Meißner und Markus Ponick aus der Arbeit mit verschiedenen Theatergruppen und in der Grundschule geben diesem Band dabei einen ganz praktischen Bezug.

- zwei Theaterstücke für Kinder
- mit Anregungen für eine theaterpädagogische Werkstatt in der Schule



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

2003 • 80 Seiten • ISBN 978-3-933978-66-1 • 9,00 EUR

Theatervermittlung als künstlerische Praxis. 27. Bundestagung Theaterpädagogik
26. - 28. Oktober 2012

Ilias XXL

Großes Thema / Große Gruppe
9. - 11. November 2012
Leitung: Ruth Rutkowski

Dokumentarisches Theater

Alt und Jung schreiben und spielen ihr Leben und ihre Erinnerungen
9. - 11. November 2012
Leitung: Mirjam Strunk

Transparenz und Präzision

Grundlagen der Schauspielkunst
14. - 16. Dezember 2012
Leitung: Marcelo Diaz

Chorische Spielweisen

2. - 4. Februar 2013
Theaterarbeit mit großen Gruppen
Leitung: Dr. Ole Hruschka

Die Kunst des Fragens

26. - 27. Februar 2013
Leitung: Franziska Steiof

Lecture-Performance: der Vortrag als theatrales Ereignis

15. - 17. März 2013
Leitung: Malte Pfeiffer

Site Specific Theatre

Vom Theaterraum zum Theater mit Räumen
15. - 17. März 2013
Leitung: Katja Fillmann

»besser werden«

Strategien kultureller Bildung in der theaterpädagogischen und künstlerischen Praxis
21. - 22. November 2013
Leitung: Dr. Birte Werner

www.bundesakademie.de
post@bundesakademie.de
Telefon 49.5331.808-415 | Fax 05331.808-413
www.facebook.com/Bundesakademie

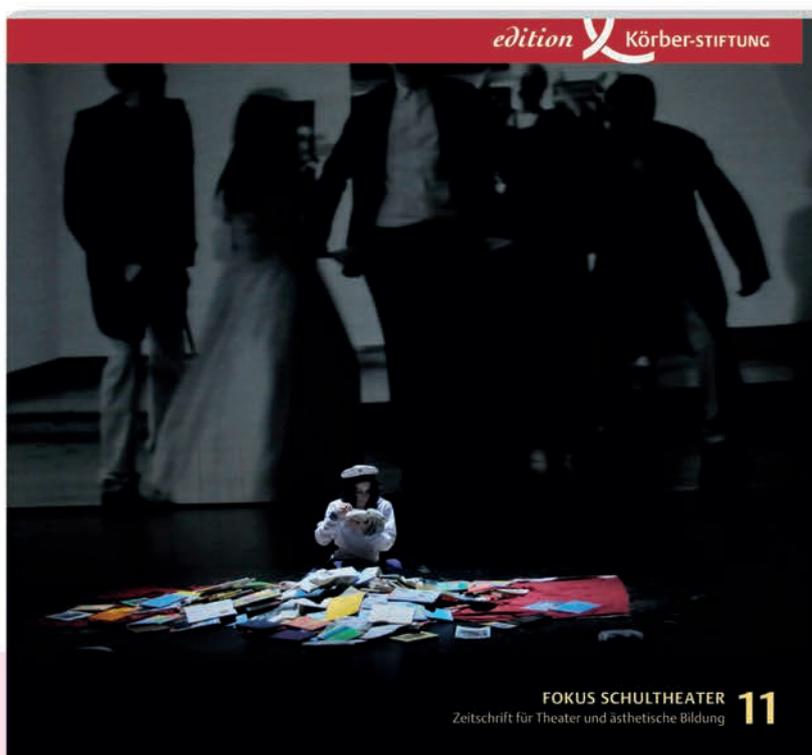


**Bundesakademie
für kulturelle Bildung
Wolfenbüttel**

Theater mitten im Leben

Die Subjektzentrierung gehört zu den Stärken des Schülertheaters.
Doch wie lassen sich biografische Erfahrungen inszenieren?

»Fokus Schultheater« gibt Antworten mit wissenschaftlichen Beiträgen
und informativen Artikeln zu Praxis und Didaktik.



Biografie.Theater

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

Bundesverband Theater
in Schulen e.V. (Hrsg.)
Biografie.Theater
Fokus Schultheater 11

108 Seiten, mit zahlreichen
s/w-Abbildungen
Softcover | DIN A4
ISBN 978-3-89684-190-2
Euro 11,- (D)

Weiterhin lieferbar u. a.:

Theater.Neue Medien – Fokus Schultheater 10
ISBN 978-3-89684-189-6
Euro 14,- (D) | mit DVD

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

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

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

Abonnement unter ISSN 1864-8053

Erhältlich im Buchhandel
oder über www.edition-koerber-stiftung.de

MAGAZIN

Individualisierung von Lernprozessen (Sektion auf der 15. IDT in Bozen) Tagungsankündigung und Call for Papers

Hiram Maxim, Maik Walter

Vom 29. Juli bis 3. August 2013 findet die XV. Internationale Deutschlehrertagung in Bozen (Südtirol) statt. Es handelt sich um die größte Tagung dieser Art mit mehreren tausend erwarteten Lehrenden, Forschenden und Studierenden. Neben Hauptvorträgen, Podien und Plenarveranstaltungen wird es dort auch 50 Sektionen geben. Das Rahmenthema lautet *Deutsch von innen – Deutsch von außen. Deutsch als Fremdsprache, Deutsch als Zweitsprache, Deutsch als Muttersprache*. In der Sektion B7 Individualisierung von Lernprozessen werden besonders im zweiten Block **dramapädagogische Inhalte** eine zentrale Rolle spielen, deswegen möchten wir die LeserInnen der Zeitschrift für Theaterpädagogik auf diese AG hinweisen und zur Mitarbeit einladen. Ein Beitrag kann bis zum 30.11.2012 auf der Tagungshomepage (<http://www.idt-2013.it/de/programm/sektionen/B7.html>) eingereicht werden. Dort finden sich zudem Informationen zu den weiteren Sektionen und zum Anmeldeverfahren.

Sektionsleitung: Hiram Maxim (Emory University Atlanta, USA) & Maik Walter (Textbewegung Berlin, Deutschland)

Das Lernen einer Fremdsprache ist ein sozialer Prozess, der individuell verläuft. Wichtige Impulse aus der Psychologie und später auch aus der Fremdsprachendidaktik führten zu

didaktischen Konzepten wie der Binnendifferenzierung und dem Autonomen Lernen. Die Sektion beschäftigt sich mit Konzepten, Szenarien sowie Übungen, die die Individualisierung von Lernprozessen berücksichtigen. Sowohl Erfahrungsberichte aus der Unterrichtspraxis als auch stärker theoretische Beiträge sollen am Ende einen Ideenpool für Lehrende schaffen. Neben klassischen Anwendungsgebieten wie dem Blended Learning, bei dem soziales und individuelles Lernen, vermittelt über elektronische Lernumgebungen, stattfinden, werden kollaborative Unterrichtsformen wie die Dramapädagogik thematisiert. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, wie Lernende ermutigt werden können, individuelle Lernwege zu gehen.

Die Beiträge können Erfahrungsberichte im Sinne von best practise, (Video)-Dokumentationen von Szenarien oder Lernumgebungen sein, aber auch theoriebasierte Thesenpapiere, die in Kleingruppen präsentiert werden als auch Poster sowie Kurzvorträge.

Block 1: Vom individualisierten Lernen zum individualisierten Lehren: Konzepte, Tendenzen & Visionen

Im ersten Block werden zunächst bewährte Zugänge zur Diskussion gestellt. Was gilt als

gesichertes Wissen aus der Sprachlern- und -lehrforschung? Handelt es sich beim einvisionären Autonomen Lernen nur um einen „Slogan“ (Barbara Schmenk) oder worin besteht das Potenzial des individualisierten Lernens, gerade auch in der Persönlichkeitsentwicklung? Neben Forschungsbeiträgen sind ausdrücklich Berichte aus dem Unterricht willkommen, die einen Bogen von den Einsichten in die Lernprozesse hin zur konkreten Unterrichtspraxis schlagen.

Leitfragen werden sein:

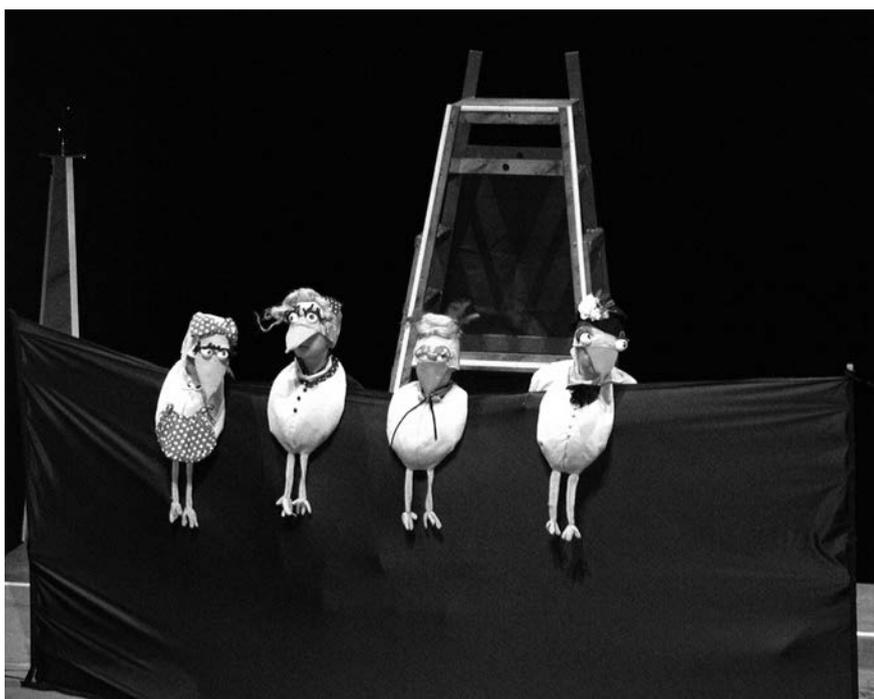
Wie ist der aktuelle Stand der Sprachlehr- und -lernforschung bezogen auf die Individualisierung von Lernprozessen? Welche aktuellen empirischen Untersuchungen laufen derzeit? Wie werden individuelle Unterschiede konkret im Unterricht – auch in größeren Gruppen – berücksichtigt? Welche individuellen Faktoren spielen eine besondere Rolle beim Fremdsprachenlernen? Wie kann man gemeinsame oder standardisierte Lernziele durch individualisiertes Lehren erreichen? Wann beginnen individuelle Unterschiede eine Rolle beim Fremdsprachenlernen zu spielen? Wann sollte also das Fremdsprachenlernen individualisiert werden?

Block 2: Individualisierung des Lernens – kollaborativ? Experimente, Erfahrungen & Desiderate

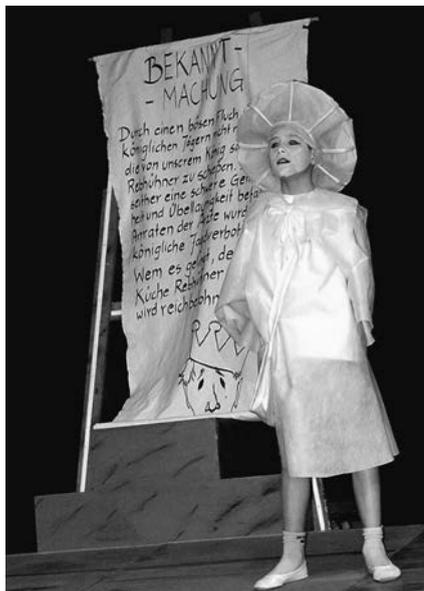
Im zweiten Teil werden wir der Frage nachgehen, wie in kollaborativen Arbeitsformen wie der Dramapädagogik ein individualisiertes Lernen ermöglicht werden kann. Neben bereits erfolgreich umgesetzten Konzepten sollen hier auch didaktische Experimente thematisiert werden.

Leitfragen werden sein:

Wie gestaltet sich das Verhältnis von individualisierten und kollaborativen Lernen? Wo gibt es Schwierigkeiten und wo ein (vielleicht noch gar nicht erkanntes) Potenzial? Wie gelingt es in der Unterrichtspraxis, in kollaborativen Arbeitsformen zu individualisieren? Welche dramapädagogischen Formen eignen sich für individualisierte Zugänge?



Was geht II



Der Kongress **Was geht II** lud vom 28.–30. März 2012 über 100 Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen von Theatern aus dem deutschsprachigen Raum ins Deutsche Theater Berlin zu Austausch und Vernetzung ein. Diese Plattform für wissenschaftliche und praxisbezogene Inspiration wurde im Jahr 2012 erneut von VertreterInnen des Arbeitskreises Theaterpädagogik der Berliner Bühnen und der Universität der Künste Berlin initiiert und organisiert. Ausgangspunkt des diesjährigen Tagungsprogramms aus wissenschaftlichen Vorträgen, moderierten Tischgesprächen und einer zukunftsweisenden Podiumsdiskussion war die Frage „Was können wir, was nur wir können?“

Neben vielseitigen Diskussionsthemen zog sich die Auseinandersetzung mit der Theaterpädagogik als Institution stärkende *und* störende Instanz durch die Tagung.

Es gelang der deutschsprachigen Theaterpädagogik an Theatern in Anwesenheit einer beachtlichen Anzahl von Kolleginnen und Kollegen die Kompetenzen, Ziele und Bedürfnisse ihres 20 Jahre jungen Berufsstandes zusammenzufassen. Dieses Arbeitspapier ist ein Einblick in die vielschichtige theaterpädagogische Praxis der Gegenwart, eine gemeinsame Stimme an Politik und Gesellschaft und eine wertvolle Basis für weitere Vernetzung, Tagungen und Kongresse.

(siehe auch www.was-geht-berlin.de/content/dokumentation)

Der Arbeitskreis Theaterpädagogik der Berliner Bühnen beschloss im Jahr 2013 ein kleineres Arbeitstreffen zu veranstalten und die nächste Tagung „WAS GEHT?“ im Jahr 2014 auszurichten.

„Gründet einen Beratungs-Service“

Symposium des Landesverbandes Amateurtheater Baden-Württemberg gibt dem Kinder- und Jugendtheater neue Impulse

Waltraut Kruse

„Diese Aufführung hat jede Diskussion erübrigt!“, war die einhellige Meinung nach der Theateraufführung der Grundschulklasse der Erich-Kästner-Schule Mannheim. Ein Stück über Freunde und Wünsche, aufgeführt nach der Mittagspause. „Die Kinder haben das Stück selbst entwickelt, es sind ihre eigenen Wünsche an einen Zauberer“, erklärt die Theaterpädagogin Nil Cikik, die das Stück mit den Kindern einstudiert hat. Die kindlichen Akteure – teilweise unüberhörbar mit Immigrationshintergrund – „erfahren zum Teil sonst wenig Anerkennung“, ergänzt sie.

Kinder- und Jugendtheater haben Hochkonjunktur, allein in Baden-Württemberg gibt es jährlich rund 100 Produktionen im Amateurtheater. Welchen Anspruch haben diese Produktionen? Sollen sie die Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen fördern? Sollen sie die Praxiskompetenz der Lehrer unterstützen oder sollen sie einfach Spaß machen? Diese Themen wollte der Landesverband Amateurtheater Baden-Württemberg in einem Kinder- und Jugendtheatersymposium aufgreifen. In der Landesakademie Schloss Rotenfels bei Gaggenau beschäftigten sich am 24. März 2012 Theaterschaffende mit dem Thema „Impulse für das Kinder- und Jugendtheater“. Unter der Moderation von Friedrich Schirmer, ehemaliger Intendant des Hamburger Schauspielhauses, gelangte die Diskussionsrunde bald zu dem Ergebnis, dass das moderne Kinder- und Jugendtheater seine Zukunft in einer künstlerischen Qualitätsverbesserung sieht. „Es reicht nicht länger aus, Märchen auf althergebrachte Weise zu inszenieren, vielmehr brauchen Kinder und Jugendliche Stoffe, die ihnen die Welt von heute erklären. Um diesen Anspruch zu realisieren, sind die überwiegend im Amateurbereich angesiedelten Kinder- und Jugendtheater auf Anstöße und Unterstützung aus dem Profibereich angewiesen.“

Gleich zu Beginn der Veranstaltung hatte Gerhart Kraner, Künstlerischer Leiter des LABW, die These aufgestellt, das Kinder- und Jugendtheater sei mit seinen Inszenierungen noch auf dem Stand der 50er Jahre, „es sind verstaubte, rückständige Inszenierungen“, behauptete er. „Es kommen fast nur Märchen zur Aufführung, und diese überwiegend in althergebrachter Form.“ Widerspruch kam sofort vom LABW-Präsidenten Rolf Wenhardt: „Das betrifft allenfalls ein Drittel der Kindertheater. Man muss die Märchenaufführungen auch vor dem Hintergrund der finanziellen Situation der meist kleinen Amateur Bühnen sehen. Märchen sind sehr beliebt und bringen Publi-

kum.“ Gegen Märchen sei nichts einzuwenden, meinte auch die Theaterpädagogin Monika Hunze, „die Inszenierung ist entscheidend.“ Den Anspruch des modernen Kindertheaters formulierte Brigitte Dethier, Intendantin des Jungen Ensembles Stuttgart: „Kindertheater muss man als Kulturaufgabe betrachten, es lässt sich nicht einfach mit links bewältigen.“

Diese These führte direkt zur Auseinandersetzung mit der elementaren Frage: „Warum spielt der Mensch Theater?“, die Moderator Schirmer an den Kreis der haupt- und außerberuflichen Theaterleute richtete. Die Antworten waren vielfältig und reichten von der Stärkung der Persönlichkeit, dem Ausleben des Spieltriebs, über den Wunsch, vorübergehend ein anderer sein zu können, bis hin zum Bedürfnis, sich mitzuteilen und Geschichten zu erzählen. Friedrich Schirmer fasste diese Beiträge in der Formel zusammen: „Theater ist immer ein Stück Lebensbewältigung.“ Deshalb gehöre „der Blick zurück“ auch nicht zum Theater, vielmehr zähle allein die Blickrichtung: „Was erzählt mir die Geschichte heute?“

Um diesem Qualitätsanspruch zu genügen, benötigt das Kinder- und Jugendtheater nach Auffassung von Gerhart Kraner professionelle Unterstützung. Nachdrücklich plädierte er für eine stärkere Vernetzung zwischen Profi- und Amateurtheater. „Das Kinder- und Jugendtheater muss Kontakte zum professionellen Theater suchen und deren Aufführungen anschauen, umgekehrt müssen Profis in die Kinder- und Jugendtheater kommen, Vorbilder zum Lernen geben“, plädiert er. Diese Sichtweise fand breite Zustimmung bei den Teilnehmern. Nur leise Zweifel kamen auf, etwa bei Brigitte Dethier mit dem Hinweis, dass die Profibühnen schon sehr stark ausgelastet seien. Und Tobias Ballnus, Theaterpädagoge und Mitglied der künstlerischen Leitung des LTT Tübingen, wandte ein, dass vor allem kleine Amateur Bühnen weder die Ressourcen noch die Zeit zur Verfügung hätten, um Kontakte und Besuche zum Profitheater wahrzunehmen. Gleichwohl, so Ballnus, bleibe der künstlerische Anspruch bestehen. „Diesen einzufordern“, meinte er, „könnte Aufgabe des LABW sein.“

Das brachte LABW-Präsidiumsmitglied Marcus Joos dazu, die Coaching-Idee aufzugreifen. „Es ist wünschenswert, dass sich Profis auch den Amateuren widmen.“ Hier könnten Modelle des Coachings helfen. So werden in Sachsen Theatergruppen von professionellen Coaches begleitet, die nicht in das Stück eingreifen, sondern den Regisseur nur beraten. Ergänzend

führte Christian Verhoeven (Dozent an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Fakultät Theater) an: „Coaching-Bedarf besteht nicht nur auf der künstlerischen Ebene, Unterstützung ist auch bei Planung und Organisation notwendig, und sei es nur beim Abfassen von Arbeitsanleitungen oder der Ausarbeitung von Probenplänen.“

Friedrich Schirmer hatte gleich einen konkreten Vorschlag parat: „Gründet einen Beratungsservice“, rief er den Verbandsvertretern zu, „ähnlich dem Senior-Expert-Service in der Wirtschaft.“ Seiner Erfahrung nach gibt es im professionellen Bereich einen Fundus von Erfahrungen und guten Leuten, denen es auch an Bereitschaft zur Unterstützung nicht mangelt. Diese müssten nur aufgefordert werden, regelmäßig zu kommen, Proben anzuschauen und sich zur Verfügung zu stellen.

Schirmer, der selbst im Kinder- und Jugendtheater inszenierte und seit vielen Jahren über

gute Verbindungen zu der Amateurtheaterszene verfügt, appellierte zugleich an ein stärkeres Selbstbewusstsein der Amateurtheater. Er habe viele Aufführungen von Amateurtheatern gesehen, „die waren großartig, unglaublich, reich.“ Das müsse stärker sichtbar gemacht werden. Den professionellen Theatermachern müsse verdeutlicht werden, dass es „jenseits des Schultheaters noch mehr gibt.“ Denn die Spiellust Jugendlicher, so Wolfgang Mettenberger von der Theater- und Spielberatung Heidelberg, sei nach wie vor vorhanden. „Es besteht ein riesiger Zulauf, der von der Schul-Öffentlichkeit auch aufgenommen wird.“ Die derzeit diskutierte These von der „Enteignung der Kindheit“ griff Schirmer kurz in seinem Schlusswort auf. „Das Theater bildet dagegen einen Schutzraum“, sagte er, „das haben Profis und Amateurtheater gemein.“



Ein bunter Sturm auf's Theater – Das 5. Deutsche Kinder-Theater-Fest

Romi Domkowsky

Mit Schillers Ausruf: „Stürmt ins Leben wild hinaus!“ luden der Bund Deutscher Amateurtheater und das Thüringer Städtchen Rudolstadt vom 14. bis 17. Juni 2012 zum inzwischen 5. Deutschen Kinder-Theater-Fest ein. Ca. 120 junge Spielerinnen und Spieler präsentierten ihre Inszenierungen. Ideenreich, phantasievoll, ernsthaft und immer wieder humorvoll eroberten sie die Bühnen. Belohnt wurden sie mit vollen Theatersälen und großem Applaus. 2.200 Zuschauer erlebten die sieben Aufführungen des Festivals. Zahlreiche Fachvertreter der nationalen und internationalen Theaterszene waren anwesend, da die Ständige Konferenz „Kinder spielen Theater“ und das Children and Youth Committee der AITA/IATA im Rahmen des Deutschen Kinder-Theater-Festes tagten. Eröffnet wurde das Festival mit der spielfreudigen Inszenierung des Erich-Kästner-Gedichts „Das verhexte Telefon“ von den Piccokids 1 vom Piccolo Theater Cottbus. Neun Kinder, die froh über ihre „sturmfreie“ Bude sind, schnappen sich das Telefon und rufen aus Jux den Bürgermeister und andere „VIPs“ an. Spielerische Leichtigkeit und Wortwitz zeichneten diese Inszenierung aus. „Sie ist ein herausragendes Beispiel dafür, welche Früchte längerfristige künstlerische Arbeit mit Kindern tragen kann“, so die Jury (vgl. BUND DEUTSCHER AMATEURTHEATER E. V. (BDAT)/THÜRINGER THEATERVERBAND E. V. (TAT) 2012, S. 15). Das Theaterstück wurde von den Kindern aus einem besonderen Grund entwickelt: Cottbus weihte im vergangenen Jahr ein neues Haus für sein

Kinder- und Jugendtheater ein und benannte den Theaterplatz nach dem großen Verfechter der Einrichtung ständiger Kindertheater (vgl. KÄSTNER 1969 b).

Die Schülerinnen und Schüler der Klasse 6.2m des Goethe-Gymnasiums Schwerin suchten in ihrer Bewegungstheater-Inszenierung nach Georg Heyms Gedicht „Wie ist wohl mein wahr Gesicht?“ Antworten auf die vielen Fragen, die sich auf dem Weg zum Erwachsenwerden stellen: Wer bin ich? Und: Wie nehmen andere mich wahr? In den Begegnungen und Auseinandersetzungen mit dem und den Anderen wurde sich jeder seiner selbst bewusst. Die eindringlichen, von den Spielern entwickelten oder in Gruppenbildern choreographierten Haltungen, Gesten und Momente luden die Zuschauer ein, einer der wesentlichen individuellen und philosophischen Fragen des Menschen auf die Spur zu kommen, so die Jury (vgl. ebenda, S. 17). Mit viel Lust, Phantasie, Musik, ideenreichen Requisiten und Kostümen gestalteten „Die wilden 19“ von der Grundschule Laukshof/Steinhagen das von ihnen entwickelte Märchen „Aruffafa“, in dem sich die Königin gegen einen bösen Zauberer und seine Gesellen behaupten muss. Entstanden ist eine turbulente Inszenierung.

Die Berliner Lisa-Tetzner-Grundschule, eine Schule mit theaterpädagogischem Schwerpunkt, setzte sich in einer großartigen Inszenierung des Kinderbuches „Franziska und die Wölfe“ von Pija Lindenbaum mit dem Thema Angst auseinander. Starke Bühnenpräsenz und gro-

ße Spielfreude prägten diese Aufführung. Sehr schöne szenische Einfälle, die zum Teil durch ihre Einfachheit bestachen, nahmen die großen und kleinen Zuschauer mit auf einen Klassenausflug zwischen Phantasie und Realität (vgl. ebenda, S. 23).

Wie sich ein Klassiker mit modernen Elementen inszenieren lässt, zeigte die 3K Theaterwerkstatt Mühlhausen in ihrer Version des „Gestiefelten Katers“. Dabei sorgte ein erfrischend komödiantisches Erzählerpaar für komische Momente (vgl. ebenda, S. 25).

Die beim Festival vertretenen Inszenierungen waren von einer Jury ausgewählt worden. Diese setzte sich aus Vertretern der in der Ständigen Konferenz „Kinder spielen Theater“ organisierten Dach- und Fachverbände zusammen. Die Jury sichtete die Bewerbungen nach dem Tandem- bzw. Vier-Augen-Prinzip. Jeweils zwei Juroren schauten sich eine Bewerbung in Hinblick auf die Kriterien an und tauschten sich darüber aus. Eine Theatergruppe, die einem Juror persönlich bekannt war, wurde von diesem nicht begutachtet. Bei einem Treffen beschäftigte sich die Jury mit allen Bewerbungen. Gemeinsam wurde auf Grundlage der Gutachten der jeweils zuständigen Juroren beraten und entschieden. Produktionen, bei denen es Uneinigkeit gab, sowie alle, für die sich die Jury entschied, wurden gemeinsam angeschaut. Wichtigste Grundlage für die Entscheidung war eine DVD, die die Inszenierung bzw. Proben zeigte, die die Arbeitsweise der Theatergruppe erkennbar machten. Folgende

Magazin

Kriterien waren für die Auswahl maßgeblich:

1. In den ausgewählten Theaterstücken wird die natürliche Spielfreude der Kinder sichtbar. Die Inszenierung knüpft an den Spielfähigkeiten der Kinder an. Es sollen also keine „abgehobenen“, „choreographierten“ Produktionen mit auswendig aufgesagten Texten gezeigt werden.
2. Die ausgewählten Theaterstücke sollen sichtbar von der gesamten Theatergruppe getragen werden. Die Gruppe soll als Ensemble wirken. Die Spieler sollten miteinander spielen. Einer ausgewogenen Rollenverteilung wird der Vorrang gegeben, das heißt, es sollen möglichst keine Produktionen mit herausstechenden Haupt- und untergehenden Nebenrollen gezeigt werden.
3. Die Spieler sollen in den ausgewählten Inszenierungen eine stimmige Beziehung zu ihren Rollen zeigen, sich ihre Rollen anverwandeln.
4. Die Spieler sollen über Präsenz verfügen und theatrales Handwerk beherrschen, denn die ausgewählten Theatergruppen müssen unter den Aufführungsbedingungen des Festivals (zum Beispiel auf einer Theaterbühne vor einem großen Publikum) bestehen können.
5. Die ausgewählten Spieler sollen sich zu jedem Zeitpunkt der Aufführung bewusst sein, Theater zu spielen. Sie sollten eine sichtbare Wahrnehmung für das Publikum haben.
6. Das Gesamtkonzept der ausgewählten Inszenierung soll stimmig sein (vgl. DOMKOWSKY 2008, S. 55 f.).

Neben den von der Jury ausgewählten Inszenierungen wurden zwei internationale Produktionen gezeigt. Die Mädchen des Theaters Atelier La Providence aus Burkina Faso thematisierten in ihrem ästhetisch durchchoreographierten Tanz- und Bewegungstheater die Gefahr der Ansteckung mit dem HI-Virus, die leider zu ihrer Lebenswirklichkeit gehört. Mit einer präzisen artistischen Inszenierung von „Pippi Langstrumpf“, an der sie drei Jahre lang gearbeitet haben, beendete die Kindertheatergruppe des russischen Theatre Studios Peremena aus Solikamsk das 5. Deutsche Kinder-Theater-Fest (vgl. BUND DEUTSCHER AMATEURTHEATER E. V. (BDAT)/THÜRINGER THEATERVERBAND E. V. (TAT) 2012, S. 27). Die internationalen Produktionen erlaubten einen Blick über den Tellerrand deutschen Kindertheaterschaffens und vermittelten gleichzeitig einen Eindruck davon, welchen Stellenwert ästhetische und partizipative Aspekte in der Kinderkultur bzw. Kulturvermittlung des jeweiligen Landes haben. Das Deutsche Kinder-Theater-Fest ist ein Festival für Kinder. Neben den Aufführungen wurden den Kindern in einem umfangreichen Rahmenprogramm unter anderem Kinderdisco, Workshops, in denen gruppenübergreifend gearbeitet wurde, Party und eine Festivalzeitung geboten. Auf Stellwänden im Foyer des Rudolstädter Theaters konnten sich die Kin-



der gegenseitig Nachrichten hinterlassen und Feedback zu ihren Inszenierungen geben. Selbstverständlich gab es auch Nachgespräche zu den Aufführungen, die jeweils zwei Theatergruppen miteinander führten.

Gekoppelt an und sehr gut vernetzt mit dem Programm des 5. Deutschen Kinder-Theater-Festes fand die Fachtagung „Vom Spiel zum Theater“, ausgerichtet vom Bundesverband Theaterpädagogik, statt. Beispiele aus der Praxis wurden vorgestellt, es gab Gesprächsrunden mit den Spielleitern der ausgewählten Gruppen zu ihren Produktionen und spezielle Workshops zur Theaterarbeit mit Kindern.

Das nächste Deutsche Kinder-Theater-Fest wird im Jahr 2014 stattfinden. Es wird vom Bundesverband Theaterpädagogik ausgerichtet. Die Organisation der Fachtagung übernimmt die ASSITEJ.

Das 5. Deutsche Kinder-Theater-Fest war bunt, fesselnd, ansteckend, laut und leise. Es offenbarte zahlreiche Facetten und Potentiale, die vom Spiel zum Theater führen.

Das Festival fand unter der Schirmherrschaft der Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend Dr. Kristina Schröder statt. Es wurde gefördert von der Bundesarbeitsgemeinschaft Spiel & Theater aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, dem Auswärtigen Amt, dem Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, der help and hope Stiftung, dem Deutschem Kinderhilfswerk und der Kreissparkasse Saalfeld-Rudolstadt. Besondere Anerkennung gilt der Stadt Rudolstadt, deren Verwaltung und Theater sich in herausragender Weise bei der Organisation und Durchführung des Festivals engagiert haben und deren Bürgermeister Jörg Reichel seine große Wertschätzung gegenüber dem Theater von Kindern lebt.

Stellenwert der Theaterarbeit mit Kindern in Deutschland

Das Deutsche Kinder-Theater-Fest wurde im Jahr 2004 ins Leben gerufen. Dem voraus ging das Projekt „Kinder spielen Theater“, das unter Federführung des Kinder- und Jugendtheaterzentrums Deutschland und unter inhaltlicher Beteiligung aller bundesweiten Fachverbände und Institutionen für das Kinder- und Jugendtheater durchgeführt wurde. Festgestellt wurde dabei unter anderem, dass das Theaterspielen mit Kindern in Deutschland marginalisiert wurde: „Das Theaterspielen mit Kindern wird hier in der Öffentlichkeit und zum Teil auch innerhalb der Theaterszene nur gering geschätzt“, stellte Gerd Taube fest (TAUBE 2007, S. 21). Theater mit Kindern werde „milde lächelnd wahrgenommen oder eben einfach ignoriert“ (ebenda, S. 12). Es sei „noch lange kein selbstverständlicher Bestandteil der Kinderkultur in Deutschland“ (ebenda, S. 21). Die Theaterarbeit mit Kindern



finde in Deutschland bis heute mit Blick auf ihren Stellenwert in der Kultur-, Bildungs- und Jugendpolitik, ihre öffentliche Wirksamkeit und ihre finanzielle Unterstützung keine ausreichenden Rahmenbedingungen. Dies steht im auffallenden Widerspruch zu den Potentialen, die eine ästhetische Bildung durch das Theaterspiel aufzeigt. Als eine Konsequenz aus dieser Erkenntnis wurde die Ständige Konferenz „Kinder spielen Theater“ gegründet, ein Fachgremium bestehend aus bundesweiten Fachverbänden und Institutionen für das Kinder- und Jugendtheater, das unter anderem die Ausrichtung des alle zwei Jahre stattfindenden Deutschen Kinder-Theater-Festes verantwortet. Das Deutsche Kinder-Theater-Fest möchte die Theaterarbeit mit Kindern in Deutschland weiter entwickeln, vernetzen und qualifizieren. Es soll der Verbesserung der öffentlichen Wahrnehmung des Theaterspiels mit Kindern dienen (vgl. DOMKOWSKY 2008, S. 52).

Trotzdem das Kinder-Theater-Fest bereits zum 5. Mal stattfand und inzwischen immerhin zumindest teilweise finanziell gesichert ist (nur zu 50 Prozent! Aufgabe des Ausrichters ist es, Finanziers für die übrigen Kosten zu finden), hat sich die Aufmerksamkeit (selbst in Fachkreisen!) für und die Wertschätzung des Theaters von Kindern in den letzten Jahren leider nicht verändert. Gleiches gilt für die Qualität der Theaterarbeit mit Kindern. Hier kann kaum von einer spürbaren Steigerung gesprochen werden. Qualifizierungsangebote in diesem Bereich scheinen dringend notwendig. Das Deutsche Kinder-Theater-Fest hat noch lange nicht die Aufmerksamkeit, die ihm als einziges Theatertreffen von Kindern aus dem deutschsprachigen Raum gebührt. Seit Jahren wünschen sich die Ausrichter des Festivals eine größere Zahl an Bewerbern (vgl. auch ZIMMERMANN 2008, S. 30). In diesem Jahr waren es nicht einmal 35. Damit verbunden ist

natürlich auch der Wunsch nach einer höheren Qualität der Bewerbungen. Die Jury entschied sich, zum 5. Deutschen Kinder-Theater-Fest nur fünf Produktionen einzuladen, obwohl das Budget für eine weitere Inszenierung gereicht hätte. Da das Festival als Biennale nur alle zwei Jahre stattfindet, scheint es regelmäßig aus der Aufmerksamkeit potentieller Bewerber zu verschwinden. Abgesehen davon ist eine Wartezeit von zwei Jahren auf das nächste Festival für ein Kinderleben eine verdammt lange Zeit – eine zu lange Zeit!

Die Beteiligung von Kindern an künstlerischen Auswahlprozessen am Beispiel des Deutschen Kinder-Theater-Festes

Die auf dem Deutschen-Kinder-Theater-Fest gezeigten Produktionen werden von einer Jury aus erwachsenen Fachleuten nach von ihnen festgelegten Kriterien ausgewählt. Erwachsene wählen also Theaterstücke aus, die gezeigt werden sollen. Sie legen damit fest, wie sich das Theater von und mit Kindern auf dem Deutschen Kinder-Theater-Fest repräsentiert. Seit einigen Jahren steht die Frage im Raum, ob auf einem Kinder-Theater-Fest in erster Linie das zu sehen sein soll, was Erwachsene gut finden. Bei verschiedenen Gelegenheiten ist zu beobachten, dass Kinder andere (ästhetische) Maßstäbe an Inszenierungen anlegen als Erwachsene. Sollte also auf einem Kinder-Theater-Fest nicht vielmehr das gezeigt werden, was Kinder toll finden, was sie anspricht? Oder trauen die erwachsenen Fachleute den Kindern, die ja ebenfalls Experten für das Theaterspielen sind, nicht zu, eine gelungene Auswahl zu treffen? Werden die Kinder also gar nicht ernst genommen (auch in ihrer ästhetischen Kompetenz)? Wird auf dem Festival also eher das gezeigt, was Erwachsene sehen wollen oder als „gut für Kinder“ einschätzen? – Hat nicht andererseits die



Auswahl von Inszenierungen durch eine hoch qualifizierte Jury an Hand wohl reflektierter Kriterien ihre Berechtigung? Können Kinder dadurch an neue Perspektiven herangeführt werden, andere Wahrnehmungen überhaupt erst entwickeln? Ist das Festival nicht dadurch erst eine Einrichtung der ästhetischen Bildung für die anwesenden Kinder? Ist die (oberflächliche?) Kinderbegeisterung zu hinterfragen, wenn wir uns verdeutlichen, wovon die Kinder allgemein im medialen Bereich geprägt sind?

Bereits 2008 schlug ich als Ergebnis der wissenschaftlichen Analyse des 3. Deutschen Kinder-Theater-Festes vor, Kinder während des Auswahlverfahrens zu beteiligen (vgl. DOMKOWSKY 2008, S. 56). Wahrscheinlich sind es nicht die Kriterien der „Erwachsenen-Jury“, an denen sich die Kinder orientieren würden. Es geht also auch um den Austausch von Argumenten mit anderen Kindern und mit den erwachsenen Juroren. Durch eine gemeinsame Entscheidung von jungen und älteren Fachleuten für Produktionen, die auf dem Deutschen Kinder-Theater-Fest gezeigt werden, würden Kinder wirklich beteiligt, nicht nur gehört werden. Lange blieb dieser Vorschlag ungehört, dann wurde er in der Ständigen Konferenz „Kinder spielen Theater“ unter Abwägung aller Für und Wider viel diskutiert.

In diesem Jahr wurde erstmalig informell von einigen Jurorinnen versucht, Kinder zu beteiligen. Sie schauten sich die ihnen zugegangenen Bewerbungen gemeinsam mit theatererfahrenen Kindern an, notierten sich alles, was die Kinder

zu den Produktionen sagten, ohne Kriterien vorzugeben. Diese Äußerungen brachten die Jurorinnen mit in die Jurysitzung, wo sie als eine weitere Stimme bei der Entscheidung berücksichtigt wurden.

Auf dem 5. Deutschen Kinder-Theater-Fest sollte in einem Modellprojekt gemeinsam mit den teilnehmenden Kindern nach Möglichkeiten ihrer Beteiligung im künstlerischen Auswahlverfahren gesucht werden. Leider wurde eine finanzielle Förderung dieses Projektes nicht bewilligt.

Nun ist es an der Ständigen Konferenz „Kinder spielen Theater“ und der Jury des Deutschen Kinder-Theater-Festes, geeignete Beteiligungsformen für die Kinder zu finden. Möglicherweise ist damit auch eine Veränderung der Strukturen und Verfahrensweisen der bisherigen Jury-Arbeit verbunden, damit diese kindgemäßer gestaltet und Kindern nicht nur eine symbolische Form von Partizipation gewährt wird (quasi als „Alibi“). Dabei geht es nicht nur um eine Öffnung der Jury und die Schaffung einer „Lücke“ für die Meinung der Kinder. Die Arbeitsweise muss sich so verändern, dass Kinderbeteiligung wirklich praktiziert werden kann. Das ist sicherlich, angesichts der ohnehin nicht optimalen Bedingungen der Jury-Arbeit (ehrenamtliche Tätigkeit, keine Reisekostenübernahme, es sind keine Live-Sichtungen möglich, die gerade beim Kindertheater dringend notwendig wären usw.), schwierig, aber nicht unmöglich. Letztendlich könnte eine solche Entwicklung zur Folge haben, dass das Kinder-Theater-

Fest einen anderen Stellenwert erhält, weil es unter anderem in der Kinder-Community ein ganz anderes Interesse und eine andere Aufmerksamkeit gibt.

Literatur:

- BAG Spiel & Theater e. V. (Hrsg.) (2008): Dokumentation 3. Deutsches Kinder-Theater-Fest. Zwischendurch ist mittendrin. 2.–5.10.2008. Hannover.
- Bund Deutscher Amateurtheater e. V. (BDAT)/Thüringer Theaterverband e. V. (TAT) (Hrsg.) (2012): Programmheft 5. Deutsches Kinder-Theater-Fest „Stürmt ins Leben wild hinaus“. Berlin. Rudolstadt.
- Domkowsky, Romi (2008): Ein Theaterfest für die Kinder. Wissenschaftliche Reflektion zum 3. Deutschen Kinder-Theater-Fest. In: BAG Spiel & Theater e. V. 2008, S. 52–62.
- Kästner, Erich (1969a): Der tägliche Kram. Chansons und Prosa 1945–1948. Berlin
- Kästner, Erich (1969b): Die Klassiker stehen Pate. Ein Projekt zur Errichtung ständiger Kindertheater. In: Kästner 1969 a.
- Taube, Gerd (Hrsg.) (2007): Kinder spielen Theater. Methoden, Spielweisen und Strukturmodelle des Theaters mit Kindern. Berlin.
- Zimmermann, Michael (2008): „Ich muss nicht immer perfekt sein ...“. Das 3. Deutsche Kinder-Theater-Fest. In: Spiel und Bühne 4/2008, S. 29–30.

Talente, Temperamente, überzeugende Darbietungen Vier Tage eroberten Theaterkinder in Rudolstadt die Bühne

Katrin Kellermann

„Stürmt ins Leben wild hinaus“, lautete das Motto des 5. Deutschen Kinder-Theater-Festes – und wie das aussehen kann, zeigte sich vom 14. bis 17. Juni in Rudolstadt. Selbstbewusst und mit großer Spielfreude präsentierten rund 130 junge Darstellerinnen und Darsteller ihre Inszenierungen. Dabei eroberten die Kinder ideenreich, phantasievoll, ernsthaft und immer wieder humorvoll die Bühne und ihr Publikum. Belohnt wurden sie mit vollen Theatersälen, riesigem Applaus und einer starken öffentlichen Resonanz.

„Es ist wichtig, dass die Kinder über die Bühne Gehör finden für das, was Ihnen wichtig ist“, brachte Helle Hauger aus Dänemark als Vorsitzende des Internationalen Komitees für Kinder- und Jugendtheater des Weltverbandes für das Amateurtheater AITA/IATA zum Ausdruck. Dass dies in Rudolstadt erneut gelungen ist, aber zugleich weiter entwickelt und ausgebaut werden sollte, war der Tenor dieser Veranstaltung.

Eine völlig neue Note bekam das Kästner-Gedicht „Das verhexte Telefon“ in dem gleichnamigen Stück der Piccolokids 1 vom Piccolo Theater Cottbus. Spielerische Leichtigkeit, Wortwitz und ein moderner Zugriff kennzeichneten diese Inszenierung. Welche Fragen sich Schülerinnen und Schüler auf dem Weg ins Erwachsenenleben stellen, brachte die Klasse 6.2m des Goethe-Gymnasiums Schwerin eindrucksvoll und kurzweilig auf den Punkt. Mit viel Fantasie, ideenreichen Requisiten und Kostümen gestalteten „Die wilden 19“ von der Grundschule Laukshof/Steinhagen das Märchen „Aruffafa“, in dem sich die Königin gegen den bösen Zauberer und seine Gesellen zu behaupten weiß. Wie das Thema Aids künstlerisch auf der Bühne bearbeitet werden kann, zeigten die Mädchen des Theater Atelier La Providence aus Burkina Faso. Mit ihrem Tanz- und Bewegungstheater forderten sie eindringlich auch zu mehr Hilfe und Unterstützung im Kampf gegen den HI-Virus auf. Das Thema Angst stand im Mittelpunkt des Stückes „Franziska und die Wölfe“. Eine starke Bühnenpräsenz prägte diese Aufführung der Lisa-Tetzner-Grundschule aus Berlin. Wie sich ein Klassiker mit modernen Elementen inszenieren lässt, zeigte die 3K Theaterwerkstatt Mühlhausen in ihrer Version des „Gestiefelten Katers“.

Mit einer energiereichen und fröhlichen Aufführung der russischen „Pippi Langstrumpf“, einem Gastspiel der Kindertheatergruppe aus Solikamsk, fiel der letzte Vorhang beim 5. Deutschen Kinder-Theater-Fest. Zum Abschluss wurde allen Teilnehmern und Gästen das facettenreiche Festivalvideo präsentiert



und als bleibende Erinnerung die Festivalzeitschrift übergeben. Dass der Abschied nicht leicht fiel, stand den Kindern ins Gesicht geschrieben. Sie haben sich insbesondere in den Workshops, die gruppenübergreifend gearbeitet haben, auf der Theaterspielwiese und bei der Kinderdisco näher kennen gelernt und erste Freundschaftsbande geknüpft. Die Idee dieses Festivals, das in diesem Jahr vom Bund Deutscher Amateurtheater und dem Thüringer Theaterverband veranstaltet wurde, geht weiter und wird 2014 durch den Bundesverband Theaterpädagogik fortgesetzt. Weitere Eindrücke, Fotos und Berichte rund ums Festival unter: www.kinder-theater-fest.de

Schirmherrschaft: Dr. Kristina Schröder, Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

Ausrichter: Stadt Rudolstadt – Veranstaltungsreferat

Kooperationspartner: Theater Rudolstadt, theater-spiel-laden Rudolstadt, Ständige Konferenz „Kinder spielen Theater“

Gefördert von: Bundesarbeitsgemeinschaft Spiel & Theater aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Auswärtiges Amt, Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, help and hope Stiftung, Deutsches Kinderhilfswerk, Kreissparkasse Saalfeld-Rudolstadt.

Theaterunterricht in alle Schulen

Am 23. und 24. März 2012 veranstalteten der Bundesverband Theater in Schulen (BV TS) und das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg einen Bundeskongress zum Thema Theaterunterricht in der Sekundarstufe I in Hamburg.

Folgende Fragen standen im Mittelpunkt des Kongresses:

- Ist der Theaterunterricht an allen Schultypen der Sekundarstufe I gleichermaßen erfolgreich?
- Entsprechen die bisher existierenden Unterrichts-Konzepte im Fach Theater den Anforderungen, die der Unterricht in der Sekundarstufe I stellt?
- Kommt das „Bildungsgeschenk“ Theaterunterricht allen Jugendlichen dieser Altersstufe gleichermaßen zugute?
- Bedarf der Theaterunterricht in der heutigen Bildungssituation neuer Impulse und Konzepte?“

Am Ende des Kongresses wurde folgende Resolution verabschiedet:

Theaterunterricht in alle Schulen! Kongressresolution Hamburg März 2012

Das Unterrichtsfach Theater muss Bestandteil der kulturell-ästhetischen Bildung werden und ist insbesondere in die Stundentafel in der Sekundarstufe I aller Schulformen aufzunehmen!

Die Bedeutung von Bildung und Ausbildung für eine erfolgreiche Lebensgestaltung von Jugendlichen hat erheblich an Gewicht gewonnen. Bildung ist die zentrale Ressource für die individuelle und gesellschaftliche Zukunft. Alle Jugendlichen, unabhängig von Alter, Geschlecht, Herkunft und Sozialisations-Hintergrund haben ein Anrecht auf persönlichkeitswirksame Bildung und kulturelle Teilhabe an der zukünftigen Gesellschaft.

Insbesondere Jugendliche aus anderen kulturellen und ethnischen, vor allem aber aus bildungsfernen Kontexten müssen in der Schule gefördert werden.

Dabei geht es nicht nur um die Vermittlung von Wissen, sondern um die Schaffung von Lebens-, Arbeits- und Erfahrungsräumen, die die Entwicklung der Jugendlichen fördern.

Eine wichtige Aufgabe besteht darin, allen Jugendlichen ihren eigenen produktiven und rezeptiven Zugang zu den Künsten zu eröffnen, also die ästhetische Bildung massiv und nachhaltig zu stärken und zugleich dauerhaft institutionell abzusichern.

Dazu bietet der Theaterunterricht besondere Möglichkeiten: Theaterspiel ist eines der machtvollsten Bildungsmittel: ein Mittel, die eigene Person zu überschreiten, ein Mittel der

Erkundung von Menschen und Schicksalen und ein Mittel der Gestaltung der so gewonnenen Einsicht.

Da in der Sekundarstufe I alle Jugendlichen erreicht werden, insbesondere aus den migran-tischen und bildungsarmen Milieus, ist hier die Verankerung des Unterrichtsfachs Theater in der Stundentafel umso dringender.

Der Theaterunterricht entfaltet in der Schule besondere Wirkung!

Pädagogisch und künstlerisch angeleiteter Theaterunterricht in den Schulen vermag die individuelle Entwicklung der Jugendlichen in Sinne von Selbstbestimmung und Handlungskompetenz nachhaltig zu fördern.

Der Theaterunterricht fördert mit den Mitteln der darstellenden Künste die sinnliche (leibliche) Wahrnehmung, das ästhetische Empfinden und Verstehen.

Der Theaterunterricht fördert die individuelle Persönlichkeitsentwicklung und die soziale Kompetenz.

Die künstlerische Theaterarbeit ermöglicht die Reflexion sozialer Wirklichkeiten und deren Bezug auf die eigene Person.

Der Theaterunterricht fördert den Spracherwerb und das Ausdrucksvermögen.

Bundesverband Theater in Schulen e. V.

Im Theaterunterricht entwickeln Jugendliche kreative Formen problemlösenden Denkens. Der Theaterunterricht fördert die Integration von Jugendlichen, die sich aus verschiedensten Gründen von der Mehrheit(sgesellschaft) ausgeschlossen fühlen.

Der Theaterunterricht fördert die Gewalt- und Suchtprävention.

Der Theaterunterricht muss durch schulische Fachlehrkräfte erteilt werden!

Wir brauchen Theater mit produktions-, rezeptions- und werkästhetischen Perspektiven als drittes künstlerisches Fach neben Musik und Kunst in der Schule. Die fachlich qualifizierte Lehrerausbildung in den Ländern an Universitäten, Hochschulen und Studienseminaren muss deshalb vorrangiges Ziel werden. Das Fach Theater kann nicht durch Kooperationsprojekte mit außerschulischen Einrichtungen oder Personen ersetzt werden. Nur auf der Grundlage eines kontinuierlichen Theaterunterrichts durch schulische Fachlehrkräfte können künstlerische Projekte mit außerschulischen Partnern nachhaltige Wirkung haben.



Einladung

Post-migrantisches Theater – eine Herausforderung an das Üben interkultureller Kompetenzen in der Theaterpädagogik

Florian Vaßen

Eine offene Werkstatt-Fachtagung vom 23.–25. November 2012 im Tagungshaus Himbergen – veranstaltet von der Gesellschaft für Theaterpädagogik / Niedersachsen e. V. (gefördert durch die BAG Spiel und Theater e. V. aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend)

Absichten

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.

Ablauf

Ein ganztägiger Workshop wird durchgeführt durch Dr. Özge Tomruk (Berlin, Theaterwissenschaftlerin, zertifizierte Action Theater™ - Lehrerin): Action Theater™ ist ein Theater-Ansatz von Ruth Zaporah zur körperorientierten Theaterimprovisation und ist Trainingsmethode und künstlerische Praxis zugleich. Körperliche, stimmliche und sprachliche Handlungen (*actions*) werden gleichwertig gesehen und angewendet, somit eignet sich die Methode besonders für die interkulturelle Theaterarbeit. Außerdem werden dadurch Körper und Geist integriert und der spontane und bewusste Ausdruck wird gefördert. – Bitte bedenken: Bequeme Kleidung ist notwendig; es wird barfuß gearbeitet bzw. mit rutschfesten Socken.

Impulsreferate von:

- Hülya Ösün (Hamburg, Landeskoordinatorin des Hamburger Netzwerks „Lehrkräfte mit Migrationsgeschichte“): Warum wir mehr Lehrkräfte mit einer Migrationsgeschichte brauchen.
- Jörg Kowolik (Oldenburg, Dipl. Päd./Theaterpädagoge, 1. Vorsitzender des Vereins Jugendkulturarbeit): Interkulturelles Lernen in Theaterprojekten mit Kindern und Jugendlichen (Modellprojekt Migration

und Theater & europäische Jugendtheatertreffen).

- Ute Handwerk (Hannover, Geschäftsführerin der BAG Spiel und Theater e. V., angefragt)
- Prof. Dr. Gerd Koch (Moderation)

Ein *wor(l)d-café* zu Begriffen, die nicht nur in der theaterpädagogischen Praxis irritieren: postmigrantisches, interkulturelles, transkulturelles, multikulturelles, internationales, hybrides Theater, global theatre, theatre of relevance, theatre for development, Theater der Migranten, Gastarbeiter-Theater, Theater für nationale Minderheiten/von nationalen Minderheiten usw. Was sagt uns das?

Termin

Anreise bis Freitag, 23.11.2012, 18 Uhr: Abendessen; Impulsreferate.

Samstag, 24.11.2012: Workshop mit Özge Tomruk; Impulsreferate.

Sonntag, 25.11.2012: Abschluss des Workshops, *wor(l)d-café*; Abfahrt nach dem Mittagessen.

Ort

Tagungshaus Himbergen (Niedersachsen), 29584 Himbergen, Bahnhofstr. 4, info@thimbergen.de, zwischen Uelzen und Lüneburg gelegen, DB-Anschluß in Bad Bevensen (plus Bus, Taxe oder Abhol-Absprachen); siehe auch www.tagungshaushimbergen.de

Anmeldung bei Florian Vaßen, Immengarten 5, 30177 Hannover florian.vassen@germanistik.uni-hannover.de

Teilnahmekosten (einschließlich Übernachtung, Verpflegung, Workshop-Leitung; Bettwäsche ist mitzubringen oder gegen Entgelt zu entleihen): € 130,- für Berufstätige, € 100,- für Mitglieder der Gesellschaft für Theaterpädagogik / Niedersachsen, € 65,- für Studierende, Arbeitslose usw.

Bitte die Summe bis 1. November 2012 unter dem Stichwort „Himbergen“ auf das Konto der Gesellschaft für Theaterpädagogik, Sparkasse Hannover, BLZ 250 50 180, Kto.-Nr. 556106, überweisen.

Informationen:

florian.vassen@germanistik.uni-hannover.de / koch@ash-berlin.eu



Mensch: Theater!

Theaterpädagogik mit Biss

www.mensch-theater.de



„Mensch: Theater!“
ist ein
mobiles Projekttheater
für die Gewalt- und
Suchtprävention,
Maskentheater,
sowie
Tanzperformance.

Die Zuschauer werden in den Ablauf der Präventionstheaterstücke aktiv mit einbezogen und finden gemeinsam mit den Schauspielern Lösungsansätze für den Szenenverlauf.

„Mensch: Theater!“ wird im Herbst 2012 mit „Stalingrad – Eine Reise ins Ungewisse“ eine neue Produktion gegen das Vergessen anbieten.



Mensch: Theater!
Prävention und
Persönlichkeitsentwicklung
Tobias Gerstner
Hofmattstraße 10
76547 Sinzheim
07223-9159735
0152-34003261
www.mensch-theater.de
<<http://www.mensch-theater.de>>

Zum Tode von Jakob Jenisch

Andreas Poppe

Jakob Jenisch

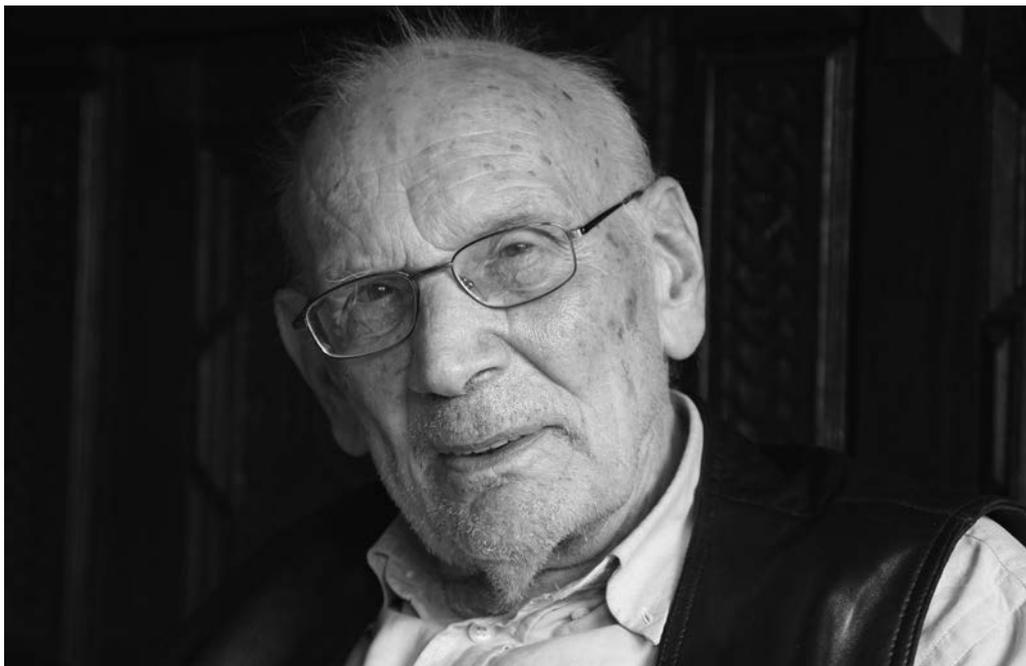
Deutscher Schauspiellehrer, Regisseur, Dramaturg, Spiel- und Theaterpädagoge
Geboren am 16. Oktober 1922 in Königsberg
– gestorben am 7. Juni 2012 in Essen

„Ich selbst als ein anderer“

Für uns gänzlich unerwartet verstarb Jakob Jenisch bereits im vergangenen Juni. Im deutschsprachigen Raum gilt er sicher als einer der bedeutendsten Theater- und Schauspielpädagogen sowie als einer der renommiertesten Kenner des Schauspielsystems K. S. Stanislawskis. Nichts deutete sich an, keine schwere Krankheit. Vielleicht wussten engste Vertraute von seinem Scheiden. Besuchte man ihn in den letzten Jahren in seiner Wohnung in Kettwig, die auf einem Hügel liegend, den Blick wie auf einem Hochsitz oder Aussichtsturm auf das weite, wunderschöne Ruhrtal öffnete, so lud er uns zu Kräutertee und Gebäck und saß mit Vorliebe vor einem alten Schrank, einem Familienerbe, wie er uns berichtete. Er erzählte gern Geschichten aus seinem 50-jährigen Bühnenleben als Schauspieler, Regisseur, Dramaturg und Pädagoge und erinnerte sich oft an seinen Großvater, den großen Paul Wegener, der ihn 1945 zu diesem Lebensweg ermunterte. Jakob Jenisch redigierte hier, las seine letzten Aufsätze, unterbrochen von manch ausgedehnten Spaziergängen in die umliegenden Wälder. Jenisch wäre in diesem Herbst 90 geworden. Mit seinem Tod verlieren wir einen großen Theater- und Schauspielpädagogen. Ohne seine Praxisvorschläge und Theorien aus der Schauspielausbildung ist der theaterpädagogische Alltag heute kaum denkbar.

Jakob Jenisch reiste gern. Ihn zog es in jungen Jahren, ähnlich wie viele andere Theatermacher seiner Generation, von Theater zu Theater. Doch wenn es die Zeit zuließ, mit Vorliebe auch nach Finnland, wo er ein kleines Haus am See besaß. Einsamkeit und Stille ermunterten ihn zu schreiben. Nach so manchen Arbeitstreffen ließ er uns mit dem Ausdruck großer Sehnsucht und Fernweh die Rückreise antreten. Er wäre sehr gern selbst wieder zu einer Reise mit dem VW-Bus aufgebrochen, wie er oft sagte. In seinem beruflichen Leben orientierte sich Jakob Jenisch vielfach neu. Was sich aber kontinuierlich durch seine Arbeitsprozesse zog, war das beständige Erforschen von künstlerischen Schaffensprozessen bei Schauspielern. Er hinterlässt uns hier wertvolle Methoden, Unterrichtsansätze und Analysen.

Vor allem im zweiten Lebensabschnitt und – bereits angestoßen durch seine Lehrtätigkeit an der Folkwang Hochschule Essen – widmete er



sich nun ganz den Fragen und Phänomenen der Spielprozesse von Menschen im Berufstheater und Amateurtheater. In seinem Buch: „Der Darsteller und das Darstellen“, das 1996 im Henschel Verlag erschienen ist, fragt er, was Schauspieler eigentlich befähige, Abend für Abend Menschen zu zeigen, wie sie sind. Jenisch erforschte Zeit seines Lebens „Das Feld der darstellerischen Kräfte“, wie er es nannte, sowohl bei Berufsschauspielern wie bei Amateuren. Ihm war früh klar, dass es keine vorschneidenden Antworten geben würde, dass das begriffliche Handwerkszeug zur Beschreibung schauspielerischer Vorgänge unzureichend bleiben musste und dass wir auch heute kaum brauchbare Umschreibungen kennen, wie Darsteller auf der Bühne produzieren. Bereits K. S. Stanislawski widmete diesem Phänomen der Ausdeutung und Begriffsfindung in der Selbstbetrachtung des Schauspielers größere theoretische Überlegungen.

Jakob Jenisch suchte Schaffensproblemen von Bühnenkünstlern mit Hilfe unterschiedlicher wissenschaftlicher Ansätze beizukommen: aus pädagogischen Erwägungen heraus und vor dem Hintergrund psychologischer Forschungen. Was kaum bekannt ist, Jakob Jenisch war Psychodramatrainer. Andererseits dachte er als Theaterwissenschaftler und untersuchte Geschichte und handwerkliche Traditionen der europäischen Schauspielkunst.

Wir müssen Jakob Jenisch dafür danken, dass er ein 1978 in Bochum stattgefundenes Seminar des amerikanischen Mitbegründers der Methode Lee Strasberg aufzeichnete, dokumentierte

und mit sachkundigen Zusammenfassungen für uns lesbar machte. Bereits 1968 begleitet und dokumentiert Jakob Jenisch – er nahm an bundesweiten Treffen der Schauspielschulen teil – das Aufbegehren junger Schauspieler und Schauspielstudierender, die sich den verkrusteten Machtstrukturen an den Theatern und antiquierten Ausbildungsmethoden der fünfziger und sechziger Jahre nicht mehr beugen wollten. Als Lehrer erlebten wir ihn seriös und streng, doch immer klar und kenntnisreich in der Theorie und voller Spaß und Gestaltungslust in praktischen Übungen und Probenprozessen. Er war einer dieser großen Schauspiellehrer, die aus immensen Erfahrungen schöpfen können. Lassen wir ihn noch einmal selbst sprechen. Jakob Jenisch plädierte in der Bearbeitung der Rollenfigur für eine weitgehende Autonomie des Schauspielers oder Darstellers. Es geht ihm um Freiheit, um unbedingten Gestaltungswillen und die Kommunikation des Schauspielers mit dem Publikum. Hierin sieht er die eigentliche Wirkung und Aufgabe einer gespielten Bühnenrolle: „Die äußerlich nicht beschreibbare Kraft der Ausstrahlung entsteht im Moment der Loslösung vom Privat-Persönlichen.“ (Der Darsteller/S. 164)

Jakob Jenisch war noch Zeitzeuge unterschiedlicher Schauspielansätze des Deutschen Theaters seit 1945. Er erlebte die Einflüsse von Max Reinhardt, Bert Brecht, Gustav Gründgen und Max Fehling sowie das Diktat der Regisseure in den sechziger Jahren, das Aufbegehren der 68er-Generation und das Öffnen der Theaterpädagogik zur Spiel- und Theaterpädagogik mit

Amateuren. Jenisch prägte Begriffe und entwickelte Arbeitsmethoden wie etwa die „szenische Spielfindung“. Er sammelte Übungen und entwarf Spiele, mit denen er junge Menschen zum Darstellen eigener Fantasien ermuntern wollte. Das Ich entsteht im Du – dieser Ausdruck stammt von Martin Buber – war für Jakob Jenisch ein wichtiges Arbeitsprinzip in der Theaterpädagogik. Er schreibt dazu:

„Ich habe während des beschwerlichen und faszinierenden Arbeitsprozesses bei Schauspieler*innen, Schauspielschülern und Amateuren immer wieder Augenblicke erlebt, in denen durch den Prozess der Darstellung aus der Individualität des Darstellers, aus seinem Selbst plötzlich ein anderer entstand und sichtbar wurde. Deswegen heißt das Buch auch so: Ich selbst als ein anderer.“

Jakob Jenisch fehlt uns.

Anmerkung:

zitiert aus Jenisch, Jakob (1996): Der Darsteller und das Darstellen: Grundbegriffe für Praxis und Pädagogik – Ich selbst als ein anderer – Berlin: Henschel, S. 164 u. Klappentext

Weitere Literatur:

Jenisch, Jakob (1995): Szenische Spielfindung: Gruppenspiele und Improvisationen/Jakob Jenisch. In der Bearbeitung von Josef Broich – dritte überarbeitete und erweiterte Auflage Köln: Maternus.

Jenisch, Jakob: Handbuch Amateur Theater (2005). Berlin: Henschel.

Schauspielhaus Bochum (Hg): Das Schauspielersseminar – Lee Strasberg, 9. bis 22. Januar 1978 – aus Tonbandprotokollen/Redaktion: Jakob Jenisch.

Streisand, Henschel, Poppe, Ruping (Hrsgg.) (2005): Interview mit Jakob Jenisch: Das Ich entsteht im Du – Erfahrungen und Einsichten aus 65 Jahren (pädagogischer) Theater-Arbeit – Generationen im Gespräch – Archäologie der Theaterpädagogik I – Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik, Bd. IV – Milow: Schibri.

Poppe, A. Schnitker, D.: unveröffentlichtes Interview mit Jakob Jenisch 2011 – Institut für Theaterpädagogik der Hochschule Osnabrück.

Korrespondenzen

Theater – Ästhetik – Pädagogik

Florian Vaßen

ISBN 978-3-86863-030-5.

256 Seiten. 2010.

Mit 23 Farbfotos,

30 schwarzweiß-Fotos

und 3 Abbildungen.

Format: 23 x 15,8 cm. 17,50 €.



14 Beiträge von namhaften Theaterpädagog*innen und Theaterwissenschaftler*innen thematisieren unterschiedliche theoretische und praktische, historische und aktuelle Aspekte und Bereiche in der Diskussion um Theater und Theaterpädagogik. Die Heterogenität der Ansätze steht für die Vielfalt und Lebendigkeit dieses kulturellen Feldes. Zugleich aber fällt eine enge Verflechtung der einzelnen Perspektiven und Akzentuierungen auf, ein Netz von Bezügen wird bei der Lektüre sichtbar. Die Diskussion um performative und selbstreflexive Theater-Praxis findet sich bei den meisten Autoren, Lernprozesse für, im und durch das Theater – unterschiedlich akzentuiert – stehen im Zentrum aller hier versammelten Beiträge.

 www.schibri.de

TBV

TheaterBuchVersand



Besuchen Sie uns unter:

www.theaterbuch-versand.de

und fordern Sie auch unseren

Newsletter an!

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

TheaterBuchVersand

c/o Schultheater-Studio

Hammarskjöldring 17a 60439 Frankfurt am Main

Tel. (069) 212-30608 Fax. (069) 212-70752

e-mail: theaterbuch@live.de

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

Hans-Joachim Wiese, Michaela Günther, Bernd Ruping **Theatrales Lernen als philosophische Praxis in der Schule und Freizeit**

 Schibri-Verlag • www.schibri.de

320 Seiten • 2006 • EUR 15,00

ISBN 978-3-937895-10-9

Band 1 aus der Reihe Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik



Der Band setzt sich in vielfältiger Form mit den Arbeitsweisen, Widerständen und Überraschungen auseinander, die theatrale Lernprozesse für Spielleitung und Gruppe bereithalten. Die Autoren befassen sich mit den Begriffen des Lernens und den – auch in der Theaterpädagogik – verbreiteten Bildungsvorstellungen. Sie beschreiben Kernbegriffe theatraler Lernprozesse (Experiment, Stillstand, Mimesis, Aleatorik, kommunikatives Vakuum, Gegenwärtigkeit) sowie deren Umsetzungen in der theaterpädagogischen Praxis **in der Schule** und ergeben einen Überblick über die (subjekt-)philosophischen Grundlegungen ihrer Arbeit.

Das Buch bietet Lehrern, Spielleitern und Theaterpädagogen vielfältige Anregungen, um sich mit den eigenen Vorstellungen über Lehr- und Lernziele, ihrer Perspektive auf die Lerngruppe und ihren interaktiven und kommunikativen Prozessen auseinander zu setzen.

Jenseits von harter Hand und Kuschelpädagogik Zu einer Didaktik der Vielfalt und Integration

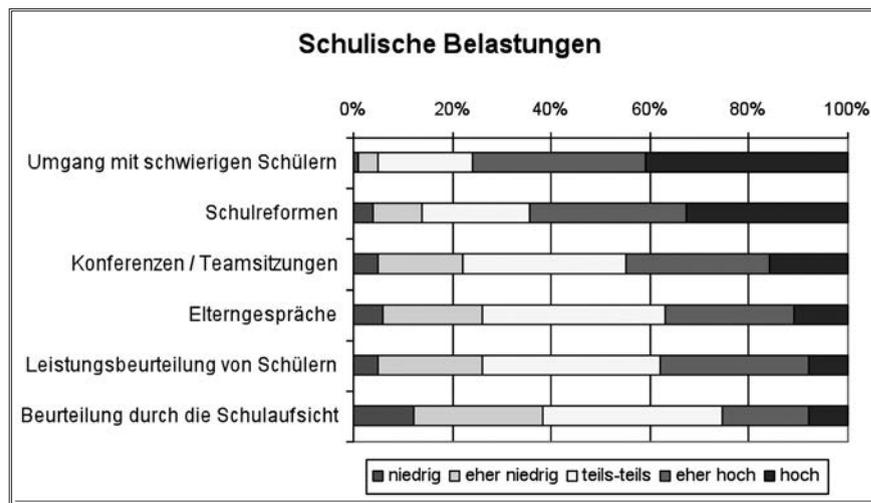
Petra Moser

1

Die Klage vieler Lehrkräfte zielt immer wieder auf diejenigen Schülerinnen und Schüler ab, die den Unterricht stören und eine inhaltliche Auseinandersetzung meist mehr als weniger verunmöglichen. „Wir sind ja nur noch damit beschäftigt, darauf zu achten, dass die Situation nicht eskaliert“, berichtete mir vor einiger Zeit eine Lehrerin aus Neukölln – einem so genannten sozialen Brennpunkt in Berlin. Diese Erfahrung deckt sich mit dem Tenor der aktuellen Fachliteratur: „Die Anforderungen an und die Belastungen von Lehrkräften nehmen stetig zu, und an oberster Stelle der ‚belastenden Faktoren‘ steht – laut einer 2003 im Kanton Zürich durchgeführten Untersuchung von Nakamura und Leemann – der Umgang mit schwierigen Schülern“:

Für diese Lage lassen sich unterschiedliche Ursachen nennen – vom familiären Umfeld angefangen über Verschiebungen im Gefüge der Wertvorstellungen bis hin etwa zur Wirkung der beschleunigten Informationsprozesse auf die Wahrnehmungsfähigkeit. Von all dem wird im Folgenden kaum die Rede sein – dies deshalb, weil diese Ursachen im pädagogischen Alltag nicht oder nur sehr bedingt angegangen werden können. Rolf Werning hat es so formuliert: „Die Suche nach Ursachen ist verbunden mit dem Blick zurück, ist meist verbunden mit der Schuldfrage. Ursachen bieten jedoch kaum Anhaltspunkte für pädagogisches Handeln.“ (Werning 96, 50 f.) Um das pädagogische Handeln und seine Planung wird es im Weiteren gehen, und zwar um das Verhältnis von Lernklima und der Vermittlung von Inhalten. Oder anders gesagt um folgende Fragestellung: Könnte eine primär an den Inhalten orientierte Lehre, die vielfältige Kompetenzen erfordert und diese zugleich fördert, Probleme auf der Verhaltensebene lösen helfen, und wenn ja, wie?

Zurück zu den „schwierigen Schülern“; Joachim Bauer benennt den Sachverhalt in seinem „Lob der Schule“ fast sarkastisch: „Schulen scheitern daran, dass es ... über weite Strecken nicht mehr gelingt, eine Unterrichtssituation herzustellen, die erfolgreiches Lehren und Lernen überhaupt erst ermöglicht.“ Auf die eingangs zitierte Lehrerin bezogen, heiße das: Sie steckt mit ihrer Klasse fest in der Situation, die Voraussetzung für das Unterrichten allererst schaffen zu müssen, denn, so Weinert, „die wichtigste Voraussetzung für wirkungsvolles und erfolgreiches Lernen ist das Ausmaß der aktiven Lernzeit, das heißt der Zeit, in der sich die einzelnen Schüler mit den



Aus: Nakamura und Leemann (2003): Schulische Belastungen von Lehrpersonen.

zu lernenden Inhalten aktiv, engagiert und konstruktiv auseinandersetzen.“ Ich habe mich mit der Kollegin aus Neukölln seither nicht mehr unterhalten, kann mir jedoch vorstellen, mit welcher unterdrückter Empörung sie sich über diesen Satz im besten Falle lustig gemacht hätte. Sicher: Ordnung schaffen, damit unterrichtet werden kann – das leuchtet ein; die Realität sieht in vielen Schulen allerdings sehr anders aus und nicht nur in Neukölln.

2

Die „Lösungsvorschläge“ für dieses Dilemma reichen vom populistischen Ruf nach mehr Disziplin und Ordnung bis hin zur mittlerweile alten Sehnsucht nach einer ausgeprägten Laissez-faire-Pädagogik – im Volksmund leicht sarkastisch „Kuschelpädagogik“ genannt. Am populärsten ist derzeit der Ruf nach entschlossener Herstellung von mehr Disziplin und Autorität. Als besonders erfolgreich hat sich – bis in die Bestsellerlisten hinein – Bernhard Buebs „Lob der Disziplin“ erwiesen – im Untertitel streitbar „Eine Streitschrift“ genannt. Seine Wirkung bezieht das Buch primär aus der Behauptung von Plausibilität, einer Plausibilität der kurzen Sätze: „Erziehung bedeutet immer Führung (...) Wer führt, erwartet Gefolgschaft“ (Bueb 07, 16 f.). Den kurzen Sätzen und Setzungen entsprechen die verkürzenden Vergleiche. In Ihnen werden nicht selten Naturprozesse zur Herausforderung für die geforderte Disziplin. So kann noch der friedlichen Arbeit des Gärtners Führungsqualität zugesprochen werden: „(...) auch er greift ein, beschneidet die Pflanzen, bindet sie an Stangen und bewahrt sie vor Befall und Fehlentwicklung.“ (Bueb 07, 16).

Solcher Naturalisierung des Gesellschaftlichen ist mit einfacher Ideologiekritik nicht beizukommen; darauf ist Bueb vorbereitet. Es gelingt ihm zum Beispiel, die Hundedressur als Musterfall pädagogischer Konsequenz detailliert zu beschreiben und sich dann doch ins Fahrwasser des Verantwortbaren zu retten, jedenfalls im eigenen Selbstverständnis. Zunächst wird der „Charakter pädagogischer Konsequenz“ verglichen „mit der Konsequenz bei der Dressur eines Hundes. Mit mechanischer Gleichmäßigkeit muss man ihn am Halsband zerren, um ihm „bei Fuß“ einzutrimmen (...) oder ihn mit denselben Worten und Gesten zum Platz zwingen. (...) Mit solcher (...) Konsequenz will man erreichen, dass der Hund reflexartig bestimmte Verhaltensmuster übernimmt.“

Wie im leichten Erschrecken vor dem Bild solcher Abrichtung wird dann das Spezifische der Erziehung eines Menschen darin gesehen, „ihn unabhängig von Verhaltensmustern zu machen.“ (Bueb 07, 27) Damit ist jedoch Folgendes gemeint: Das Verhaltensschema soll nicht „um seiner selbst willen“ eingeübt werden; vielmehr soll „die erzwungene Wiederholung einen jungen Menschen vorbereiten, einer Regel eines Tages aus Einsicht folgen zu können.“ (ebenda). Damit ist deutlich, worum es Bueb geht: Der Fremdzwang soll zur Einsicht in die Notwendigkeit des Selbstzwanges werden. Das bekannte „pädagogische Paradox“ ist damit vom Problem der menschlichen Freiheit entlastet: Die andauernde Frage aller Erziehung in aufklärerischer Absicht, wie der zu Erziehende aus der Asymmetrie von Lehren und Lernen, aus dem Autoritätsgefälle von Erzieher und Erziehendem zur Betätigung seiner je eigenen Freiheit kommen kann, ist in Buebs Perspektive autoritär und frei von jeder

„inhaltlichen Auseinandersetzung“ aufgelöst. Wer das akzeptiert, entlastet sich von einer von Comenius bereits im 17. Jahrhundert (1657) formulierten Erkenntnis (zit. nach Bundschuh, S. 57): Die Didaktik als eine Lehrkunst hat zur Aufgabe, „die Unterrichtsweise aufzuspüren und zu erkunden, bei welcher die Lehrer weniger zu lehren brauchen, die Schüler dennoch mehr lernen, in den Schulen weniger Lärm, Überdross und unnütze Mühe herrsche, dafür mehr Freiheit, Vergnügen und wahrhafter Fortschritt.“⁴¹

Es käme jedoch alles darauf an, sich innerhalb des benannten Widerspruchs verantwortlich und reflektiert zu bewegen und die Interdependenz von pädagogischen Mitteln und Zielen nicht aus den Augen zu verlieren – nicht zuletzt um einer demokratischen Zukunft willen. Wenn es in dieser Perspektive um Disziplin gehen soll, dann ohne jede Furcht „vor der Macht der Menschen“ – wie es am Ende des Schillerschen Rütli-Schwurs heißt – und ganz im Sinne der wunderbaren Formulierung von Max Frisch: „Disziplin entspringt dem Bewusstsein, dass man über sich selber verfügt, nicht dem Bewusstsein, dass über uns verfügt wird.“

3

Nun kann aber auch das spiegelbildliche Gegenstück zu Buebs Pädagogik der harten Hand nicht ernsthaft in Betracht kommen – die „Laissez-faire-Pädagogik“; in der aktuellen professionalisierten Diskussion ist sie ohnehin kaum gefragt. Das genannte pädagogische Paradox wäre von ihr nach der anderen Seite hin aufgelöst, nämlich in ein spannungs- und zukunftsloses Wohlbehagen, in dem niemand niemandem weh tut – aber auch niemand ernsthaft etwas von jemandem will. Lotte Kühn hat die Tragik dieser paradiesisch-pädagogischen Verhältnisse folgendermaßen karikiert. Die Spielweise werde dann komplett, wenn statt zu unterrichten, in Matschcken und Klangmulden gespielt würde und alle Mütter Schuhe mit Klettverschlüssen für ihre Kinder kaufen müssten, damit sich dasjenige Kind nicht diskriminiert fühle, das noch keine Schleife binden könne.

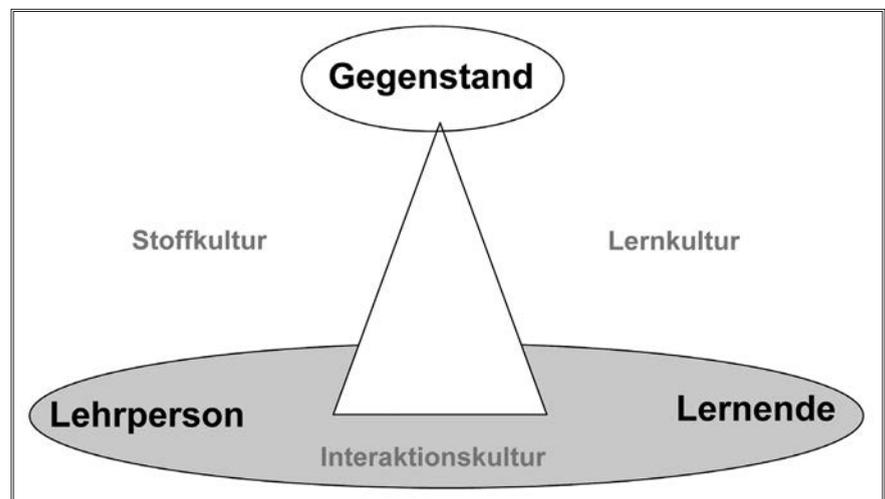
Im Vergleich der beiden „Strömungen“ ergibt sich Folgendes: Wo Natur zum Beleg von Plausibilität zitiert wird, wird viel getan, um die Unnatur der gesellschaftlichen Disziplin an ihre Stelle zu setzen. Und da, wo die Gesellschaft auf das Allerfreundlichste eingerichtet werden soll, beruft man sich auf die Natur, als sei in und mit ihr alles in Ordnung – wenn man sie nur gewähren lässt.

Eines jedenfalls kommt in beiden Reaktionsmodellen zu kurz: **Die Diskussion von Lerninhalten, deren Aufbereitung sich an unterschiedlichen vorhandenen Kompetenzbereichen der Lernenden orientiert und diese gezielt weiter fördert. Oder anders: Der Umgang mit „Verhaltensauffälligkeit“ und**

Regeln verdrängt das eigentliche Kerngeschäft „Lernen und Lehren“. Es fehlt die Diskussion von Lerninhalten und einer adäquaten Didaktik – die etwas ermöglichen könnte, an dem alle interessiert sind: Die Konzentration der Schülerinnen und Schüler auf eine Sache. Außerdem könnte sie die Lernenden gleichzeitig von der Anstrengung des ‚Auffälligeins‘ entlasten. Hierzu ein Beispiel aus dem eigenen Erfahrungshaushalt: Unlängst berichtete ein Schüler der 4. Klasse begeistert von der Französischstunde und seiner guten Note in diesem Fach. Er kommt regelmäßig „in Therapie“, weil er als stark verhaltensauffällig gilt. Gefragt, ob er denn dort ‚in Französisch‘ gut mitarbeiten könne und aus welchem Grund, gab Fabian zur Antwort: „In Französisch kann ich gar keinen ‚Scheiß‘ machen, dort bin ich viel zu beschäftigt.“⁴²

Fasst man Fabians Antwort als Fingerzeig auf, wird klar: Es gibt keinen Grund, sich kurzatmig auf die beiden Alternativen – „harte Hand“ oder „Kuschelpädagogik“ – einzulassen. Sie weisen zudem eine Gemeinsamkeit auf, die weiteres Nachdenken eher behindert als fördert: Sie operieren beide vornehmlich auf der Ebene der Lehrer-Schüler-Interaktion – auf der Beziehungsebene, jenseits von Inhalten und Unterrichtsstoffen. Ein Blick auf das Didaktische Dreieck kann dies verdeutlichen. Die Krise – wenn man denn von einer solchen sprechen will – besteht darin, dass das Lehrer-Schülerverhältnis (entgegen den Ansprüchen des Didaktischen Dreiecks) in den Vordergrund gestellt wird und der Unterrichtsgegenstand ins Hintertreffen gerät, als etwas außerhalb Liegendes:

Didaktisches Modell der pädagogischen Grundsituation

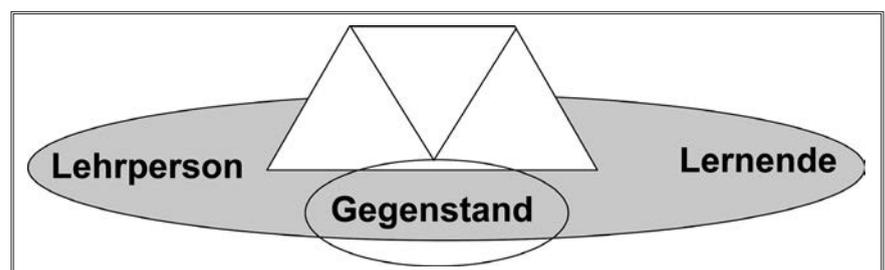


Vgl. Kurt Reusser

Es wäre für alle Beteiligten sinnvoll, wenn der Unterrichtsgegenstand/der Unterrichtsstoff ins Zentrum der Interaktionskultur und damit

in den Mittelpunkt der Bildungsinstitution Schule gerückt würde. Grafisch ließe sich das so veranschaulichen:

Didaktisches Modell der pädagogischen Grundsituation

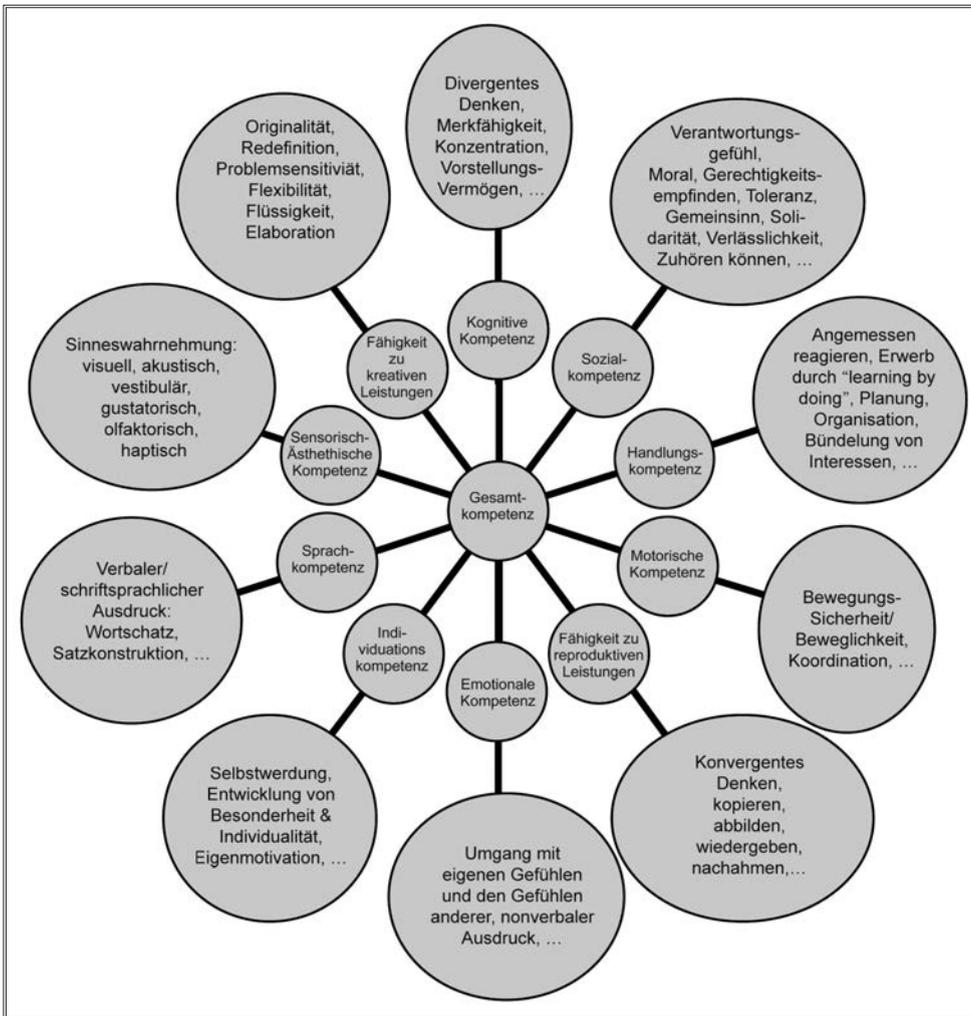


4

Dass eine an den Inhalten orientierte Lehre vielfältig sein muss, um Verhaltensauffälligkeiten keinen Raum zu gewähren, dürfte niemand mehr bestreiten. Didaktische Leitfäden plädieren denn auch immer wieder für ein ausgewogenes Rhythmisieren von Lerneinheiten und Unter-

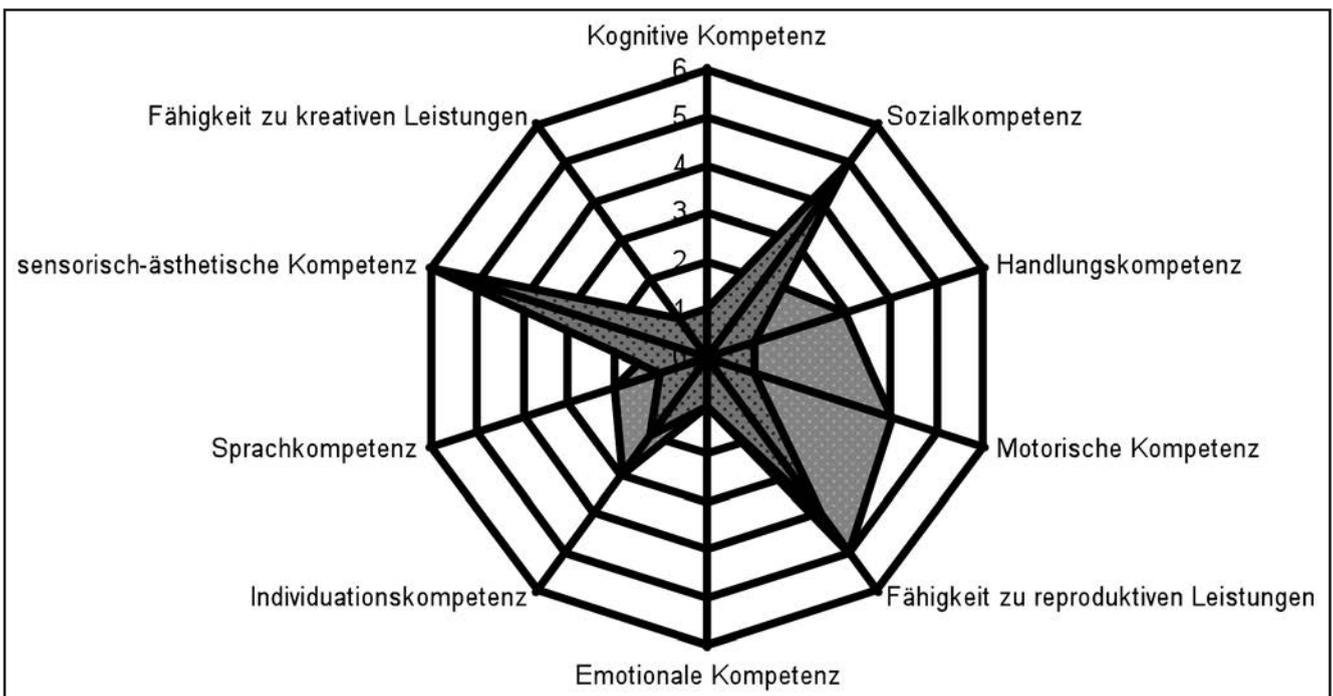
richtssequenzen. Diese Forderung wird jedoch nicht selten missverstanden. Gemeint ist damit nicht die möglichst häufige Abwechslung, sprich eine kurzatmige Intervallgliederung von Lektionseinheiten (Vgl.: Gasser 03, 127). **Vielmehr ist eine inhaltlich motivierte Vielfalt bei der Unterrichtsplanung und Umsetzung in Bezug auf unterschiedliche Kompetenzbereiche**

Kompetenzmodell



Für die Zwecke einer erweiterten Praxistauglichkeit können nun diejenigen Kompetenzbereiche, die gefördert werden sollen, in folgendes interaktive Modell eingetragen werden. Nach der durchgeführten Lektionseinheit oder Unterrichtsreihe kann dann in einem weiteren Schritt die angenommene Kompetenzsteigerung ausgewertet werden. Wichtig ist hierbei, dass selbstverständlich nicht sämtliche Bereiche immer und überall „zum Zuge“ kommen können und sollen; es ist jedoch unabdingbar, dass Pädagogen den Überblick darüber bewahren, welche Bereiche sie wann fördern. Darüber hinaus lohnt es sich bereits, in der Planung zu überprüfen, ob es nicht durch Veränderungen in der Aufbereitung des Lernstoffes oder der Vorgehensweise sinnvoll sein könnte, zusätzliche Kompetenzbereiche einzubeziehen.

Kompetenzmodell



Magazin

Auf diese Weise könnte man dem näherkommen, was Dubs als präventive Formen des Lehrerverhaltens gegen unerwünschtes Schülerverhalten empfiehlt: „Alle Lernenden in herausfordernde und interessante Lernaufgaben verpflichten. Je besser es der Lehrkraft gelingt, mit allen Lernenden aktiv zu arbeiten, desto weniger Gelegenheiten zu Störungen entstehen. Deshalb müssen passive Schülerinnen und Schüler aktiviert werden.“ (Dubs 95, 432). Unterschiedliche Kompetenzbereiche sollten also in ein und dieselbe Lektion, vielleicht sogar Aufgabenstellung so einbezogen werden, dass die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die sich durch mindestens einen oder besser mehrere Kompetenzbereiche angesprochen fühlen, möglichst hoch ist.

Zu hoffen ist, dass ein so vorbereiteter Unterricht Lernprozesse fördert, die eine heterogene Zusammensetzung der Klasse oder Gruppe (hierauf beziehen sich die häufigsten Klagen der Lehrkräfte in den letzten Jahren) nicht nur zulässt; er wäre geradezu auf sie angewiesen. Seine Grundlage wäre eine Didaktik³ der Vielfalt, die Vielfalt nicht nur zulässt, sondern sie immer erneut produziert. Vielleicht ließe sich so eine Schule schaffen, wie sie von Elias Canetti in seinem autobiographischen Werk „Die gerettete Zunge“ beschrieben wird: Gemeint ist die Kantonsschule in der Rämistrasse 59 – die heutige Pädagogische Hochschule Zürich – und zwar im Jahre 1917. Darin rühmt er „eine Schule ... der Vielfalt von Menschen und wenn man sie halbwegs ernst nimmt, auch die erste bewusste Schule der Menschenkenntnis“ (Canetti 77, 185).

Literatur

- Bauer, Joachim (2007): Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Berloge, Sabine: Erzielt Kuschelpädagogik bessere Ergebnisse? In: Freitag, 18.4. 2003, Heft 17.
- Bless, Gérard (1995): Zur Wirksamkeit der Integration. Bern: Haupt.
- Bueb, Bernhard (2007): Lob der Disziplin. Eine Streitschrift. Berlin: Ullstein.
- Bundschuh, Konrad/Heimlich, Ulrich/Krawitz, Rudi (Hrsg.) (2002): Wörterbuch Heilpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brumlik, Micha (Hrsg.) (2007): Vom Missbrauch der Disziplin. Antworten der Wissenschaft auf Bernhard Bueb. Weinheim: Beltz.
- Canetti, Elias (1977): Die gerettete Zunge. Geschichte einer Jugend. Frankfurt am Main: Fischer.
- Dewey, John (2000): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Dubs, R. (1995): Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht. Zürich.
- Flitner, Andreas (Hrsg. & Übersetzer) (1992): Johann Amos Comenius: Grosse Didaktik. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gasser, Peter (2003): Lehrbuch Didaktik. Bern: HEP.
- Greving, Heinrich/Ondracek, Petr (2005): Handbuch Heilpädagogik. Troisdorf: Bildungsverlag.
- Helmke, Andreas (2004): Unterrichtsqualität. Erfassen – Bewerten – Verbessern. Seelze: Kallmeyer.
- Hentig, Hartmut von (2006): Bewährung. Von der nützlichen Erfahrung, nützlich zu sein. München: Hanser.
- Holzinger, Andrea (2006): Inklusive Pädagogik. Begabungen erkennen und fördern. Fördermagazin 7–8, Heft 5/2006. Oldenburg: Cornelsen.
- Jank, Werner; Meyer, Hilbert (1996): Didaktische Modelle. Berlin: Cornelson.
- Jegge, Jürg (2006): Die Krümmung der Gurke. Oberhofen: Zytglogge.
- Kühn, Lotte (2005): Das Lehrer-Hasser-Buch. Eine Mutter rechnet ab. München: Knaur.
- Leonhardt, Annette/Wember, Franz (Hrsg.) (2003): Grundfragen der Sonderpädagogik. Weinheim: Beltz.
- Luder, Reto: Modell zur Planung von Unterricht, Seminarunterlagen „Didaktik der Vielfalt und Integration“ WS 2005, Pädagogische Hochschule Zürich.
- Meadows, Dennis (1972): Die Grenzen des Wachstums. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Moor, Paul (1999): Heilpädagogik. Ein pädagogisches Lehrbuch. Luzern: SZH.
- Nakamura, Yuka; Leemann, Regula Julia (2003): Mitarbeiter/innenbeurteilung, Lebens- und Schulqualität. Ausgewählte Ergebnisse der Evaluation der Mitarbeiter/innenbeurteilung im Kanton Zürich. PH-Akzente, 03/2003.
- Niedermann, Albin et.al. (2006): Heilpädagogische Unterrichtsgestaltung. Ein Studienbuch zur Förderdiagnostik, Basisfunktionsschulung, Klassenführung. Bern: Haupt.
- Oelkers, Jürgen (1991): Erziehung als Paradoxie der Moderne. Aufsätze zur Kulturpädagogik. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Reusser, Kurt: Was ist guter Unterricht? Perspektiven der Lern- und Unterrichtsforschung. NDK Unterrichtsentwicklung und Schulqualität. Referat vom 2. Juni 2005 im Rahmen einer Weiterbildung des Zertifikatslehrgangs an der PHZH.
- Sinason, Valerie (2000): Geistige Behinderung und die Grundlagen menschlichen Seins. Neuwied: Luchterhand.
- Struck, Peter/Rössler, Matthias (2002): Was „Kuschelpädagogik“ sich alles leistet – eine Kontroverse. In: Frankfurter Rundschau am 28.02.2002.
- Walser, Robert (1986): Für die Katz. Prosa aus der Berner Zeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Weinert, Franz (Hrsg.). (1996). Psychologie des Lernens und der Instruktion. Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie, Göttingen: Hogrefe.
- Werning, Rolf (1996): Sozial auffälliges Verhalten von Kindern und Jugendlichen. In: Vierteljahrszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete VHN 65.
- Treibhäuser der Zukunft. Wie in Deutschland Schulen gelingen. Eine Dokumentation von Reinhard Kahl. Produktion: Archiv der Zukunft. Beltz 2006 – 3 DVD.

Anmerkungen

1 *Johann Amos Comenius: Große Didaktik. Übersetzt und herausgegeben von Andreas Flitner. Mit einem Nachwort 1992 zum Stand der Comeniusforschung von Klaus Schaller. Klett-Cotta, Stuttgart 1992.*

2 *Robert Walser, der sich neben anderen Themen auch dem „gebürlichen Verhalten“ widmete, formulierte dies in seiner hochorganisierten Sprache in seinem Prosatext „Der Erzieher“ in Für die Katz (154) bedeutend feinfühleriger und differenzierter zugleich: „Übermütige gebärden sich mitunter lustig aus einem Sich-selbst-lästig-Fallens. Er wusste mit dem Recht, das er genoss, nicht wobinaus, es engte ihn ein. Andererseits kommen sich Gehorchende frei vor. Unterbewusstlich sehnte sich der mit vielerlei Freiheiten Ausgestattete hauptsächlich nach einer Pflichtenfüllung.“*

3 *Dass die Didaktik auch für Lehrpersonen als Argumentation erfolgreichen Unterrichtens als ursächlich herangezogen wird, schildern Meyer/Jank (128) folgendermaßen: „Wir haben wiederholt die Erfahrung gemacht, dass Lehrer, deren Schüler unaufmerksam sind, dies auf fehlende Lernvoraussetzungen und das soziale Umfeld der Schüler zurückführen, während Lehrer, deren Schüler aufmerksam sind, dies auf ihr didaktisches Geschick zurückführen.“*

„Sei langsamer für das Jetzt – Slow down for now“ Das europäische Theatertreffen EDERED zu Gast in der Türkei

Ömer Adigüzel, Ute Handweg

Der Schnecke wird im Allgemeinen ein ruhiges, gelassenes, geduldiges und entschiedenes Wesen nachgesagt. Sie verkörpert das Langsame, Bedächtige und Beharrliche. Ihr Häuschen trägt sie auf ihrem Rücken. Ihren Lebensrhythmus passt sie perfekt den jeweiligen äußeren Lebensbedingungen an.

Die Langsamkeit der Schnecke diente dem diesjährigen europäischen Theatertreffen EDERED als Metapher und stand symbolisch für den Wunsch vieler Menschen nach Entschleunigung, Erneuerung und Innehalten in einer Gesellschaft, in der Güter aller Art immer schneller konsumiert werden und die von einem zunehmend komplexen globalen Beziehungs- und Handlungsgeflecht geprägt ist. Wie aber lässt sich in einer schnelllebigen Zeit ein Rhythmus finden, der die Sehnsucht nach Einklang und Ganzheitlichkeit berücksichtigt? Die Schnecke war für die europäische Kinder-Theaterwerkstatt also Sinnbild für die Entwicklung von Sensitivität im Zusammenhang mit dem Lebensrhythmus. Eine Schnecke kann mit ihrem leichten und elastischen Körper hohe Wände bezwingen und stundenlang an der Decke hängen bleiben. Sie weiß, was sie macht. Bewusst und sicher zieht sie ihre Wege, ohne sich dabei vor dem Äußeren zu verschließen. Auch die Entwicklung des *creative drama* in der Türkei ähnelt der Schneckenstruktur. Çağdaş Drama Derneği (ÇDD), der Verband für das zeitgenössische *creative drama* in der Türkei, bewegt sich sicher und entschlossen, damit im Bildungssystem und in der Gesellschaft das *creative drama* einen angemessenen Stellenwert einnehmen kann. Der ÇDD organisiert in diesem Zusammenhang nationale und internationale Veranstaltungen.

Die Idee für die europäische Theaterwerkstatt EDERED (das Akronym steht für **E**uropean **D**rama **E**ncounter/**R**contres **E**uropéennes **d**e **D**rama) geht zurück auf ein vom Europarat im Jahre 1979 im schwedischen Eskilstuna veranstaltetes Seminar zum Thema „Children and Culture in Contemporary Europe“. Gastgeber des ersten Kindertheatertreffens im Jahre 1982 war Belgien. Während der ersten Phase des Bestehens fand das Treffen alle zwei Jahre statt und richtete sich an Kinder. Dies änderte sich 1987. Von nun an gab es jährlich ein Theatertreffen, abwechselnd für Kinder und Jugendliche. EDERED ist eine vom Europarat anerkannte NGO (Nichtregierungsorganisation), die sich aus zwei Gremien, Mitgliederversammlung und Vorstand, zusammensetzt.

Nach dem Selbstverständnis von EDERED ist jedes Theatertreffen gekennzeichnet durch eine aufgeschlossene Atmosphäre, in der verschiedene Ansätze und Methoden von Drama/

Theater gleichberechtigt nebeneinander stehen. Frei vom Gedanken des Wettbewerbs bietet das Treffen Raum und Möglichkeiten, diese unterschiedlichen Zugänge und Methoden auszutauschen und gemeinsam weiter zu entwickeln. Im Kern fördert die Werkstatt auf der Basis von prozessorientierter Theaterarbeit den interkulturellen Dialog zwischen Kindern, Jugendlichen sowie Multiplikatorinnen und Multiplikatoren. Kinder und Jugendliche stehen mit ihren Erfahrungen und Ideen, mit ihrer Lust am Ausdruck und am Gestalten, mit ihren Gedanken und Ängsten, z. B. mit Blick auf ihre Zukunft, im Zentrum der Theaterwerkstatt und sie finden hier einen geschützten Raum für den Austausch mit Gleichaltrigen. EDERED bietet allen Beteiligten neben Spaß und Interesse am Miteinander auch einen Ort, kulturelle Vielfalt zu leben. Das Treffen steht jedes Jahr unter einem besonderen Motto, das vom Gastgeber festgelegt wird.

Neben dem Leitbild existiert eine Art Masterplan, der den Rahmen für die jährlichen Treffen vorgibt. Zu den wichtigsten Punkten zählen: Das Treffen findet im Sommer, meist über einen Zeitraum von zwei Wochen statt und beinhaltet ein intensives, theaterpädagogisch angeleitetes Workshop-Programm.

Um die Ausrichtung der Theaterwerkstatt kann sich jedes europäische Land bewerben.

In Abhängigkeit der dem gastgebenden Land zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel sind maximal 10 Kinder bzw. jugendliche Teilnehmerinnen und Teilnehmer pro Land eingeladen, in multinationalen Workshops ihre Ideen zum Thema der Theaterwerkstatt einzubringen. Angeleitet werden die Theaterworkshops von jeweils zwei erfahrenen Theater- bzw. Dramapädagoginnen und -pädagogen. Für sie gibt es einige Wochen vor dem eigentlichen Theatertreffen im Land der Gastgeber ein mehrtägiges Vorbereitungsseminar, das sie vertraut macht mit den Bedingungen vor Ort und das Kennenlernen untereinander ermöglicht. Während dieser ersten Begegnung finden sich die binationalen theater- bzw. dramapädagogischen Tandems, die in der Zeit der Theaterwerkstatt zusammenarbeiten. Die Workshops werden so zusammengestellt, dass Kinder und Jugendliche aus möglichst vielen unterschiedlichen Ländern zusammenarbeiten können. Die Sprache der Workshops richtet sich, wenn in der Ausschreibung nicht anders vorgegeben, an den Vorkenntnissen der Kinder und Jugendlichen aus. Meist wird in englischer Sprache gearbeitet, was sowohl auf der Ebene der Workshopleitung als auch auf der der Kinder und Jugendlichen nicht immer reibungsfrei verläuft.

Ergänzt wird das Team durch die Gruppenleiterinnen und -leiter, die ebenfalls am Vor-

bereitungstreffen teilnehmen. Sie sind meist theater- bzw. dramapädagogisch ausgebildet. Neben der Leitung der Gruppe übernehmen sie, wenn im Gesamtkonzept des jeweiligen Treffens vorgesehen, sogenannte *skill workshops*, die thematisch sehr vielfältig angelegt sein können und Bereiche, wie z. B. Maske, Pantomime, Capoeira, Slam Poetry u. a. umfassen können. Sequenzen, Szenen, Objekte, die in diesen Workshops entstehen, fließen ggf. in die Abschlussaufführung ein.

Die Kinder bzw. Jugendlichen stellen sich und das Land, aus dem sie kommen, zu Beginn des Theatertreffens mit einer kurzen Performance, die im Vorfeld erarbeitet wurde, vor. Freizeitaktivitäten und Angebote auf fakultativer Ebene runden die Theaterwerkstatt ab, im Zentrum aber stehen ganz klar die Workshops, deren Ergebnisse am Ende zu einer Abschlusspräsentation zusammengebracht werden. Zuständig dafür ist die künstlerische Leitung, die in den Händen der Gastgeber liegt. Diese koordiniert nicht nur die Abschlussaufführung, sie verantwortet das künstlerische Gesamtkonzept und ist bereits weit im Vorfeld aktiv. Am Ende jedes EDERED-Treffens werden die Ergebnisse der einzelnen Werkstätten einem öffentlichen Publikum vorgestellt. Für diese Präsentation soll nach Möglichkeit ein Ort, wie z. B. Museums- oder Marktplatz, Theater, Parkanlagen u. ä., gefunden werden, der viele Menschen erreicht und der in besonderer Weise eingebunden ist in das örtliche Leben des Austragungsortes.

Das Treffen endet mit der symbolischen Schlüsselübergabe durch den Gastgeber an den Ausrichter des nächsten EDERED-Theatertreffens.

Das diesjährige EDERED-Treffen in der Türkei

Der Verband Çağdaş Drama Derneği, der seit 2011 EDERED-Mitglied ist, war vom 06.–20. Juli Gastgeber der diesjährigen europäischen Theaterwerkstatt für etwa 100 Kinder aus Belgien, Dänemark, Deutschland, England, Finnland, Frankreich, Kroatien, Österreich, Russland, der Schweiz, Türkei und Ukraine.

Austragungsort war die Stadt Seferihisar, die zur Provinz Izmir gehört. Seferihisar ist eine sogenannte *Cittàslow*, eine ‚langsame Stadt‘, und bislang die einzige in der Türkei, die als solche offiziell anerkannt ist. *Cittàslow* ist eine Ende der 1990er Jahre in Italien gegründete Initiative, die von der Philosophie der *Slow*-Bewegung inspiriert ist und die sich an kleinere Städte (weniger als 50.000 Einwohner) richtet. Ziele der *Cittàslow* sind neben der Unterstützung und Betonung von kultureller Diversität

Magazin

und dem spezifischen Profil der Stadt die Verbesserung der Lebensqualität z. B. durch die Stärkung regional produzierter Erzeugnisse und die Förderung einer nachhaltigen Energiepolitik.

Die Stadt Seferihisar engagierte sich für die Idee der europäischen Theaterwerkstatt und stellte neben der Verpflegung auch die Räumlichkeiten (hier ein Internat für die Grundschulausbildung von Lehrerinnen und Lehrern) für die Veranstaltung zur Verfügung.

Getragen wurde das Theatertreffen von mehr als 60 Ehrenamtlichen des ÇDD, zumeist Dramalehrerinnen und -lehrer, die sich im Verband engagieren. Sie alle haben enorme Kraftanstrengungen unternommen, um ein reibungsloses Theatertreffen zu organisieren.

Dass die Türkei in diesem Jahr den heißesten Sommer der letzten Jahre erleben würde, konnte das Organisationsteam ebenso wenig voraussehen wie die Tatsache, dass die von der

Stadt versprochene Renovierung der Schule erst am Eröffnungstag abgeschlossen werden konnte.

Die wohl größte Herausforderung für den ÇDD aber bestand in der Akquise der finanziellen Mittel für die Durchführung des Theatertreffens. Im Ergebnis setzte sich das Budget aus Sponsorengeldern, Geldern des Verbandes, geldwerten Leistungen der Stadt Seferihisar und der ehrenamtlichen Arbeit aller Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des ÇDD zusammen. Als türkeiweit agierender Verband fand der ÇDD keine finanzielle Unterstützung in Ministerien und bei anderen öffentlichen Stellen, was beim Blick auf die Inhalte der Theaterwerkstatt doch sehr erstaunt. Der ÇDD hofft nach einer sehr erfolgreichen Realisierung der Theaterwerkstatt nun auf bessere Zeiten, was die Mittelbeschaffung in den Ministerien der Türkei und die Anerkennung zivilgesellschaftlicher Arbeit betrifft.

Neu war bei der diesjährigen Theaterwerkstatt, dass auch Kinder, die am Ort der Austragung leben, in das Geschehen einbezogen wurden. 150 Kinder und Jugendliche der Stadt Seferihisar waren eingeladen, sich an einem 4-tägigen *dramaworkshop* zu beteiligen und gemeinsam mit den Kindern aus den anderen Ländern an der EDERED-Straßenparade teilzunehmen. Die Idee der Theaterwerkstatt und das Theaterspiel mit Kindern konnte so auch in der Stadt bekannt gemacht werden. Insgesamt ist festzustellen, dass dem ÇDD eine sehr gute Öffentlichkeitsarbeit gelungen ist. Verschiedene Fernsehsender, regionale und überregionale Zeitungen berichteten über das EDERED-Treffen in Seferihisar. Die Kinder aus der Türkei, die im vergangenen Jahr am EDERED-Treffen in Belgien teilgenommen hatten, waren in diesem Jahr zuständig für die Festivalzeitung. Das Thema des Treffens „Sei langsamer für das Jetzt – Slow down for now“ wurde auf unterschiedliche Weise in den sechs Workshops aufbereitet. Es gab, wie auch in den Vorjahren, zu wenig Zeit und Raum, um sich mit der jeweiligen Workshopleitung über den Arbeitsprozess auszutauschen. Am Ende sind sechs Workshopsequenzen entstanden, von denen sich vier im Ausdruck über weite Strecken sehr ähnelten und überwiegend bestimmt waren von mechanisierten Bewegungsabläufen und tickenden Maschinen bzw. Uhrwerken. Der Workshop, der von Theatermacherinnen aus Russland und der Ukraine geleitet worden war, überzeugte durch eine große Spielfreude der Kinder, die sich mit Witz, Bühnenpräsenz und Lust auf eine sehr authentische Weise mit dem Stress in ihrem Alltag auseinandersetzten. Dafür fanden sie ausdrucksstarke Bilder. Sie hetzten und tanzten, um sich gegen das hohe Lebenstempo zu stemmen. Das Luftholen war für sie und das Publikum am Ende kaum noch möglich.

Auch der Workshop, der unter der Leitung von Theatermachern aus der Türkei und Österreich stand, überzeugte durch Spielwitz und Präsenz der Kinder. Hier ein kleiner Einblick in die Arbeit: Die Bühne ist voll von Papiermüll, der die von den Eltern auferlegten Regeln symbolisiert. Der Berg von Regeln und Vorschriften wird immer größer und begräbt einige der Darstellerinnen und Darsteller unter sich. Von außen kommen Stimmen, die sie zum morgendlichen Aufstehen auffordern, was durch die unterschiedlichen Sprachen, die im Workshop zusammenkommen, und Megaphone besonderen Nachdruck bekommt.

Eine optimale Raumnutzung, variantenreiche chorische Elemente bestimmen die Szene. Die jungen Darstellerinnen und Darsteller sind gekleidet in Mülltüten, die ebenfalls zugestopft sind mit Müll, ergo elterlichem Regelwerk. Was genau die Rebellion gegen die Regeln der Eltern auslöst, bleibt unklar. Mit dem Start der Aufführung dieser Szene beginnt, für die Darstellerinnen und Darsteller unerwartet, der Ruf

15th EUROPEAN DRAMA ENCOUNTER
AVRUPA DRAMA BULUŞMASI

SLOW DOWN, FOR NOW!

ŞİMDİ İÇİN YAVAŞLA!

6-20 TEMMUZ 2012
SEFERİHİSAR - İZMİR / TÜRKİYE

EUROPEAN DRAMA ENCOUNTERS IS THE 20 TH INTERNATIONAL DRAMA SEMINAR ORGANISED BY CONTEMPORARY DRAMA ASSOCIATION.

TURKEY - AUSTRIA - BELGIUM - CROATIA - DENMARK - FINLAND - FRANCE
GERMANY - RUSSIA - SWITZERLAND - UKRAINE - UNITED KINGDOM

Organized by **cosmic CREATIVE**

CAGDAŞ DRAMA DERNEĞİ

EDERED
European Drama Encounters
Rencontres Européennes de Drama

SEFERİHİSAR BULUŞMASI

des Muezzin. Sie meisterten diese akustische Einwirkung von außen geradezu souverän.

Für die beiden künstlerischen Leiter des Theatertreffens war es schwierig, die unterschiedlichen Prozesse und Ergebnisse der Workshops einzubinden in die Abschlusssauführung. Ein roter Faden, der alle Workshops künstlerisch durchzog und eine szenenübergreifende Spannung herstellte, konnte am Ende nicht entstehen.

Die Kinder, das war bei allen Gesprächen mit ihnen deutlich wahrnehmbar, erlebten eine großartige, ereignisreiche und von großzügiger Gastfreundschaft getragene Zeit.

30 Jahre EDERED – ein kritischer Blick zurück nach vorn?

In diesem Jahr feierte das europäische Theatertreffen EDERED von einer breiten Öffentlichkeit völlig unbemerkt sein 30-jähriges Bestehen. Die Gründe für diese Zurückhaltung sind komplex. Außer Frage steht die Aktualität des Gründungsgedankens. Die Idee, junge Menschen aus Europa mit den Mitteln des Theaters in einen interkulturellen Dialog zu bringen, macht in Zeiten einer wachsenden Europaskepsis an allen Ecken des Kontinentes vielleicht mehr Sinn denn je. EDERED ist ohne Zweifel eine wichtige und von der Zivilgesellschaft getragene Initiative, die sich u. a. die Förderung von kultureller Vielfalt und das Sichtbarmachen kulturellen Reichtums in Europa groß auf die Fahne geschrieben hat und dieses Banner auch völlig zu Recht hochhält. Die Studie "Intercultural Bridges in Teenagers' Theatrical Events" (Aaltonen, 2006) untersuchte vor einigen Jahren in umfänglicher Weise die (Aus)Wirkung des Theatertreffens EDERED in Bezug auf die Persönlichkeitsbildung und die Ausprägung einer kulturellen Identität

ehemaliger junger Teilnehmerinnen und Teilnehmer und kommt durchgehend zu positiven Ergebnissen mit Blick auf Wirksamkeit und Nachhaltigkeit.

Dieser Rückenwind kann aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass EDERED sich bereits seit einigen Jahren in einem Zustand der Stagnation befindet. Obwohl vom Europarat anerkannt, bekommt die Organisation keine nennenswerte finanzielle Unterstützung, die es erlauben würde, EDERED strukturell, also mit funktionstüchtiger Geschäftsstelle und Personal, auszustatten. Diese Struktur ist aber die Voraussetzung für eine nachhaltige und fachlich zuverlässige Arbeit. Die finanzielle Krise, mit der Europa nunmehr seit Jahren konfrontiert ist, zeigt direkte Auswirkungen auch auf die EDERED-Struktur. Viele Mitgliedsverbände können die Fahrtkosten zu den jährlichen Treffen nicht mehr aufbringen, weil die finanziellen Zuschüsse in den jeweiligen Ländern entweder ganz ausbleiben oder nach anderen Prioritäten verteilt werden. Nicht selten reisen Mitglieder der Generalversammlung auf eigene Kosten an. Die Erfahrung zeigt, dass es von Jahr zu Jahr schwieriger wird, große Theatertreffen wie EDERED zu finanzieren. Eines der zentralen Anliegen ist es, eine kontinuierliche Finanzierungsquelle aufzutun, die den potentiellen Gastgebern schon im Vorfeld einen Teil des Drucks durch die finanzielle Last nimmt.

Jenseits der finanziellen Aspekte gibt es aber weitere Gründe, die einer inhaltlichen Weiterentwicklung von EDERED im Wege stehen. Zwei davon seien hier stellvertretend angeführt. Europa hat sich seit der Gründung von EDERED im Jahre 1982 grundlegend geändert. Der ‚Eiserne Vorhang‘ ist vor mehr als 20 Jahren gefallen. Diese politische Neuordnung spiegelt sich in der Mitgliederversammlung der

Organisation nicht angemessen wider. Es gibt unverkennbar einen Nachholbedarf bei der Integration weiterer osteuropäischer Länder in den EDERED-Kontext.

Sehr viel stärker als bisher muss der kulturpolitische Dialog, der bislang das Stiefkind der Organisation ist, Bestandteil des Bemühens um die Weiterentwicklung des europäischen Theatertreffens werden. Ohne eine wirksame und auf Langfristigkeit angelegte kulturpolitische Lobbyarbeit könnte es ansonsten noch ruhiger werden um EDERED.

Optimistisch stimmt der Blick auf die Planung der Theaterwerkstatt in den kommenden zwei Jahren. Nächstes Jahr soll es ein Theatertreffen für Jugendliche in London geben. Die Schweiz wird in 2014 eine Kindertheaterwerkstatt durchführen.

Literatur und Links

Aaltonen, Heli: *Intercultural Bridges in Teenagers' Theatrical Events. Performing Self and Constructing Cultural Identity through a Creative drama Process.* Vasa (ÅBO) 2006.
<http://de.wikipedia.org/wiki/Cittaslow>
www.edered.org

Zu den Autoren

Ömer Adigüzel lehrt an der Universität Ankara im Fachbereich Erziehungswissenschaft, er ist Vorsitzender vom *Çağdaş Drama Verein* und Vizepräsident von EDERED. Er und Ali Kirkar hatten die künstlerische Leitung der Theaterwerkstatt in der Türkei.

E-mail: omeradiguzel@gmail.com

Ute Handweg ist Geschäftsführerin der *Bundesarbeitsgemeinschaft Spiel & Theater* und gehört der EDERED-Mitgliederversammlung an.

E-mail: handweg@bag-online.de

10 Jahre TUSCH (Theater und Schule) in Hamburg – Jubiläumsbericht

Gunter Mieruch

Das Hamburger Kooperationsmodell TUSCH (Theater und Schule) führt seit 2002 Theaterinstitutionen und Schulen, Theaterkünstler, Schüler und Lehrer produktiv zusammen. In zehn Jahren haben 75 Schulen mit 15 Theatern in zweijährigen Partnerschaften kooperiert. Das Projekt hat Spielfreude geweckt, Kreativität und Sozialkompetenz gestärkt und innovative Ansätze der Schul-Theater-Arbeit praktiziert. TUSCH Hamburg startete als ein Gemeinschaftsprojekt der Behörde für Schule und Berufsbildung und der Körber-Stiftung mit Unterstützung der Kulturbehörde und ist jetzt zum festen Programmpunkt in der Hamburger Schul-, Kinder- und Jugendkulturlandschaft geworden. Neu als

TUSCH-Förderer lösen die Stiftung Mercator (Essen) und die BürgerStiftung Hamburg mit Beginn der neuen Spielzeit die Körber-Stiftung ab, die sich mit ihrem inhaltlichen, personellen und finanziellen Engagement große Verdienste für das stabile strukturelle Fundament von TUSCH Hamburg erworben hat.

Zum zehnjährigen Jubiläum zog das Projekt mit einer bundesweiten Fachtagung vom 31. Mai bis 1. Juni 2012 ein Resümee und führte den Diskurs über die Relevanz kultureller Bildung unter der Fragestellung „Schule und Theater – ein Traumpaar?“ weiter.

Am Vorabend, dem 30. Mai 2012, präsentierten rund 500 Hamburger Schüler aller

aktuellen 20 TUSCH-Schulen mit einer Parade vom Gerhart-Hauptmann-Platz zum Rathausmarkt, was TUSCH für sie bedeutet. Die Parade war Abschluss und Höhepunkt einer öffentlichen Tanzperformance der Schüler auf dem Rathausmarkt unter der Leitung des Bundesjugendballetts. Anschließend lud die Kultursenatorin Barbara Kisseler gut 100 Ehrengäste (darunter Intendanten, Schulleiter, Künstler und Lehrkräfte) zum Festakt ins Rathaus ein. Joachim Lux (Thalia Theater) unterstrich als Festredner, dass TUSCH eine Bereicherung sei, die beide Seiten in Bewegung halte: „Wir sind dankbar dafür, weil die Arbeit mit den Schülern eine Investition in die Zukunft

Magazin

unserer Stadt ist. Hier wächst eine Generation heran, die hoffentlich ein selbstverständlicheres Verhältnis zur Unverzichtbarkeit von Kultur – in diesem Fall von Theater – als manch Älterer hat“ (vgl. die vollständige Rede in diesem Heft).

Die Fachtagung stand unter der Überschrift „Schule und Theater – ein Traumpaar?“. In den Eröffnungsvorträgen wies Eckard Liebau (Universität Erlangen/Nürnberg) auf das große Potenzial, aber auch auf die systemische Ungleichheit dieser Verbindung hin. Amelie Deufhard (Kampnagel) verdeutlichte die jüngste Lust von Theatermachern, sich der Jugend von heute mit verschiedenen künstlerischen Ansätzen zu nähern, sie als Akteure der Gesellschaft von morgen zu reflektieren und die Erlebnis- und Gefühlswelten der jüngsten Generation zu durchleuchten.

Der 1. Tag richtete den Blick vorwiegend auf die Praxis in Hamburg unter der Fragestellung „Was kann TUSCH als ein Modell kultureller Bildung für Theater und Schule leisten?“ Dazu wurde das Werkbuch Theater und Schule – TUSCH: Poetiken des Theatermachens“ von der Universität Hamburg und der Hamburger TUSCH-Projektleitung vorgestellt. Auf den Spuren exemplarischer TUSCH-Projekte entstand anhand von Interview- und Recherchematerial aus der Praxis ein Werkbuch, das die künstlerische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen dokumentiert, theoretisch auswertet und anwendbar macht und zu neuen Reflexionen anregt. Die Publikation als ein Ergebnis entwicklungsorientierter Forschungsarbeit verfolgte dabei drei Perspektiven:

die der beteiligten Schüler, die der Lehrer und die der Künstler.

Zudem vertiefte die Fachtagung den Diskurs über die partnerschaftliche Beziehung zwischen beiden Institutionen und ihren jeweiligen Praktikern, indem die unterschiedlichen Systeme auf ihre Kompatibilität überprüft, auf ihr Kunst- und Bildungsverständnis und ihren konstruktiven Beitrag zur Zusammenarbeit befragt wurden.

Darüber hinaus gab es am Nachmittag anhand ehemaliger und aktueller Projekte Einblicke in die konkrete TUSCH-Praxis sowie die Möglichkeit mit den Mitwirkenden direkt ins Gespräch zu kommen. Drei Schulen (Schule Thadenstraße, Heinrich-Wolgast-Schule, Gymnasium Oberalster) überraschten die Teilnehmer/innen mit performativen Aktionen in Form von „Kunstüberfällen“. Dabei wurde das gesamte Schulgebäude und Umfeld als Kunstort von den Schüler/innen entdeckt und bespielt. Diese partizipativen Kulturprojekte sollten Partnertheater und Partnerschulen sichtbarer miteinander verbinden. Lehrer/innen, Künstler/innen und Mitarbeiter/innen des Kooperationstheaters arbeiteten bei der Planung und Durchführung eng zusammen. Eltern und nichtpädagogisches Personal der Schule wurden in die Planung bzw. Durchführung mit einbezogen. Die Kunstüberfälle waren langfristig und sorgfältig geplant und mit Kollegium/Schulleitung und Theater(leitung) abgestimmt worden.

Am zweiten Tag bot Paul Collard (Chief Executive of Creative, Culture and Education (CCE),

Großbritannien) zunächst einen profilierten Blick ins Ausland, in wie weit das Verständnis und die Praxis kultureller Kooperationen zwischen außerschulischen und schulischen Institutionen mit Deutschland vergleichbar ist. Dann stellte sich das bundesweite TUSCH-Netzwerk (Berlin, Frankfurt am Main, München, Sachsen-Anhalt, Hamburg) mit Informationen über Gemeinsamkeiten und Unterschiede vor, denn jedes Modell agiert für sich autonom und weist je nach regionaler Gegebenheit unterschiedliche Strukturen und Akzente auf.

Zum Schluss wurde die Frage nach den bundesweiten Perspektiven von TUSCH gestellt: Welchen Beitrag kann TUSCH sowohl für die theatrale Bildung bzw. die Theaterpraxis und -rezeption von Kindern und Jugendlichen an den Schulen als auch für das Kulturerbe Theater leisten?

In den letzten 10 Jahren wurden viele TUSCH-Erfahrungen gesammelt. Wie man es macht und wie man es nicht macht – was man macht und was besser nicht – mit wem, mit wem nicht – und so weiter. Aber eines ist sicher: Dass man es machen muss! TUSCH ist ein dynamisches Modell, das eine gut funktionierende Struktur entwickelt hat, sich in seiner Partner und Projektarbeit aber auch immer wieder neu erfinden muss. Das bedeutet, die Organisations- und Kommunikationsstrukturen, die konzeptionelle Ausrichtung und die Projektarbeit sind permanent aufeinander abzustimmen, nach innen und außen. Die Impulse der Fachtagung waren dafür sehr hilfreich.

Ansprache Joachim Lux, Intendant des Hamburger Thalia Theaters, im Rahmen des Senatsempfangs der Kulturbehörde im Hamburger Rathaus anlässlich „10 Jahre TUSCH (Theater und Schule) in Hamburg“, 30.5.2012

Sehr geehrte Senatorin, liebe Frau Kisseler, sehr verehrte Damen und Herren,

heute feiert TUSCH Geburtstag. TUSCH wird Teenager! TUSCH hat also schon Einiges hinter sich und hoffentlich eine noch möglichst lang währende Zukunft.

Stellvertretend für die Hamburger Theater überbringe ich die Geburtstagsglückwünsche an dieses bildungs- und kulturpolitisch einzigartige Projekt! Es ist ein Projekt, das trotz aller Finanzkrisen von allen Beteiligten weiter getrieben und weiter behauptet wird. Das ist – und das muss angesichts vieler Negativnachrichten auch einmal gesagt werden – tatsächlich großartig!

TUSCH ist ein Projekt der kulturellen Bildung – und die lebendige Antwort auf all diejenigen, die solche unverzichtbaren Initiativen heute gern infrage stellen.

Man muss sich nichts vormachen: TUSCH ist eine Provokation. Es stört. Zunächst einmal den Ablauf in den Schulen, die Projekttagge, Themenabende und fächerübergreifende Projekte in ihren Alltag integrieren müssen. Und es stört auch die Theater, die sich auf diese Projekte einstellen sollen. Es stört aber auch auf einer übergeordneten Ebene: Denn die Schulen sollen doch angesichts zunehmender Curricularisierung immer zweckorientierter arbeiten und da kommt plötzlich das zweckfreie Spiel daher. Die Theater wiederum möchten Kunst produzieren (so gut sie können) und plötzlich stehen da Schüler mit ganz konkreten Fragen und Meinungen, die eigentlich nicht vorgesehen waren im gelegentlich heiligen Kunstschaffen. Aber wir – die Schulen und die Theater – sind dankbar für diese Störung, denn sie ist eine Bereicherung, die beide Seiten in Bewegung hält. Wir sind dankbar dafür, weil die Arbeit mit den

Schülern eine Investition in die Zukunft unserer Stadt ist. Hier wächst eine Generation heran, die hoffentlich ein selbstverständlicheres Verhältnis zur Unverzichtbarkeit von Kultur – in diesem Fall von Theater – als manch Älterer hat. Ich komme gerade von einem großen Ärztekongress zurück, der mich eingeladen hat, über die „Vorteile einer alten Kulturtechnik, über das Theater“, zu sprechen. Viele hundert Kinder- und Jugendpsychologen und -psychiater haben dort bestätigt, wie wesentlich Theater für die Entwicklung der Psyche sein kann.

Denn das Theater kann in der Tat viel. Theaterspielen schult die Wahrnehmung, mobilisiert die Sinne, man lernt sich zu bewegen, zu sprechen, zu singen und zu tanzen – der ganze Mensch ist im Einsatz. Und man erlebt sich und andere neu und öffentlich. Und man muss natürlich im Team arbeiten, sich absprechen, Verabredungen einhalten und auch lernen, das



dann zu wiederholen. Aber es kommt noch anderes hinzu: Man muss sich überlegen, wie man eine Geschichte erzählt, damit sie für die anderen spannend ist, man muss sich Kostüme überlegen, ein Bühnenbild, Musik und vieles andere mehr. So kann man spielerisch viel herausfinden, nicht nur über dieses seltsame Spiel, sondern über die Welt ...

Gespielte Geschichten und auf der Bühne gefundene Lösungen werden zum Spiegel für das eigene Verhalten. Wie verhalten sich Menschen in Konfliktsituationen? Warum verhalten sie sich so? Wie würde ich mich verhalten? Die soziale Phantasie wird angeregt, im eigenen Spiel erprobt und in die eigene Realität übertragen. Denn in der Beschreibung der Welt, der Geschichte, der Menschen und ihrer Gefühle erwerben wir Kenntnisse über uns selbst, über soziale und gesellschaftliche und humane Aspekte unserer Existenz. Wir lernen sprachlich zu beschreiben, uns auszudrücken etc.

Kunst – und also auch das Theater – hat hier unbestritten einen hohen Sinn.

Schließlich und zum Schluss ereignet sich durch das Spiel noch etwas Anderes, sehr Wesentli-

ches: es befreit nämlich. Spielerische Nachahmung als Befreiung von Autoritäten und Ängsten war schon vor tausenden Jahren ein Urimpuls für die Entstehung von Theater. Das ist heute nicht viel anders. Ich kann mich noch gut daran erinnern, wie wir als Kinder angefangen haben, unsere Eltern und Lehrer nachzuahmen, um sie besser zu begreifen, die Angst vor ihnen zu verlieren, Freiheit zu gewinnen.

Von dieser Freiheit und Power haben wir heute auf dem Rathausmarkt – mit einer Parade und einer Tanzperformance von über 500 Schülern aus 20 TUSCH-Schulen – einen starken Eindruck bekommen – ähnlich wie bei den letzten Lessingtagen, wo viele hundert Schüler lautstark Lessingzitate skandierten und vom Thalia Theater zum Lessingdenkmal wanderten – eine veritable Demo, von der Polizei eskortiert – also: ernst genommen!

Man sieht: Von medizinisch-psychologischen bis zu politisch-emanzipatorischen Aspekten mit Polizeipräsenz wird dem Theater ziemlich viel zugetraut.

Sehr geehrte Damen und Herren, die Hamburger Theater freuen sich, wenn es TUSCH weiterhin gibt und werden TUSCH weiterhin nach Kräften unterstützen!

Ich danke für Ihre Aufmerksamkeit!

REZENSIONEN

Claudia Spahn. Lampenfieber – Handbuch für den erfolgreichen Auftritt. Grundlagen, Analyse und Maßnahmen. Leipzig: Henschel Verlag, 2012

Claudia Spahn, diplomierte Musiklehrerin und Fachärztin für Psychosomatische Medizin, ist Leiterin des Freiburger Instituts für Musikermedizin. Sie hat mit *Lampenfieber* ein Handbuch verfasst, das sich in erster Linie an Künstler/innen – Sänger/innen, Musiker/innen, Schauspieler/innen – richtet. Darüber hinaus dürfen sich alle Berufsgruppen angesprochen fühlen, die Auftritte jeglicher Art zu bewältigen haben. Bei Lampenfieber handelt es sich um einen Ausnahmezustand, der durch bevorstehende Auftritte vor Publikum ausgelöst wird und körperliche Spannungszustände, gesteigertes Gefühlsempfinden und (erhöhte) geistige Anspannung bewirkt. Die psychischen und physischen Reaktionen sind komplex und können je nach Persönlichkeit, Lebenserfahrung und Auftrittssituation unterschiedlich in Erscheinung treten. Ein Handbuch, wie das vorliegende, kann bei der Bewältigung von Stress vor Auftritten hilfreich sein. Spahn bringt als Medizinerin und Musikerin die besten Voraussetzungen mit, um das Thema mit ihren Kenntnissen aus der Psychosomatik und ihren Auftrittserfahrungen fundiert zu behandeln.

So beschäftigt sie sich in den ersten Kapiteln grundlegend mit den Anzeichen des Lampenfiebers auf körperlicher und kognitiver, Gefühls- und Verhaltensebene, um darzulegen, was dabei im Menschen vorgeht. Sie geht in Folge auf evolutionsbiologische und neurowissenschaftliche Erkenntnisse aus der Angstforschung ein, um mögliche Ursachen für Lampenfieber zu erkunden. Schließlich erklärt Sie anschaulich den Verlauf von Lampenfieber vor Auftritten.

Sie klärt in der Folge die Leser/innen über gesellschaftliche, individuelle und situative Faktoren von Lampenfieber auf. Spahn schafft mit ihrer Analyse, u. a. von Persönlichkeitsaspekten, Abwehrmechanismen, Selbstkonzepten und Lernerfahrungen, eine Wissensbasis für Maßnahmen gegen Stress vor Auftritten. Der zweite Abschnitt des Buches befasst sich mit Lösungswegen, wie Lampenfieber optimal gestaltet und für die Auftrittssituation genutzt werden kann. Die Erfahrungen als Leiterin des Freiburger Instituts für Musikermedizin kommen hier den Hilfe suchenden Künstler/innen zugute. Es werden sowohl Behandlungskonzepte der Auftrittsangst erläutert als auch

Ansätze im eigenverantwortlichen Umgang mit Lampenfieber. Das Handbuch schließt ab mit Übungen zu Warmup, Aufrichtung, Bühnenpräsenz und Spannungsregulation.

Die Lektüre von *Lampenfieber* wird durch Zitate aus Künstlerbiographien und -interviews bereichert. Von Angst- und (unerträglichen) Erregungszuständen vor einem Auftritt werden auch und besonders herausragende Künstler/innen geplagt. Die zitierten Berichte lassen die tröstende Erkenntnis zu, nicht allein zu sein mit dieser Erfahrung.

Der leicht fassliche Schreibstil ist dem praktischen Gebrauch des Buches angemessen und fördert die anregende Lektüre. Das Buch ist allen Berufsgruppen zu empfehlen, die Auftritte in der Öffentlichkeit bewältigen müssen. Lediglich die nicht mehr zeitgemäße, ausschließlich männliche Schreibweise irritiert bei der Lektüre.

Sieglinde Eberhart

Gisela und Dietmar Winkler: Die Blumenfelds. Schicksale einer jüdischen Zirkusfamilie. Eine Dokumentation. Edition Schwarzdruck, Gransee 2012; 457 Seiten mit vier Anhängen, Personen- und Unternehmensregister; zahlreiche Abbildungen; ISBN 978-3-935194-50-1. Zu beziehen auch über die Autoren (winkler@circusarchiv.de).

„Ein emotionales Sachbuch? Gibt es nicht. Aber ein Sachbuch, das Emotionen hervorbringt – das ist im vorliegenden Werk gelungen.“ Diese ersten Sätze der umfangreichen Dokumentation schrieb Horst Blumenfeld, Journalist und einst Autor der DDR-Fachzeitschrift „Artistik“, der der berühmten Dynastie entstammt, im Geleitwort des Buches von Gisela und Dietmar Winkler. Treffender hätte man es nicht ausdrücken können.

Die Blumenfelds waren eine unglaublich weit verzweigte jüdische Zirkusfamilie Deutschlands. In Magdeburg, wo ihr größter Zirkusbau stand, erinnern 16 Stolpersteine an Familienmitglieder. 30 wurden Opfer des Holocaust.

In der Vergangenheit beschäftigte sich der eine oder andere Autor mit der Blumenfeld-Geschichte. Ohne die wahren Dimensionen zu erfassen, mit Verwechslungen, Fehlern, Legenden. Stets Stückwerk. Gut gemeinte historische Unbrauchbarkeit also.

Was die Winklers nun nach jahrelangen Forschungen kompakt vorlegen, ist etwas gänzlich anderes. Ein einzigartiges Geschichtswerk, dessen Bedeutung weit über das eigentliche Métier

hinaus reicht. Keine Bibliothek von Bedeutung wird darauf verzichten können.

Gisela und Dietmar Winkler haben wahre Sisyphusarbeit geleistet. An die 150 Archive aufgesucht oder konsultiert, in Kirchenbüchern geblättert, lebende Blumenfelds in Europa und Übersee aufgespürt und befragt, Unterstützung namhafter Zirkusfreunde vieler Länder erbeten und erhalten [...] 1245 Quellenangaben sind ein beredtes Zeugnis.

Sieben Generationen Blumenfeld können sie nachweisen und in einer eigens erarbeiteten Genealogie mit Lebensdaten darstellen. Eine Übersicht benennt alle Zirkusse der Blumenfelds. Eine andere ermittelte sogar Gastspieldaten (!). In einer weiteren erfährt der Leser die Namen all jener, die die Nazis auf dem Gewissen haben. Eine solch extrem aufwändige Ermittlungsarbeit können nur Enthusiasten leisten. Die Autoren haben dabei, so Horst Blumenfeld, „fair und journalistisch hervorragend recherchiert. Danke!“

„Schicksale einer jüdischen Zirkusfamilie“ ist der Untertitel der Dokumentation. Zu Recht. Jedoch geben Winklers gleichermaßen detaillierte Auskunft über das (unterschiedliche) zirzensische Potential der vielen Unternehmen verschiedener Bezeichnung und die Leistung artistisch tätiger Familienmitglieder. Ja, sogar darüber, was in einzelnen Zirkusprogrammen geboten wurde und wie die zeitgenössische Presse oder Zeitzeugen davon berichteten. Erstaunlich, was sie herausfanden!

Deutlich wird die zirkusgeschichtlich bedeutsame Grundlinie: Die Blumenfelds waren primär Meister der Pferdedressur und Reiterei und pflegten so die Tradition des Pferdezirkus, die von Astley begründet wurde, als andere Unternehmen noch „die Schau“ in den Vordergrund stellten. Selbst der alte Sarrasani griff darauf zurück. So hat die Verlagsankündigung des Buches ihre Berechtigung: „Die Zirkusfamilie Blumenfeld erhält den ihr gebührenden Platz in der deutschen Zirkusgeschichte.“ Zurück, wäre hinzuzufügen.

Nicht minder hervorzuheben, dass die Winklers dem Ganzen ein Kapitel „Jüdische Artisten in Deutschland“ vorausschickten und darin durchaus Neues vermitteln, an anderer Stelle „Kultur und jüdische Künstler in dritten Reich“ skizzieren. Explizit stellen sie am Beispiel der Blumenfelds die perfiden Methoden der Nazis im Umgang mit jüdischen Deutschen und sogenannten Halbjuden (schon vor ihrer Vernichtung) dar – was den Leser erschütterte. Und den wenigsten Zirkusfreunden bekannt sein dürfte.

Nachdem ich, selbst Autor, die Dokumentation komplett gelesen hatte, war mein erster Gedanke: Solch eine Arbeit kann man wohl nur einmal im Leben bewältigen.

Der Edition Schwarzdruck ist die Auflage des so speziellen Buches zu danken. Das Layout von Marc Berger verdient Anerkennung. Angenehm das schlohweiße Papier, das die bemerkenswert vielen Fotos – zusammengetragen aus mehreren Archiven, vor allem aus Privatbesitz von Blumenfelds – bestmöglich zur Geltung bringt. Ich hoffe nur, dass die Medien dieses Buch entdecken. Schon der Gegenstand ist es wert. Buchtipp – Die authentische Blumenfeld-Story!

Ernst Günther

Navigo & Olli Hauenstein: Das Kind im Manne. Oldenburg (Lappan) 1996 (bilderreich und im Großformat).

Vor über 20 Jahren erschien das Heft 7/8 dieser Zeitschrift mit dem Schwerpunkt „Lach-Theater“. Daraus wurde 1991 ein Buch, herausgegeben von Gerd Koch und Florian Vaßen, mit dem Titel „Lach- und Clownstheater. Die Vielfalt des Komischen in Musik, Literatur, Film und Schauspiel“ (Frankfurt am Main 1991, 2. Aufl. 1995). „Das Lachen kommt aus dem Bauch, es ist vital und körperlich sowohl in der subversiv-sinnlichen Form des Mit-Lachens als auch in der normativ ausgrenzenden Form des Ver-Lachens“ (das schrieb Florian Vaßen im Editorial zum Heft). Und ich hatte damals das Vergnügen, über einen Clown-Workshop mit Annie Fratellini schreiben zu können – Annie Fratellini: eine Verwandte der großen Meister-Clowns der „Drei Fratellini“, die als „lachende Philosophen der Manege“ 1923 vom französischen Erziehungsminister den Titel „Offiziere der Académie Française“ bekamen. In dieser wunderbaren und hoch-artistischen Tradition steht der Clown Olli Hauenstein aus der Schweiz, der unter anderem an der pädagogisch wie künstlerisch versierten staatlichen Budapester Theater- und Zirkusakademie ausgebildet wurde und sein breites technisches Können erwarb – in Schauspiel, Pantomime, Artistik, Akrobatik, Musik, Tanz. Dieses Können bringt Olli Hauenstein zusammen, bringt es zusammen auf die Bühne und macht es mit seiner eigens konstruierten verbalen Sprach-Welt zu einer körperlich angewandten Philosophie – zu einer aufgeführten Liebe zur Weisheit. In einem Bericht von Christoph Daigl aus Anlass des Hauenstein-Programms „Piano & Forte“ bei den Theatertagen am See 2012 in Friedrichshafen heißt es: „Olli Hauenstein [...] ein polyglotter Clown, der mühelos zwischen den sprachlichen Heimatwelten deutsch, französisch, italienisch und englisch wechselte, aber das meiste ohne Worte erzählen konnte.“ Inter-/Trans-Kulturelle (Theater-)Bildung durch avancierte Clownerie!

Da kommt einer auf die Bühne. Ein großes Musikinstrument steht schon dort: ein feiner Flügel (also ‚echtes‘ Kulturgut). Der ist aufklappbar, ist doch klar. Den Flügel kann man besteigen – wenn man kann. Den Deckel des Flügels auch – wenn man kann. Man(n) kann das. Wie? Durch die Saiten sich schlängelnd auf die schmale Kante des flügelhaften Deckels. Wer das kann? Olli Hauenstein. Kann er das, weil er aus der Schweiz kommt und möglicherweise Berge zu besteigen gelernt hat? Nein, weil er Clown ist (siehe oben sein Ausbildungsspektrum) – weil er von dieser Welt ist – und auch nicht von dieser Welt! Jetzt ist er auf der Welt des Flügels. Olli Hauenstein liefert in seinem Programm „Piano & Forte“ eine Zugabe: Das muss sein; das erwartet sein Publikum: er hat ja schon richtig Klavier gespielt – und wohl auch so, dass das Klavier weiter spielt, wenn er den Klavierbock längst verlassen hat – so hab' ich es in Erinnerung (muss nicht stimmen – wäre aber möglich). Und nun die Zugabe: Mit dem Geigenkasten kommt Olli Hauenstein auf die Bühne. Natürlich weiß das Publikum schon, dass er den Kasten nicht aufkriegen wird: Wir sehen, er hantiert an der Seite der Scharniere. Falsch! Aber es ist kein Kasperl-Theater und wir sind erwachsen: Deshalb rufen wir ihm die Lösung des Problems nicht zu – oder: Trauen wir ihm die Lösung auch dieses Problems zu [...]?! Ja, tatsächlich, der Clown Olli Hauenstein schafft es: Er reißt die schmal zulaufende Seite des Geigenkastens auf – und: Die beiden Teile des Kastens werden zu Unterkiefer und Oberkiefer eines scharf-bezahnten Krokodil-Mauls!!! Clown und Publikum überleben den Abend. Das Krokodil hat uns nicht gefressen – aber wir haben einen Narren am Clown gefressen!

Ich hatte das unverschämte Glück, diesen Clown Olli Hauenstein *life on stage* zu erleben. Wem das nicht vergönnt ist, dem gibt ein skurriles, fein gemachtes Foto-Geschichten-Buch von Navigo (Fotograf <<http://www.navigo-art.de/>>) und Olli Hauenstein (Darsteller, Text-Autor <<http://www.clown.ch/>>) einen speziellen Einblick in eine clowneske Welt, nämlich ganz körperlich-sinnlich geht es um „Das Kind im Manne“ (nach dem gleichnamigen Bühnenstück von Olli Hauenstein). Wie spricht uns dort der Poet und Clown Olli Hauenstein an: „Glauben Sie an das Märchen vom Klapperstorch? Oder halten Sie sich lieber an Tatsachen? Solch ein Ereignis kommt selten vor. Häufig auch gar nicht. Und wenn, dann nur in Büchern. So hatte ich gedacht, bevor alles losging.“ Eine neue Männerrolle/-utopie – ein Clown macht's möglich [...].

Der Schauspieler Ulrich Matthes wurde in einem Interview gefragt, worin „das Wunder des Theaterspielens“ bestehe, Seine Antwort passt – mehrdeutig – auf den Clown Olli Hauenstein (auf sein Buch, auf seine Bühnenpräsenz, auf seine Philosophie): „Mir fehlte in der Literaturwissenschaft die kindliche Seite, der spielerische

Umgang mit den Texten. Max Reinhardt hat gesagt: Ein Schauspieler ist derjenige, der sich seine Kindheit in die Tasche gesteckt hat. Das wird von vielen Theaterleuten heute belächelt, als wären wir darüber hinweg. Aber in Reinhardts Satz ist eine tiefe Wahrheit. Das Theater gibt mir eine Verbindung zur Kindheit, die ich nicht abreißen lassen möchte.“ (in: Die Zeit, 1. 5. 2008) Und Philosophisches dazu: Theodor W. Adorno war der Meinung, dass das „Alberne und Clownshafte“ zum tröstlichen Teil der Kunst gehöre (vgl. Gerd Koch/Florian Vaßen (Hrsg.). Lach- und Clownstheater, S. 52 f.). Recht hat er!

Gerd Koch

Markus M. Jung: RAUMimage – ImageRÄUME. Marketing von (urbanen) Räumen als Instrument von Gemeinwesenentwicklung. Neu-Ulm (AG SPAK) 2010, 227 S. (bebildert)

Der Autor Markus M. Jung verfügt über ein verdichtetes Interesse an Praxis und Theorie. Stadtentwicklung ist der praxis-theoretische Schwerpunkt seines Buches: gemeinwesen-ökonomisch-/ökologisch und interdisziplinär begründet und eingebettet in Konzepte des sozialen Engagements wie in Raum-Konzepte: „Insofern ergeben sich aus der vorliegenden Untersuchung Anregungen zur Erweiterung der Handlungsfelder von Gemeinwesenentwicklung, das durch die entsprechende Fundierung eine neue Zielrichtung für alle im Quartier betriebenen Kommunikationen enthält“ (S. 220) – also auch für theatrales Kommunizieren und szenisches Gestalten. Denn dort geht es ja um Teilnahme in und an Öffentlichkeit, um Aktivierung des Sozialgefüges in Gebäuden, Räumen, um Vitalisierung von Felddynamiken in/von Menschen/Gruppen, um virtuelle, soziale, inszenierte Räume, wie sie z. B. durch literarische, poetische, bild-künstlerische Konstellationen gestiftet werden – denn: Impulse zum sozial-künstlerischen Aktivwerden in Sozialrauminstrumentierungen kommen sowohl aus sozialen wie personalen Bedürfnissen wie aus ästhetischen und bildenden Blickrichtungen. Wahrlich nicht allein die Daten des sog. Bruttosozialprodukts (BSP) oder Bruttoinlandsprodukts (BIP) stiften Beheimatung und Lebenszufriedenheit, sondern gerade fälschlicherweise sogenannte ‚weiche‘ Faktoren, wie sie Künste und Bildung bereitstellen. Der „Better Life Index“ (<http://www.oecdbetterlifeindex.org/>), der seitens der OECD seit dem Jahr 2011 entwickelt wurde und auch 2012 seine Daten vorstellte, enthält Belege, die auch und gerade für eine sozialraum-orientierte Theaterpädagogik nützliche Begründungen liefern. Und der Autor Jung liefert über die sorgfältige und plastische Entfaltung der hier zentralen Begriffe „Raum“ und „Image“ ein weiteres Begründungsfeld für die Verbindung

Rezensionen

von Lebenszufriedenheit und Humanisierung – und Theaterarbeit: Wobei letztere sich dank der Forschungen und Argumentationen von Jung auch durch die Aneignung von Begriffen aus der Gemeinwesenentwicklung zusätzlich begründen kann, ohne sich selbst zu verlieren, sondern ihre Leistungsfähigkeit noch zu erweitern [...] *Sozialrauminszenierung* zeigt sich als ein Vorgang mit mindestens zwei Blickrichtungen: einer sozialen und einer theatralen!

Siehe auch die Publikation aus der TOPOI-Forschung <<http://www.exzellenz.hu-berlin.de/exzellenzcluster/topoi>> (Begleitbuch zu einer Ausstellung): „Jenseits des Horizonts“, 176 Seiten und 130 farbige Abbildungen (Konrad Theiss Verlag).

Gerd Koch

Mathias Mayer (Hrsg.): Der Philosoph Bertolt Brecht. Würzburg (Königshausen & Neumann) 2011, 298 S.

Kurz nach Mitte der 1960er Jahre sprach der polnische Theaterwissenschaftler und Theaterkritiker Andrzej Wirth im Clubraum des internationalen Studentenheims Eichkamp in Berlin unter anderem über Bertolt Brecht und belehrte freundlich aber bestimmt seine Zuhörerinnen und Zuhörer: Der Brecht, das sei primär ein Dialektiker – das solle man sich merken! Und in der Tat: Damit hatte der spätere Begründer des Studiengangs der Angewandten Theaterwissenschaft an der Universität Gießen einen richtigen Akzent gesetzt: Das dialektische Denken ist ja ein eminent theatral(isch)es, dialogisches – und zum anderen hatte Wirth damit den Anschluss an die dialektische Philosophie, der sich Brecht verpflichtet fühlte, akzentuiert. Brecht also: auch ein Philosoph? In der Tat hat sich Brecht häufig als ein solcher wahrgenommen und auch stilisiert. Die Form des weisen Menschen, zum Teil gezeigt an den chinesischen Weisen, war eine Zielfigur für Brecht. Und er hat die Philosophie und die Weisheitslehren immer sehr eng auch an pädagogische Qualifikationen, an Dimensionen des formellen und informellen Lernens, an Praxis und Verhalten herangeführt. Hegel, Marx, Lenin waren ihm Philosophen, Lehrer, weise Menschen. Außerdem hat er den Kontakt zu verschiedenen Wissenschaftlern aus unterschiedlichen Disziplinen gepflegt – von den Naturwissenschaften bis zu den Sozialwissenschaften – namentlich auch in der Zeit des Exils in den USA.

In der Reihe „Der neue Brecht“ ist nun ein Sammelband erschienen, der sich im Detail mit verschiedenen Facetten des Brechtschen philosophischen Denkens befasst – man will nicht „einen philosophischen Systematiker oder gar einen ideologischen Denker (was immer das meint, Anm. gk) [...] rekonstruieren, sondern

Brecht sollte in seiner Tätigkeit als ‚eingreifend Denkender‘ sichtbar werden“ – das gelingt kommunikationsfreundlich, weil die Beiträge aus einer Augsburger Universitäts-Vorlesungsreihe hervorgegangen sind. Die Beiträge sollen „den Blick für das dialektische Unruhepotential“ schärfen, das im Brechtschen Produzieren liegt – ein weit gefächertes Beteiligtsein von Brecht wird sichtbar – über das Marxsche kritische Denken, seine dialektische, historische und materialistische Philosophie hinaus (vgl. zu letzterem Themenfeld immer wieder „DAS ARGUMENT. Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften“, zuletzt Heft 293 (2011) mit dem Schwerpunkt „Was kann Kunst?“ darin Sonia Arribas „zu einer brechtschen Ethik“ und Darko Suvin zu „Bertolt Brecht und der Kommunismus“).

Der nun vorgelegte Sammelband „Der Philosoph Bertolt Brecht“ macht vertraut mit seinen Bezügen zu Empedokles, zu Lukrez, zu Francis Bacon und Galileo Galilei (und kann hier auf Brechtsche literarische, theatrale Befassung mit deren Denken und Verhalten verweisen). Es wird der immer wieder angeführte, offene oder subkutane Konnex zu Friedrich Nietzsche aufgegriffen; man blickt neu und kritisch-skeptisch auf Hegel, Marx und auf das politische Denken Brechts in diesem Zusammenhang. Die aktuelle Anerkennungs-Philosophie von Axel Honneth wird an Brechts „Flüchtlingsgespräche“ herangetragen, ein Werk Brechts, das – auch – von der Philosophie als Lebenspraxis in Zeiten des Exils handelt: Brechts Figur des „Herrn Keuner“ bildet Philosophie und Weisheit *ad personam* und in Geschichten, Dialogen.

Als Leser/in findet man vieles in diesem Sammelband, muss auswählen, Schwerpunkte setzen (siehe hilfreich Werk- und Personenregister, S. 293–298). Und man kann sich ‚Lieblingsthemen‘ für den Einstieg nutzen: Ich wähle mir: Heinrich Detering: „Brechts Taoismus“ (S. 67 ff.), um meinen Ortswechsel im Denken zu trainieren; außerdem: Erdmut Wizisla: „Originalität vs. Tuismus. Brechts Verhältnis zu Walter Benjamin und zur Kritischen Theorie“ (S. 199 ff.), weil mich deren dialogisches Verfertigen von Gedanken als Erkenntnismuster immer wieder fasziniert [...] Und ich habe mir aus der Fußnote 15 im Beitrag von Jan Knopf – amüsiert und bedacht – dies gemerkt: „Es erscheint geradezu aberwitzig, wenn man bedenkt, dass den 7 Seiten *Jaager* und den 26 Seiten *Maßnahme* Tausende von Seiten Sekundärliteratur, Pamphleten, Nachreden, Beschimpfungen etc. gegenüberstehen.“ (S. 165) – nun liegt wieder Sekundärliteratur etc. zum „armen bb“ vor: Das spricht nicht zuletzt für das Werk des „reichen“ Autors Brecht. Da ist allerhand zu holen [...] Greifen wir zu [...]!

Gerd Koch

Horst Rumpf: Was hätte Einstein gedacht, wenn er nicht der Geige gespielt hätte? Gegen die Verkürzungen des etablierten Lernbegriffs. Weinheim und München (Juventa) 2010. 132 S.

Schon vor Jahren hat der Erziehungswissenschaftler Horst Rumpf mit plastischen Titeln seiner Bücher auf relevante Fragestellungen der Pädagogik beziehungsweise des Lehrers und Lernens aufmerksam gemacht: „Scheinklarheiten“, „Die übergangene Sinnlichkeit“ – und er formulierte diese nicht nur theaterpädagogisch sinnvolle *Aufmerksamkeitsrichtung*: „Der Ansatz beim Szenischen, bei der Arbeit von Subjekten an der Konstitution ihrer Erfahrungswelt kostet mehr Zeit als die Beschränkung auf den reinen Inhalt [...] Probieren, Umwege, Irrwege bei der Erforschung der neuralgischen Punkte und Phasen von Lernprozessen sind nicht als Zeitverlust zu verbuchen.“

Seine neueste Publikation wendet sich „gegen die Verkürzungen des etablierten Lernbegriffs: „Die von der Lernpsychologie freigelegten allgemeinen Lernmechanismen (die im Reiz-Reaktionslernen, in Verstärkungen und Assoziationsbildungen oder bei der Identifikation mit einem Vorbild oder Vorgriff wirksam sind) [...] wirken einerseits inhalts- und subjektneutral [...] sind [...] im allgemeinen Verständnis final hingelernt auf einen Lernzustand des Besitzes. [...] (der) dann jederzeit zu Prüfzwecken abrufbar zu sein hat“ (S. 10). Dagegen setzt Rumpf „eine Gegenströmung“: Deren „Grundaufmerksamkeit ist beispielsweise darauf aus, Fremdheit, Brüche, Mehrdeutigkeiten im Umgang mit der Welt freizulegen, nicht um sie zu überwinden, sondern um sie stark zu machen und zur Erscheinung zu bringen. Ein Blick in eine Gemäldegalerie, in den Spielplan eines Theaters mag genügen, um dieser These eine erste Plausibilität zu geben. Rembrandt oder Shakespeare oder Mozart haben es nicht darauf abgesehen, die Begrifflichkeiten der Menschenexistenz ins Bild oder in Szene zu setzen bzw. in Musik zu verwandeln, sondern deren rätselhafte Brüche und Unabsehbarkeiten.“ (Seite 10) Ein solches Lernen „verwirklicht die Fähigkeit und den Wunsch, sich Welt nahe kommen, gleichsam unter die Haut gehen zu lassen, sich jedenfalls auch auf sie in ihrer sinnlichen Dichte, in ihrem sinnlichen Reiz einzulassen.“ (S. 11)

Rumpf bezieht sich in seinem Denken auf phänomenologische Erkenntnisweisen und zum Teil auf existenzphilosophische Ansätze, die das *Widerfahren* in den Vordergrund setzen. Es geht ihm auch um ein *Forschen*, das von einem finalen *Erforschen* abzusetzen wäre: „Forschen, nicht erforschen ist des Menschen Bestimmung“ (so der Kant-Schüler Marcus Herz am 31.12.1787). Theater, was ja einen *Schau*-Platz – also auch einen Ort der Kontemplation – meint, bietet sich für solche Lernformen geradezu als Muster an: „Es handelt sich bei dieser Sicht auf



Lernprozesse um die Überwindung einseitig konstruktivistischer Vorstellungen. Den konstruktiv instrumentierten Aktivitäten muss ein vorbegriffliches Empfangen, dem Bewältigen ein Hinhören, der Problemlösungsarbeit ein entspanntes Gewährenlassen dessen, was die Sache ausstrahlt, entsprechen – wenn das Lernen nicht den Seinsbezug verlieren sollte und nur noch mit sich selbst beschäftigt wäre.“ (S. 76) Die Erfahrungsweisen von Künstlern und experimentellen, sinnlichen Naturwissenschaftlern sind dem Erziehungswissenschaftler Horst Rumpf Modelle für ein Lernen des „fruchtbaren Befremdens“ und des „Umgangs mit Unerwartbarem“ (S. 78 ff.) „Affinitive Lernphasen, solche also, indem man aus dem zelfixierten Krampf des unbedingten Problemlösungswillens aussteigt und sich zurücklehnt, mit leerem Kopf darauf wartet, dass sich neue Annäherungen ergeben können – sie werden [...] besonders bedeutungsvoll, wenn der Lernende sich durch einseitige Fixierungen in Sackgassen zu verrennen droht.“ (S. 75)

Horst Rumpf will „Lernvollzüge“ hervorheben und „nicht (nur, Anm. gk) angezielte Lernzustände“ (S. 14) und er wendet sich gegen eine Hierarchie von Ernst und Spiel. Dem einen Typus von Lernen „wird die Spielweise der Erholung, der unverbindlichen Phantasiebetätigung zugewiesen; dort darf man entspannen, um Kraft zu schöpfen für den Ernst des Lebens [...] (a) llenfalls mag man zugestehen, dass die sinnlichen Spielchen [...] ein gewisses Material zur Vorbereitung, gar zur Illustration oder Motivation [...] anliefern können – aber wo ‚es‘ um etwas geht, gar um Leistungen im Konkurrenzkampf, dort hat Kontrollierbarkeit, Vergleichbarkeit, Messbarkeit zu obwalten.“ (S. 12 f.) Einer Lektüre, einem Theaterstück gewinnt man dann nur „Informationen und stabile Erkenntnisse und Lehren ab, mit denen ‚etwas anzufangen ist‘.“ (S. 13) Horst Rumpf gibt zu bedenken:

„Jede Aufführung eines Kunstwerks [...] setzt höchst disziplinierte Lernvorgänge [...] voraus [...] – aber diese Techniken blieben steril und nichtssagend, würden sie nicht inspiriert von Empfänglichkeiten und Mitschwingkapazitäten der ästhetischen Erfahrung“ (S. 13).

Das Buch von Horst Rumpf lässt sich lesen als ein Plädoyer für die „Wiedergewinnung des Ästhetischen“ (Glaser/Stahl), für das Wahrnehmen dessen, was einem *widerfährt*, für „Staunkraft – ‚Das feine Empfinden für etwas, das fraglich und unsicher ist‘ (Dewey)“ (S. 28 ff.) und als eine Erinnerung an: „Der Körper denkt immer‘ (Bourdieu) – Lernen und Leiblichkeit“ (S. 44 ff.)

Gerd Koch

Wolfgang Sting, Gunter Mieruch, Eva Maria Stütting, Anne Katrin Klinge (Hrsg.): TUSCH: Poetiken des Theatermachens. Werkbuch für Theater und Schule. München 2012, 221 S., bebildert und mit einer DVD (zu den Buchbeiträgen) versehen

[...] auch mit gewissen ‚Heimat-Gefühlen‘ habe ich dieses Buch gelesen, arbeitete ich doch in Hamburg bis 1985 in ähnlichen Gefilden, die das TUSCH-Buch kompetent entfaltet und vorstellt – so kam mir etwa der Titel des Praxisbeispiels ‚Der Duls ruft!‘ von Theater am Strom und Grundschule Alter Teichweg, S. 112 ff., gar nicht fremd vor [...]

„Poetiken des Theatermachens“ führt ein in die Stadt-Landschaft Hamburgs – gesehen mit den Augen von Theater- und Schul-Leuten, kommentiert durch Schülerinnen und Schüler, reflektiert von Wissenschaftlern und Wissenschaftlern. Die Freie und Hansestadt Hamburg nennt sich – symbolisiert auch durchs Stadtwappen und materialisiert durch den Außenhandel nebst Hafen – Tor zur Welt. Das „Werkbuch für Theater und Schule“ ist ein Tor-Öffner in die entfaltete und gut organisierte Welt der Lern- und Erfahrungsorte Schule und Theater und ihrer Verbindungen und Begegnungen in Hamburg. Dank des *situ specific*-Ansatzes und des *performative turn* in den (nicht nur) theatralen Künsten (von denen Wolfgang Sting schreibt), sondern auch durch die Entwicklung bzw. Befreiung von Schule(n) in den Stadtteil ist dieses Buch ein Reiseführer in und durch Bildungs- und Theaterlandschaften: exemplarisch gezeigt mit theatraler, (päd-)agogischer und systematischer wissenschaftlicher Phantasie/Denkweise (vgl. erweitert Ulrich Gebhard, S. 35 ff.), so dass hier nicht nur Wissen generiert und vorgestellt wird, sondern transformierbar wird (vgl. Leopold Klepacki in diesem Band zum Bildungsverständnis) in andere Orte und deren spezielle Bedingungen. Gerade für den Transfer ist es nützlich, das zu rezipieren, was der Anhang des Buches liefert: nämlich Handreichungen

für Vereinbarungen, für die Vertragsschließung zwischen Gleichberechtigten – zwischen einem benannten Theater und einer benannten Schule; denn, wer von Kultur/Kunst spricht, muss in hochkomplexen Gesellschaften immer auch von Verwaltung/Organisation sprechen, in beiden Feldern/Systemen handlungsfähig sein und sowohl die jeweiligen Eigenrechte wie mögliche Schnittmengen erkennen, würdigen und oft erst erarbeiten. Auch insofern haben wir hier ein ‚WERKBuch‘ vor uns – und im weiteren Sinne eine ‚Poetik‘ (auch im Plural); denn das meinte seit alters durchaus auch das Handwerkliche, *techné*/Kunst, *the way(s) of making*. Und übers Machen entstehen Schnittmengen zwischen den Systemen ‚SchuleMACHEN‘ und ‚TheaterMACHEN‘: Beides sind *praxeologische* Unternehmen – und mittlerweile, manchmal, nicht immer, aber auch zum Glück unterschiedlich gestaltete. Zum Beispiel in Hinblick auf Subjektkonstitutionen (Ute Pinkert), auf „Forschungstheater“ (Sybille Peters), auf „subversive(s) Potential“ (Dorothea Hilliger) – also fragt Leopold Klepacki (S. 159 ff.) ganz zu recht und doppelt: „TUSCH – Kooperation zwischen Schule und Theater als besondere Lernmöglichkeit?“ „als ein Lernen in „bilateralen Verhältnissen“ (Dorothea Hilliger auf der DVD) bzw. im organisatorischen Dazwischen: „Oder: Wer lernt eigentlich was wie von wem warum?“ Antworten gibt das Buch durch mannigfaltige Praxisbeispiele – gut nachvollziehbar, transformierbar, mehrperspektivisch reflektiert durch Beteiligte (Piktogramme helfen beim Wandern durch diese Welten!).

Seit 10 Jahren besteht das Hamburger TUSCH (siehe Gunter Mieruch, S. 15 ff.: der Ansatz wurde 1998 in Berlin entwickelt – vgl. das „SCENARIO-Gespräch mit Renate Breitig, Gründerin von TUSCH, Berlin“ <http://publish.ucc.ie/scenario/2011/02/Breitig/09/de/>): „Es ist die Idee von TUSCH, Schulen und Theater für einen längerfristigen Austausch zusammenzubringen. Schulen gehen dabei eine zweijährige Partnerschaft ein. Für die Schulen soll der Kontakt auf dieser Basis eine Bereicherung des Unterrichtsalltags darstellen, wohingegen die Theater neue Impulse für die eigene Arbeit gewinnen und mehr über die Wünsche, Ziele, Bedürfnisse und Ausdrucksformen von Kinder und Jugendlichen erfahren können sollen.“ (S. 162) So sagt es unter Gesichtspunkten von Organisationsentwicklung Leopold Klepacki. Und die Theaterpädagogin und -wissenschaftlerin Dorothea Hilliger führt den plastischen, sinnlichen Begriff der „Trampelpfade“ zur Charakterisierung von TUSCH ein (S. 67 ff.): „Trampelpfade markieren im Alltag tauglichere Wege als die stadt- oder landschaftsplanerisch (siehe die Metaphern: Theater- und Bildungslandschaften, Anm. d. Rez.) angelegten. Sie sind sichtbares Ergebnis von Handlungen, die wiederholt vom Geplanten abweichen.“ (S. 183; siehe zum Nachhaltigkeitseffekt, der auch im

Rezensionen

Wiederholen steckt, das „Tutzing Manifest für die Stärkung der kulturell-ästhetischen Dimension nachhaltiger Entwicklung“ von 2001, Anm. d. Rez.). „TUSCH trampelt weiter“ (S. 183), heißt es im „Ausblick“. Schön gesagt; denn das Trampeln ist auch eine Weise der Beifallsbekundung nach gelungener Theater-Aufführung – und hier mag (mein) Trampeln als Tusch gelten für ein gelungenes Werk: als TUSCH-Praxis im Feld – und: als Buch der mutigen reflexiven (Selbst-)Evaluation; denn die Autoren führen uns ein in Rohfassungen des Projekts, die hier im Buch zur Debatte/ zur Bewertung gestellt werden (angesiedelt nicht nur in wissenschaftlicher, sondern auch in direkt praxisbedeutsamer Argumentation zwischen „Topp!“ und „Tipps und Fallen“). All das macht das Unternehmen durchsichtig – und musterhaft, empfehlenswert.

Gerd Koch

Dietmar Kammerer (Hg.): Vom Publicum. Das Öffentliche in der Kunst. Bielefeld: transcript 2012 (= image Bd. 19). 240 S. ISBN 978-3-8376-1673-6

Theater und Theaterpädagogik befinden sich weiterhin in einem deutlichen Veränderungsprozess, intensiv wird über die Probe als Teil der Theater-Arbeit nachgedacht, die Funktion des Spielleiters (Regisseurs) kommt zunehmend ins Blickfeld (Thema von H. 62 der Zeitschrift für Theaterpädagogik, Frühjahr 2013), und seit einiger Zeit erhalten das Publikum, die Zuschauer, die Öffentlichkeit verstärkte Aufmerksamkeit. Fischer-Lichte betont, dass der „Gegensatz zwischen Handeln und Zuschauen kollabiert“, „der Zuschauer als Wahrnehmender immer auch zugleich ein Handelnder“ ist, der „durch sein Tun und das, was ihm geschieht, auf den Verlauf der Aufführung Einfluß nimmt.“ (Ästhetik des Performativen, S. 100)

Tagungen wie z. B. „Publicum. Formationen des Öffentlichen in ästhetischen und künstlerischen Praktiken“ (FU-Berlin 2009), die Grundlage der vorliegenden Publikation, „Le théâtre et ses publics: la création partagée“ (Lüttich 26.–29.9.2012) und „The Creative Spectator: Karambolage und Dialog“ (Internationale Brecht-Gesellschaft 20.–23.5.2013 in Porto Alegre, Brasilien) greifen das Thema auf. Zudem ist es kein Aspekt, der sich auf das Theater beschränkt, wie der vorliegende Band ausführlich an den unterschiedlichsten Beispielen zeigt: Bildende Kunst, Galerie und Museum sind ebenso davon betroffen wie Film und Kino, Sportstadion und Hörsaal sowie vor allem der Stadtraum und die Architektur.

„Publicum“ befasst sich nur marginal mit Theaterpädagogik im engeren Sinne, aber Begriffe wie Gemeinschaft (Blanchot und Nancy: communauté) und Kollektivität (Rogoff, Fischer/

Vaßen) werden trotz ihrer ideologischen Belastung wieder diskutiert und „Kunstschaffende(n), Publikum und Nichtpublikum“ (Kernbauer S. 64) werden in einen engen Zusammenhang gestellt, orientiert an einer Kunstproduktion sozialer Beziehungen, denn „auch distanzierte, interpretierende Zuschauer und Zuschauerinnen (werden) als partizipierend wahrgenommen“ (Ebd. S. 68). Brandl-Risi etwa zeigt in ihrem Text „Genuss und Kritik. Partizipieren im Theaterpublikum“ am Beispiel von Richard Wagner und Rimini Protokoll Applaus als „Affirmation und Differenz“ (Brandl-Risi S. 88) und damit als komplexe Form von Partizipation.

Vor allem wird in mehreren Beiträgen Rancière's „Aufwertung des Rezeptionsprozesses“ (Kernbauer S. 67) vorgestellt und erörtert: Die Kunst „destabilisiert die herrschende Organisation des Realen, ohne jedoch eine bestimmte Aufteilung hervorzubringen. [...] Eben weil die Kunst kein Modell der Sinnlichkeit anbietet, konstituiert sie eine Erfahrung, an welcher jeder teilnehmen kann, unabhängig von der Stelle, die er in der aktuellen oder in einer hypothetischen Organisation des Realen besetzt. [...] Dadurch entspricht sie (die Kunst) der Gleichheit, welche für Rancière im Grunde des Politischen liegt, wobei er die Politik als Unterbrechung jeder gestalteten Aufteilung des Sinnlichen denkt.“ (Tatari S. 190)

Am Schluss bleibt auch für TheaterpädagogInnen die Frage: „Welches Publikum sind wir? Welches Publikum möchten wir sein? Und in welchem Publikum möchte ich welchen Anteil haben?“ (Brandl-Risi S. 88)

Florian Vaßen

Alexandra Pontzen/Heinz-Peter Preußner (Hg.): Alternde Avantgarden. Heidelberg: Winter 2011 (= Jahrbuch Literatur und Politik, Bd. 6). 253 S., ISBN 978-3-8253-5922-5

Alle reden über das Alter und die bedrohliche Bevölkerungsentwicklung – natürlich auch die Wissenschaften, und das ist auch notwendig! In dem vorliegenden Band geht es in drei Kapiteln um die „Aporien der Avantgarden“, um „Altersstile der Gegenwartsliteratur“ und um „Halbwertzeichen des Kulturbetriebs“. Leider bleibt der Bereich des Theaters, ganz zu schweigen von der Theaterpädagogik, weitgehend ausgespart und findet nur Erwähnung im Kapitel „Dokumentarliteratur der dritten Generation“ (G. Martens), gemeint ist *Rimini Protokoll*, sowie in Beiträgen zu Rainald Goetz, Peter Handke und Heiner Müller, also in Bezug auf Theater-Texte. Vor allem im dritten Kapitel zum „Kulturbetrieb“ hätte das Theater einen wichtigen Platz gehabt und mit Zadek, Peymann, Bondy oder Castorf auch genügend und vor allem interessante Beispiele für „alternde Avantgarden“ gefunden. In der Theaterpädagogik wäre es zweifelsohne lohnend unter diesem

Aspekt mal einen Blick auf die Generation von 1922–1946 zu werfen, deren Vertreter in den Interviews in der Publikation *Generationen im Gespräch. Archäologie der Theaterpädagogik I* von M. Streisand zu finden sind.

Gleichwohl enthält diese Publikation gerade auch in der umfangreichen Einleitung und im ersten Kapitel relevante Texte, die sich ausführlich und differenziert mit dem Problem der Avantgarde und dem des Alters/Alterns auseinandersetzen: Angefangen mit den Manifesten der Avantgarden der Moderne zu Beginn des letzten Jahrhunderts (W. Asholt) und mit Theoretikern der Moderne wie Adorno, Marcuse, Bürger und Bourdieu (Preußner) bis zur Pop-Kultur (M. Baßler) und der aktuellen Dokumentarliteratur (G. Martens).

In der Theaterpädagogik ist – meines Wissens – bisher die Frage nach der Avantgarde nicht gestellt worden und auch die des Alters blieb im Allgemeinen recht marginal. Und doch stellt sich natürlich die Frage, ob es eine Avantgarde der Theaterpädagogik gab und gibt, gerade auch im Kontext der „68er, der sogenannten zweiten Frauenbewegung, der DDR-Avantgarde oder auch der ersten und zweiten Pop-Generation [...]: avantgardistische Bewegungen die [...] Kunst und Lebenspraxis [zu ergänzen wären Theater/Pädagogik und Lebenspraxis] verbinden“ (S. 8). Gibt es auch in der Theaterpädagogik eine „Silberne Revolution“ zu Beginn des 21. Jahrhunderts? Gibt es so etwas wie einen „Alterstil“ (S. 11) als künstlerisches, pädagogisches und gesellschaftliches Problem, in dem „Innovation und Stagnation konfigrieren“ (S. 12)? Mit Bourdieu kann man „Altern als ‚Veralten‘ und Altern als ‚Arrivieren‘“ verstehen, d. h. als „überholte“ und erledigte Produkte und Prozesse oder als „kanonisierte“ (S. 18), klassische – auch diese Erkenntnis ist sicherlich auf die Theaterpädagogik zu übertragen.

Mir scheint es notwendig, dass sich auch die Theaterpädagogik mit der Gerontophobie (*ageism*) verstärkt auseinandersetzt, eine Haltung, die neben Sexismus und Rassismus zunehmende, zum Teil noch verdeckte und scheinbar tabuisierte gesellschaftliche Relevanz gewinnt.

Florian Vaßen

Mira Sack: Spielend denken: theaterpädagogische Zugänge zur Dramaturgie des Probens. Bielefeld Verlag transcript, 2011, ISBN: 978-3-8376-1684-2, 364 Seiten/32,80 EUR

Wer sich auf das Feld der Theaterpädagogik begibt, wird über kurz oder lang mit der Frage konfrontiert werden, wo denn die Prämisse dieser Disziplin liege. Soll es primär um die Produktion eines künstlerischen Werks gehen, oder soll die Auseinandersetzung mit einem bestimmten Stoff oder Thema als Prozess betont werden und damit – so wird oftmals unterstellt

– das künstlerische Produkt und seine Qualität zu Gunsten einer pädagogisch bildenden Erfahrung in den Hintergrund treten? Die Konzentration auf den jeweiligen pädagogischen oder ästhetischen Gewinn umgeht dabei des Öfteren die Frage, wie man überhaupt zu ästhetisch und pädagogisch überzeugenden Ergebnissen kommt. Dies lag und liegt nicht zuletzt auch daran, dass das Verhältnis von Theater und Pädagogik nicht immer ganz spannungsfrei ist, der Theaterpädagoge sich manches Mal in der Not sieht, seine Tätigkeit einerseits als Kunst, andererseits als pädagogisch wertvolle Arbeit verteidigen zu müssen. So kam von Seiten selbsternannter Gralshüter, die sich einem reinen Theater (was auch immer das sein mag) verpflichtet sahen, der Vorwurf, Theaterpädagogik sei nichts anderes als eine Art erweiterter Deutschunterricht. Wasser auf die Mühlen einer solchen Polemik waren und sind dabei praktische Handreichungen, die unter dem Begriff des „Szenischen Lernens“ Theater als eine „andere Form des Unterrichts“¹ nutzen und es solchermaßen als erweitertes Lektüremittel für andere Bildungsziele verzwecken. Seit Ende der 1990er Jahre und einhergehend mit der Entwicklung des Theaterspiels an Schulen in Form des „Darstellenden Spiels“ als eigenständiges Unterrichtsfach ist eine differenziertere Diskussion entstanden, die unter dem Begriff der „ästhetischen Bildung“ dem Theaterspiel ein Selbst-Bildungspotential zugesteht. Wo dieses Potential liegt und mit welchen (didaktischen) Strategien das Potential abgerufen werden kann, liegt folglich im Mittelpunkt des Interesses. Gesucht wird dabei nach dem produktiven Zusammenspiel von Kunst und Didaktik, die sich nicht zwangsläufig ausschließen müssen.

Das vorliegende Buch *spielend denken* legt bei dieser Suche, wie der Untertitel schon sagt, sein Hauptaugenmerk auf die Dramaturgie der Probe. Die Autorin Mira Sack, die als Erziehungswissenschaftlerin und Theaterpädagogin an der Züricher Hochschule für Kunst und Theater lehrt, geht dabei der Frage nach, wie das Zusammenspiel von Theaterpädagogen und Spielern verfasst sein müsse, und rückt hierfür die „Praxishaltung“ der Spielleiter/Regisseure in den Mittelpunkt des Interesses. Sie begründet dies – und das macht den Ansatz, sich nicht für eine der Prämissen, Didaktik oder Ästhetik, vereinnahmen zu lassen, noch einmal deutlich – mit der These, dass „Nicht das Theaterspielen an sich ... Garant für Prozesse ästhetischer Bildung“ sei, sondern ihr Gewicht „erst im Verbund mit den jeweiligen konkreten Akten der Vermittlung“ (S. 11) erhalte. Folglich gilt es also für den Spielleiter, seinen Vermittlungsansatz im Probenprozess permanent zu reflektieren und gegebenenfalls zu revidieren. Theaterpädagogisches Handeln, so Sack, könne erst dann bildungswirksam werden, wenn der Prozess neue Wirklichkeiten generiere. Dies sei dann der Fall, wenn der Theaterpädagoge

eine experimentelle Haltung zum Spiel entwickelt und die Interaktionsprozesse des von ihm initiierten theatralen Handelns von analogen Denkprozessen begleitet sei. (Vgl. S. 334) Theaterpädagogisches Handeln, schlussfolgert Sack, beginne folglich im Kopf, „theaterpädagogisches Denken in der Praxis“ (ebd.).

In der noch ungenügend vorhandenen „systematischen Praxisreflexion“ theaterpädagogischer Arbeit meint sie einen noch blinden Fleck entdeckt zu haben, ihr Buch versteht sie dementsprechend als einen Vorstoß in diese Richtung, „indem sie das Handeln des Theaterpädagogen ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückt, es aus didaktischer Perspektive befragt und bewertet.“ (S. 10) Letzteres erweist sich allerdings als Finte, denn nicht die Praxen und Lehrstrategien von Theaterpädagogen, sondern die Probenarbeit von ausgewiesenen Regisseuren wie Peter Brook, George Tabori und Robert Wilson werden als exemplarische „Praxishaltungen“ analysiert, und es wird gefragt, wie deren Arbeitsweisen nutzbringend für eine theaterpädagogische Praxis einzubringen sind. Kann man diese Auswahl einerseits als einen weiteren Beleg dafür nehmen, dass die Disziplin der Theaterpädagogik keinen eigenen (sichtbaren) Gegenstand hat oder auch als Ausdruck eines tiefen Misstrauens gegenüber der eigenen Zunft, so lässt sich andererseits die Auswahl dieser drei Theatermacher damit begründen, dass sie neben ihrem allgemein anerkannten Status als Künstler besondere Formen der Probenpraxis (Labor) entwickelt haben und durch die Einbeziehung von nichtprofessionellen Darstellern ihre Regie-Arbeit immer auch eine didaktische Dimension beinhaltet.²

Vorangestellt werden diesen künstlerischen „Praxishaltungen“ zunächst eine Darstellung des „Problemhorizonts“, in der vor allem auf die besondere Spezifik theaterpädagogischer Arbeit hingewiesen wird. Diese liege darin, dass der beginnenden Praxis zwar durchaus ein konzeptionelles Denken, nicht aber eine Zielformulierung vorausgehen dürfe. Die Probe muss als ein ergebnisoffenes Spiel verstanden werden, deren Rahmen und Konstruktion sich erst im jeweils spezifischen Kontext zeigt. Primär stehe demnach nicht die Frage im Vordergrund, wie Theater „geht“, sondern wie man spielt. Ausgehend von der Prämisse, dass sich erst im (theatralen) Spiel das Wesen des (jeweiligen) Spiels zeige, wird in Anlehnung an Christoph Wulf und Jörg Zirfas ein performativer Forschungsansatz vorgeschlagen, der, so Sack, nicht in den Vordergrund rücke, „was Bildung ist und wie sie hervorgerufen werden kann“, sondern „wie bildend gearbeitet werden kann, welche performativen Vollzüge sich im Handeln in bildender Absicht zeigen und zu welchen Ergebnissen – verstanden als beobachtbare Veränderungen – sie führen.“ (S. 29–30). Im Spiel der Probe, so stellt Sack in Bezug auf Hanne Seitz fest, müsse der Theaterpädagoge „Erlebnisse provozieren, in Suchbewegungen

verwickeln, zu Erfahrungen anstacheln“ (Seitz, zit. n. Sack S. 21). Die „theaterpädagogische Fachdidaktik“ bewegt sich demnach „zwischen Theater als Gegenstand und dem Spiel als Basis“ (S. 21). Dementsprechend gelte es für den Theaterpädagogen „unterschiedliche Strategien, reizvolle Spielsituationen“ und die Kompetenz zu erwerben, „an den entscheidenden Stellen in die sich ereignenden Vorgänge verändernd einzugreifen.“ (S. 21) Das „mit-spielende Denken“ wird „als Handwerk und die Kunst der Theatervermittlung angesehen“ (20), Spielen und Denken als zwei grundlegende und aufeinander zu beziehende Fertigkeiten proklamiert. Theaterpädagogik, so Sack, „ist ein Denkspiel im Hochleistungsbereich“ (30).

Im zweiten Teil des Buches, der mit „Didaktische Wegmarken“ überschrieben ist (S. 33–71), wird nach der groben Nachzeichnung des Forschungsgegenstandes im Allgemeinen und dem der Kunstdidaktik im Besonderen das der Autorin eigene Verständnis von „Lehrkunst“ dargelegt. Hier hebt die Autorin auf den „Ausnahmestandard“ der theaterpädagogischen Wirklichkeit ab, der sich dadurch auszeichne, dass Wissen generiert werden soll, „ohne auf Wissensvermittlung zu bauen“ (S. 69). Auch wenn sie den französischen Philosophen Jacques Rancière nicht nennt, so ergibt sich mit dieser Perspektive eine Nähe zur Denkfigur des unwissenden Lehrmeisters.³ Wenn sie davon spricht, dass theaterpädagogische Praxis die Spieler „auffordern und herausfordern“ soll, „einen Schritt weiterzugehen“ (S. 69), so spiegelt sich hier die Vorstellung des Lehrers, der seine Schüler „nicht sein Wissen lehrt“, sondern sie auffordert, „sich ins Dickicht der Dinge und Zeichen vorzuwagen“, um davon zu berichten, was sie gesehen haben.⁴

Aus dieser besonderen Didaktik, so Sack, ergäben sich fachspezifische Spielräume, die im dritten Teil des Buches (S. 73–113) beleuchtet werden. Dabei gelte nach wie vor „Differenzierung“ als konstitutiv für ästhetische Bildungsprozesse im Medium des Theaters. (Vgl. S. 80) Hierbei sei die Ermöglichung transformatorischer Bildungsprozesse „anerkanntes Ziel der Theaterpädagogik und Grundlage für das theaterpädagogische Selbstverständnis“ (S. 111). In der theaterpädagogischen Arbeit sei dabei eine überwiegend „situative Regie“ (Rudi Müller) erforderlich, die im beherrschten Proben nicht „Wiederholung“, sondern die „Selbstüberholung“ (Annemarie Matzke) des Subjekts zum Ziel habe. Die Probe beinhaltet damit neben anderem die permanente Auseinandersetzung des Subjekts mit sich selbst und seinem Verhältnis zu seinem Umfeld. Ein Irrtum sei es, theatrales Spiel als nicht sozialpflichtiges Handeln anzusehen; die Praxis des Spiels, so die Autorin, generiere lediglich andere, damit aber nichtsdestotrotz reale Wirklichkeiten. Theaterpädagogische Praxis, so argumentiert Sack im vierten Teil, sei vor allem durch die „Kartierung der Spielfelder“ markiert, die sich

Rezensionen

durch die Modi „(1) Nicht-Spiel – Spiel“, „(2) Spiel und Spiel“ und „(3) Regie als Spiel“ kennzeichnen lasse. (Vgl. S. 189) Dient die erste Markierung dazu, die Rahmen, Kontexte und Konstruktionen zu bestimmen, mit Hilfe derer die spezifischen Realitäten des jeweiligen Spiels bestimmt werden können, um von anderen Realitäten abgegrenzt zu werden (vgl. S. 169), so zielt die zweite Bestimmung auf unterschiedliche Spielweisen, die in den Kategorien „Körper“, „Sprache“ und „Imagination“ gefasst werden (vgl. S. 169–170). Die dritte Markierung bestimmt schließlich das Zusammenspiel der unterschiedlichen Interaktionspartner (Regisseur/Spielleiter, Schauspieler/Darsteller). Hier gilt es für den Regisseur/Spielleiter das Verhältnis zwischen sich und der Gruppe permanent zu reflektieren, flexibel auf die Herausforderungen zu reagieren und gegebenenfalls Annahmen und Konzepte auf Grund der dem Probenprozess innewohnenden Dynamik zu revidieren oder zu verwerfen. Liegt der Anknüpfungspunkt ästhetischer Bildungsprozesse beim nichtprofessionellen Darsteller „im Vorgang des Erwerbs schauspielerischer Kompetenzen“ (S. 198), gilt es für den Spielleiter/Regisseur kompetent auf dem Feld der Spielleitung zu werden. Das bedeutet: „Er muss Spiele spielen können, Spiele anleiten können, Spiele anpassen können, Spiele variieren können [...]“ (S. 199) Ausdruck dieser Kompetenz ist eine jeweils spezifische „Praxishaltung“, die in und durch die Probe zum Ausdruck kommt.

Exemplarisch werden im fünften Teil der Untersuchung die „Praxishaltungen“ der Regisseure Peter Brook, George Tabori und Robert Wilson anhand der zuvor ausgeführten Analysekategorien „Spiel – Nicht-Spiel, Spiel – Spiel“ und „Regie als Spiel“ analysiert. (S. 206–333) Die Auswahl dieser drei Theatermacher begründet die Autorin vor allem mit dem allgemein anerkannten Status der Künstler, dem Laborcharakter ihrer Probenpraxis, der Einbeziehung von Profis und Laien in die Theaterpraxis und deren Entwicklung „abseits von institutionalisierten Theatern“, die eine „aktive Öffnung des Spielrahmens für ungewöhnliche Besetzungen“ (S. 204–205) befördert habe. Ein weiteres Kriterium ist, dass es inzwischen zu allen Regisseuren „ein umfangreiches Recherchematerial gibt“ (S. 205). Zudem, so Sack, seien bei aller Unterschiedlichkeit der Ansätze – Brooks textanalytischer Ansatz, Taboris freier Umgang mit Texten als Spielanlass und Wilsons streng choreographiertes Theater – in den jeweiligen „Praxishaltungen“ Übereinstimmung insofern zu finden, als alle drei „Fantasie als Muskel verstehen, der bei Spielern und Zuschauern trainiert werden kann“ (S. 307). Tabori spiele, so Sack, „mit den konkreten, persönlichen Fantasien der Darsteller“ und fokussiere dabei „imaginative Konstellationen menschlicher Beziehungsrealitäten“, Wilson vertraue auf das „überindividuelle Wissen des Spielers“, welches nur „durch einen imaginativen Prozess zur Geltung gebracht“ werden könne; Brook hingegen

schaffe den „Spielen um Imagination konkrete Spiel-Räume und Spiel-Zeiten“. (Ebd.) Dass sich hinter diesen Ansätzen ein jeweiliges Lehrverständnis der Regisseure verbirgt, ist freilich eine Setzung, die Sack aus der Notwendigkeit ableitet, dass der Spielleiter sich verständlich zu machen habe. Denn auch wenn Taboris paradigmatische Formulierung, der „Schauspieler (sei) interessanter als seine Rolle, das Produzieren produktiver als das Produkt, die private Geschichte einer Produktion bereiteter als die Literatur“⁵ den Prozess akzentuiert, so sind auch seine Produktionen immer auf den Moment der Aufführung zu beziehen, in dem der Darsteller mit seiner ganzen „Mediengeschichte“⁶ sichtbar wird.

Eine Dramaturgie der Probe, die einen Rahmen für die „außergewöhnliche Wirklichkeit für die individuellen Subjekte schafft, indem es Rahmen, Konstruktion und Kontext mit den unterschiedlichen Spielformen von Körper, Sprache und Imagination beständig neu verschaltet, kann schließlich, so die Hoffnung Sacks, zu einer neuen (Darstellungs-)Kultur führen (Vgl. S. 330). Diese könne auch einen Wechsel vom „pädagogischen Modeparadigma des lebenslangen Lernens hin zu einem ergebnisoffenen, lebensverändernden Lernen“ (S. 338) ermöglichen. Allerdings kann dies nur gelingen, wenn Lehre sich in performativen Akten vollzieht, die weniger an bestimmten Ergebnissen als an einer offenen Suchbewegung interessiert ist. Ästhetisch bildend seien „unter dieser Prämisse ephemere Phänomene, die nicht durch einspuriges, zielgerichtetes Denken und Handeln befördert und eingelöst, sondern nur in einem Hin und Her divergierender Momente entfaltet werden können“ (S. 339). Eine nichtlineare Verschränkung unterschiedlicher Vorgehensweisen „und den damit korrespondierenden Spiel- und Denkprozessen“ seien insofern für eine theaterpädagogische Fachdidaktik konstitutiv. (Ebd.) Das lesenswerte Buch von Mira Sack zeichnet sich weniger dadurch aus, dass es schockierend neue Erkenntnisse bringt, sondern besticht durch den Dreh der Perspektive: weg von der Tätigkeit des Theaterpädagogen, hin zum eigenen Selbstverständnis, weg vom zielführenden Denken, hin zu einer ergebnisoffenen Suche. Dadurch verringert sich – weniger im Diskurs der Theaterwissenschaft als in dem der theaterpädagogischen Didaktik – die vorhandene Lücke zwischen praktischer Handreichung und theoretischer Reflexion. Insofern ist das Buch auch als ein wichtiger Beitrag zur Diskussion über Sinn und Zweck des Theaters im Bildungsbereich zu verstehen, das gute Argumente für die Stärkung des Faches an die Hand gibt. Ein blinder Fleck in der Untersuchung bleibt das Publikum, das außerhalb der Betrachtungen steht. Als Größe, auf die sich letztlich alle Probenarbeit bezieht, hätte die Einbeziehung desselben womöglich noch weitere Erkenntnisse gebracht.

Gleichwohl handelt es sich bei dem Buch um eine intelligente Verknüpfung von Spiel(-Praxis)

und Reflexion, das den Theaterpädagogen zur Überprüfung der eigenen Methodik auffordert. Wer hier allerdings hofft einen Leitfaden zu finden, der die notwendigen Schritte „erfolgreicher“ Theaterarbeit ausbreitet und solchermaßen ein Patentrezept für gelingendes Probieren präsentiert zu bekommen, der wird enttäuscht werden. Alle anderen können in diesem Buch reichhaltige Anregungen zur Reflexion der eigenen Praxis finden.

Anmerkungen

1 *Ein Fach Deutsch; Unterrichtsmodelle. Szenisches Lernen: Texte und Theater im Deutschunterricht; Schöningh im Westermann Schulbuch Verlag 2008; S. 5.*

2 *Diese von Sack ins Feld geführte Argumentation (Vgl. S. 205) mag für diese drei Regisseure zutreffen, lässt sich aber freilich nicht auf den zunehmenden Trend zur Einbeziehung von nichtprofessionellen Darstellern auf den deutschen Bühnen verallgemeinern. So ist zu bezweifeln, dass in den Inszenierungen von Rimini-Protokoll, Hofmann & Lindholm u. a. die für die Theaterpädagogik nach wie vor konstitutive Differenzierung im Vordergrund steht.*

3 *Rancière, Jacques (2009): Der unwissende Lehrmeister : Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation. Passagen Verlag, Wien.*

4 *Rancière, Jacques (2009): Der emanzipierte Zuschauer. Herausgegeben von Peter Engelmann. Aus dem Französischen von Richard Steuerer. Passagen Verlag, Wien, S. 21.*

5 *Tabori, George (1981): Unterammergau oder Die guten Deutschen, Suhrkamp, Frankfurt/Main, S. 9.*

6 *Kurzenberger, Hajo (2005): Darstellung, in: Metzler Theaterlexikon herausgegeben von Erika Fischer-Lichte, Doris Kolesch, Matthias Warstat. Metzler, Stuttgart & Weimar; 55–63.*

Christoph Scheurle

Stephen Boyd/Manfred Schewe: Welttheater übersetzen adaptieren inszenieren/World Theatre translation adaption production. Berlin u. a.: Schibri 2011 (Performative Sprach-, Literatur- und Kulturvermittlung, Bd. 1). 184 S., ISBN 978-3-86863-083-1

Die neue Reihe „Performative Sprach-, Literatur- und Kunstvermittlung“ im Schibri Verlag beginnt in Bd. 1 mit der Präsentation eines besonderen interkulturellen und intertextuellen Projekts, eine Publikation durchgängig zweisprachig (deutsch-englisch), in einem größeren Format und mit vielen Farbfotos, die auch bildlich die szenische und theaterpädagogische Arbeit eines community theatre zwischen Welttheater und Volksstück sehr gut veranschaulichen.

Ausgehend von Goethes Weltliteratur-Begriff und Calderon de la Barca „El grand teatro del mundo“, inklusive dessen romantischer Reha-

bilitierung und moderner Rezeption, basierend auf Thomas Hürlimanns „Das Einsiedler Welttheater“ in seiner zweiten Fassung (2007) und dessen berühmten Freilicht-Aufführungen vor insgesamt 66.000 Zuschauern vor dem Kloster Einsiedel (Schweiz) unter Beteiligung von 500 Bewohnern des Ortes, wird in einem ersten Teil der literatur- und theaterwissenschaftliche Hintergrund dieses Projektes ausgebreitet. Besonders interessant im theaterpädagogischen Kontext ist die Darstellung des sich daraus entwickelnden „Cork's World Theatre“, in dem die Verbindung des Lokalen und Universalen ebenso sichtbar wird wie die Erweiterung der Intertextualität und Interkulturalität: Den spanischen, deutschen und schweizer Theater-Texten und -Inszenierungen wird eine irisch-englische Bearbeitung hinzugefügt; dabei wird sowohl der Aspekt der Übersetzung und Adaption als auch das spezifische Regiekonzept und vor allem der Experimentcharakter des Performance-Projekts, insbesondere die interdisziplinäre Zusammenarbeit von Theater, Universität und Musikhochschule, ausführlich dargelegt. Der erste Teil schließt mit Reaktionen auf die Aufführung in Cork und Theaterkritiken zu der Inszenierung, die in der Aula Maxima des University College Cork stattfand (29.11.–1.12.2010). Im zweiten Teil ist der Text des „Cork's World Theatre“ in deutscher und englischer Fassung abgedruckt (S. 113–176), der eindringlich die Übersetzungs- und Adaptionleistung der beiden Herausgeber belegt. Ein Anhang mit dem Programm zur Aufführung in Cork und mit einem umfassenden Literaturverzeichnis bildet den Abschluss dieser Publikation. Thematisch steht dieses Projekt für die Darstellung einer ökologischen Apokalypse und für eine Kritik an Macht und Gewalt, dargestellt an Typen aus Politik, Religion und Wirtschaft. Wichtiger aber scheint mir zu sein, dass mit dieser interkulturellen Theaterarbeit, mit diesem Übersetzen, Adaptieren und Inszenieren eine performative Sprach- und Literatur-, vor allem aber eine Kulturvermittlung gezeigt wird, die sicherlich in vielem Vorbildcharakter hat und als Anregung für ähnliche Theater-Pädagogik-Projekte dienen kann. Die Entstehung und Entwicklung von „Cork's World Theatre“ ist in einem Film nachzuverfolgen: <http://youtu.be/sEBX1-IB6Ak>.

Florian Vaßen

Neue Bücher zum „Theater der Unterdrückten“

Ein Handbuch zum „Theater der Unterdrückten“ aus Österreich und das Forumtheater in Indien

Die Österreicherin Birgit Fritz bezeichnet sich selbst als Theateraktivistin. Sie beschäftigt sich seit Jahren, wie sie schreibt, mit forschendem Lernen und lustvollem Scheitern. Es sind nun

zwei Bücher im Handel erhältlich, bei denen sie mitgewirkt hat. Zum einen hat sie das Buch *In ExActArt – ein Handbuch zur Praxis des Theater der Unterdrückten* geschrieben und zum anderen das von Sanjoy Ganguly mit dem Titel *Forumtheater und Demokratie in Indien* herausgegeben und übersetzt. Mit *In ExActArt* (ein anderer Titel wäre für den deutschsprachigen Raum vielleicht hilfreicher gewesen) gibt sie einen sehr guten Überblick über die Philosophie und die praxisorientierte Umsetzung des Theater der Unterdrückten (TdU) nach Augusto Boal.

In den letzten Jahren nach dem Tod von Boal ist zu beobachten, dass es global nach wie vor eine sehr aktive Theaterszene gibt, die sich der Weiterführung des Theatererbes von Boal verpflichtet fühlt. In ihrem Buch kommen verschiedene Akteure, die in diesem Bereich weltweit eine wichtige Rolle spielen, zu Wort. Zum Beispiel enthält der Band ein sehr lesenswertes Interview mit dem Kolumbianer Hector Aristizabal, der in den USA lebt, auf der ganzen Welt umherreist und Workshops gibt und offensiv mit seinen Erfahrungen als Folteropfer umgeht. Ein Mensch, der auch seine Form der erlebten Unterdrückung ohne Scham sichtbar macht und andere Menschen mit seiner Leidenschaft inspiriert. In dem Buch wird auch die wichtige Frage debattiert, inwieweit es noch *Theater der Unterdrückten* ist, wenn Theatermacher/innen mit diesem Ansatz mit Unternehmen zusammenarbeiten. Barbara Santos ist eine enge Wegbegleiterin von Augusto Boal und international tätige Theatermacherin. Sie bezieht in ihrem Beitrag eindeutig Stellung dazu, dass sie es für unvereinbar mit den Grundsätzen des TdU hält, mit Unternehmen zu arbeiten. Das Theater der Unterdrückten ist nach wie vor eine Theaterform, die sich auch in postmodernen Zeiten eindeutig politisch positioniert. Dies ist ein roter Faden des Buches, der dem Leser oder der Leserin vor Augen führt, wie Theater genutzt werden kann, um Gesellschaft mit Theater unter emanzipatorischen Gesichtspunkten zu verändern. Erfreulich ist auch, dass in dem Buch mit der Aktionstheatergruppe Halle (ATG) eine der ältesten basisdemokratischen TdU-Theatergruppen in Deutschland vorgestellt wird, die nunmehr seit über zehn Jahren mit Forumtheaterstücken auf der Bühne stehen.

Sehr interessant ist ebenso die Einführung in die „Ästhetik der Unterdrückten“, an der Augusto Boal die letzten Jahre vor seinem Tode gearbeitet hat. Das Buch hat aber auch für Theaterpädagog/innen, die sich nicht explizit als TdU-Akteure verstehen, einen sehr großen Gebrauchswert, weil eine Vielzahl von Spielen und Übungen beschrieben werden, die für Praktiker/innen stets von Nutzen sind. Ob Spiele zur Beziehungs- und Vertrauensbildung, zur Sensibilisierung oder Namensspiele und Action Games – sie alle werden detailliert beschrieben. Für Menschen, die mit dem TdU experimentieren wollen, gibt es konkrete Tipps zur Umsetzung von *Bildertheater* und *Forumtheater* inklusive Tipps zur Rolle des Jokers im

Forumtheater. Der Joker ist die Figur, die bei Forumtheateraufführungen moderiert und Menschen animiert, auf die Bühne zu gehen und die Szene zu verändern. Auch das TdU im Kontext von Transkulturalität und die spezifische Situation von Frauen, die ihren Freiraum in der TdU-Szene einfordern, werden im Buch thematisiert – beschrieben durch konkrete Projekte wie die *Madalena Laboratorien*, in denen Erfahrungsräume mit dem TdU nur für Frauen zugänglich gemacht werden. Erfreulich, dass es neben den Texten auch immer wieder Schwarz-Weiß-Fotos gibt, die einen kleinen visuellen Einblick in die Welt des TdU geben. Ein wenig mehr Abbildungen wären aber für den Band nicht schlecht gewesen.

Leider kommen Boals Ansätze des *Regenbogen der Wünsche*, des *Legislativen Theaters* oder auch des *Unsichtbaren Theaters* so gut wie gar nicht in dem Buch vor, obwohl auch diese Methoden ein wichtiger Bestandteil im Bereich des Theaters der Unterdrückten sind. Von einem Handbuch zur Praxis des TdU könnte man in dieser Hinsicht mehr Vollständigkeit erwarten. Dennoch ist dieses Buch eine sehr große Bereicherung für alle Menschen, die sich mit emanzipatorischen und politischen Theaterformen auseinandersetzen wollen und es ist erfreulich, dass die Autorin immer wieder persönlich wird und den Leser oder Leserin teilhaben lässt an auch selbsterlebtem Schmerz, z. B. wenn sie beschreibt, wie der baskische bildende Künstler Alex Carrascosa sie zu einer Aktion mitnahm, bei der ein Vertreter der Angehörigen der Bombenanschläge in der Madrider U-Bahn 2004 darüber erzählte und die Menschen zuhörten. Diese Erfahrung, über Tabus zu sprechen, veranlasste die Autorin, über ihre eigenen Ängste nachzudenken. Das sind Momente, die berühren. Bücher, in denen Menschen mit ihren Schwächen und Stärken sichtbar werden, sind für mich oftmals beeindruckender als Methodensammlungen und theaterpädagogische Projektbeschreibungen in Buchform, die es zuhauf gibt. Hinter dem Theater stehen immer Menschen, und über das TdU zu schreiben muss immer subjektiv geschehen. Die Frage, die sich TdU-Akteure stellen, sollte stets das Warum sein: Warum gerade Theaterarbeit mit dem TdU und nicht z. B. Improvisationstheater? Die Verbundenheit der eigenen Biografie mit Kunst und Theater, dies darzustellen ist Birgit Fritz in *In ExActArt* gut gelungen. Der persönliche Zugang wird sichtbar.

Gleiches gilt für das Buch von Sanjoy Ganguly „Forumtheater in Indien“, das sie herausgegeben und übersetzt hat. Es bietet einen hervorragenden Einblick in die Theaterarbeit von Jana Sanskriti in Ost-Indien. Seit 1985 gibt es dieses Theaternetzwerk, und es ist wohl das größte Forumtheaterprojekt der Welt. Inzwischen ist Sanskriti auch Ausrichterin von größeren Forumtheaterfestivals, bei denen Theatermacher/innen aus der ganzen Welt anreisen, um sich Inspiration für ihre Arbeit zu holen.

Rezensionen

Das TdU betreibt eine theatrale Globalisierung von unten – und wichtige Anregungen für politische Theateraktivist/innen kommen gerade aus den Ländern des Südens, weil für viele Menschen in diesen Ländern der Kampf um Befreiung und gegen Unterdrückung, ja um das Einfordern von grundlegenden Menschenrechten zu ihrem Lebensalltag gehört. Es geht um dieses fast verstaubt wirkende, nicht mehr zeitgemäß verwendete Vokabular wie Befreiung, Unterdrückung etc., das, wenn es in unserem Kontext angewendet wird, eher Abneigung oder zumindest große Skepsis bei Theaterleuten und sonstigen Kulturschaffenden hervorruft. Die Gefahr ist sehr groß, dass die politisch aufgeladenen Worte sich verbrauchen. Und allzu oft werden sie in unserem gesellschaftlichen Kontext dann leider nur als Schlagworte parolenhaft und verbalradikal wahrgenommen, weil manchmal keine wirkliche emanzipatorische Praxis dahinter steht, sondern sie nur als moralisierende Phrase daher kommen. Anders im Buch von Sanjoy Ganguly, der auf den Boal'schen Sprachterminus der 70er Jahre, wie wir ihn aus dem gelben Taschenbuch von Suhrkamp kennen, verzichtet. Ganguly schreibt von Beziehung, Demokratie und kollektivem Handeln ohne dieses falsche Pathos, das oftmals bei solchen Texten mitschwingt. Und wenn der Terminus der 70er Jahre verwendet wird, hinterfragt Sanjoy das manchmal und verknüpft die Theorie des TdU mit den spezifischen Gegebenheiten Ostindiens und seinem Leben.

Das Buch gibt einen Einblick in die Anfänge des TdU in Indien und es zeigt auf, wie Landarbeiter/innen, Menschen aus den Slums, Unberührbare und Muslime in Indien sich das TdU aneignen, um ihre Lebenssituation zu verbessern. Im Mittelpunkt steht eine Theaterform, welche auf Dialog ausgerichtet ist und den Wunsch hat, mit den Mitteln der Kunst Beziehungen herzustellen. Das Buch beschreibt ausführlich die Entwicklung des Forumtheaterstücks *Shonar Meye*, das drei Abschnitte von Frauen vor, während und nach der Heirat zeigt. Das Stück wurde mit großem Erfolg auch beim Weltforumtheaterfestival in Österreich und in Berlin in der Werkstatt der Kulturen aufgeführt.

Die Stärke des Buches ist die Offenheit, in der Sanjoy Ganguly über Konflikte in der Gruppe schreibt, mit seinem Hadern an einem marxistischen Gedankengut, ohne die Menschen in ihrem real existierenden Leben als Objekte zu betrachten, gepaart mit Gedanken und Weisheiten zur indischen Spiritualität, die einen hier im materiell wohlhabenden Norden auch zum Nachdenken bringen. Sehr schön ist der Abdruck der Briefe, die Sanjoy an seinen Freund Naresh schreibt, der in der Stadt wohnt. Mit ihm teilt er seine Erfahrungen mit der ländlichen Bevölkerung. Immer wieder wird der Wunsch sichtbar, authentisch mit den Menschen in Kontakt zu treten und sie nicht für politische Zwecke zu instrumentalisieren. Er nimmt die Lesenden mit

zu Aufführungen in Dörfern und zu Festivals, er lässt uns literarisch teilhaben am Leben der armen Dorfbewohner, er beschreibt individuelle Prozesse der Emanzipation, wenn auch Frauen wie sonst nur die Männer die Bühne für sich beanspruchen oder wenn das Theater Schritt für Schritt eine wichtige Ressource im Alltag der Menschen wird.

Interessant auch seine Erfahrungen in Deutschland, die er in Workshop-Tagebüchern niederschrieb, wo er mit Teilnehmer/innen zum Thema Rassismus arbeitete. Er beschreibt weniger, wie er arbeitet, sondern mehr, welche Haltung er in Situationen mit Konflikten einnimmt. So wird plastisch, wie innere Haltungen sich in Optimismus und Zuversicht in Gruppenprozessen verwandeln können, wenn ein erfahrener Workshopleiter dies auch ausstrahlt und lebt. Haltungen sind es letztendlich gerade im TdU, die Menschen einladen mitzuwirken.

Für Sanjoy Ganguly sind Workshops Räume, in denen wichtige Erfahrungen gemacht werden, und Erfahrungen sind für ihn die größte Bibliothek der Welt. Immer wieder nimmt er Bezug zu seinem Vorbild Augusto Boal und gibt so auch für Menschen, die die Werke von Boal noch nicht gelesen haben, eine Einführung in die Philosophie des Theaters der Unterdrückten. Im Klappentext des Buches von Sanjoy Ganguly wird das TdU als Menschenrechtstheater bezeichnet – eine für mich sehr gelungene Bezeichnung, denn mit diesem Terminus ist man anschlussfähig an die Diskurse, Debatten und sozialen Kämpfe im 21. Jahrhundert.

Literatur:

- Harald Hahn: Hg. der *Berliner Schriften zum Theater der Unterdrückten*.
 Birgit Fritz: *InExActArt. Ein Handbuch zur Praxis des Theaters der Unterdrückten*.
 Ibidem-Verlag Stuttgart 2011.
 Sanjoy Ganguly: *Forumtheater und Demokratie in Indien*. Herausgegeben und übersetzt von Birgit Fritz, Mandelbaum Verlag Wien 2011.

Birgit Fritz

Stephan Richter. Schauspieltraining: Ein Handbuch für die Aus- und Weiterbildung. Leipzig: Henschel Verlag, 2012

Schauspieltraining: Ein Handbuch für die Aus- und Weiterbildung bietet über 100 Gruppen-, Einzel- und Partnerübungen mit den wichtigsten Arbeitsbegriffen und Regeln. Damit ist im Titel das wesentliche Ziel des Buches genannt: Es bietet einen reichen Fundus Übungen für die Theaterpraxis. *Schauspieltraining* richtet sich an professionelle Schauspieler/innen, Schauspielstudent/innen, Theaterpädagog/innen und Schauspieldozent/innen. Stephan Richter wurde an der Hochschule für Schauspielkunst „Ernst Busch“ ausgebildet. Er sammelte u. a. an der Volksbühne Berlin unter der Leitung

von Frank Castorf, am Staatstheater Hannover, am Thalia Theater in Hamburg sowie am Deutschen Theater in Berlin künstlerische Erfahrung. Als Dozent der Schauspielschule für Film und Theater art of acting Berlin, die er auch mitbegründet hat, arbeitet er aktiv in der Schauspielausbildung. Seinem Handbuch *Schauspieltraining* kommt die praktische Theatererfahrung sehr zugute.

Der Autor hat sich für seine Übungssammlung aus den Bereichen Theaterpädagogik, Improvisation, Gruppendynamik, Sprecherziehung, Stimmbildung etc. bedient. Er hat die – in diversen Praxishandbüchern verstreuten und Profis weitgehend bekannten – Übungen, Spiele, Improvisationen etc. gesammelt, geordnet und sie in eine strukturierte Übersicht gebracht. Die Ordnungskriterien orientieren sich an den Bereichen Gruppenübung, Einzelübung, Partnerübung und Entspannungs- und Lockerungsübung. Die Beschreibung der einzelnen Übungsanleitungen ist sprachlich klar und nachvollziehbar gelungen. Einige Übungen sind offensichtlich von Richter in dessen pädagogisch-künstlerischer Arbeit weiterentwickelt und verfeinert worden.

Dem Handbuch ist ein Kapitel „Trainingschwerpunkte und dafür geeignete Übungen“ angeschlossen. Hier ordnet Richter die Übungssammlung nach Kriterien wie aktives Zuhören, Konzentration, Reaktionstraining, Rhythmusempfinden, szenische Aufmerksamkeit, Tempo, Fantasie, Partnersensibilität, Wahrnehmung, Spannung – Entspannung, Beobachtung, Improvisation, Raumgefühl u. v. a. m. Diese Auflistung mit Zuordnung der Übungen nach Ergebnisfunktion ist sehr hilfreich für theaterpädagogische Konzeptionen. Sie erleichtert einem in der didaktischen Vorbereitungsarbeit die Entwicklung von Unterrichtszielen.

Ergänzt wird die Übungssammlung durch einen „Katalog schauspielmethodischer Arbeitsbegriffe und Regeln“. Dieser Thesaurus bietet in knapper Form Definitionen von – in der schauspielkünstlerischen Praxis – gebräuchlichen und grundlegenden Fachbegriffen. Dramaturgische Grundlagen, Figurenarbeit, szenische Ordnungsprinzipien, methodische Begrifflichkeiten etc. werden differenziert erläutert und theoretisch abgehandelt.

Eine – etwas kurze – Literaturliste schließt das Handbuch ab.

Das Buch bietet einen reichen Übungs-Fundus für das schauspielkünstlerische Gruppentraining. Es ist ein ideales Handbuch für die theaterpädagogische und schauspielkünstlerische Arbeit, handlich und hilfreich bei der Schnellsuche nach Übungen mit genauen Anleitungen. *Schauspieltraining* wendet sich an Profis der Theater- und Filmkunst, es setzt allerdings Trainingserfahrung und theoretisches Wissen voraus. Theaterkünstler und -dozenten werden sich über die Veröffentlichung dieses Buches freuen.

Sieglinde Eberhart

„Man kann nicht lernen, nicht zu lernen.“ Alexander Kluge im Unterricht. Herausgegeben von Jens Birkmeyer, Torsten Pflugmacher, Ulrike Weymann als Themenheft von: **Der Deutschunterricht. Beiträge zu seiner Praxis und wissenschaftlichen Begründung, Heft 3, 2012 (Friedrich Verlag), 95 Seiten.**

Die Kolleginnen und Kollegen der Zeitschrift „Der Deutschunterricht“ sind zu beglückwünschen: Sie haben mit Heft 3/2012 den Kosmos „Alexander Kluge“ vorgestellt. Nur ihm haben sie das gesamte Heft gewidmet! Und sie haben einen *klugischen*, einen klugen Schriftzug auf das Titelbild, das schon den neugierigen Alexander Kluge zeigt, gesetzt: „Man kann nicht lernen, nicht zu lernen.“ [...] sagt doch der Autor, Schriftsteller, Theoretiker, Medienmensch Alexander Kluge: „In mir höre ich den Sechsjährigen, der ich einmal war und der ich an sich zu jedem Zeitpunkt meines Lebens bin. Oft sprechen in mir auch der Siebzehnjährige oder der Zweiunddreißigjährige. Sie sprechen aber selten zur selben Zeit, während die Einwürfe des Sechsjährigen zu jeder der übrigen Stimmen zu passen scheinen.“ (im Heft zitiert auf S. 5). Klingt das nicht sehr ähnlich dem, was der Theatermensch Max Reinhardt in seiner „Rede über den Schauspieler“ sagte, dass nämlich der Schauspieler sich seine Kindheit in die Tasche gesteckt habe, sich damit auf und davon mache, um bis an sein Lebensende weiterzuspielen [...].

Damit habe ich mir schnell einen Übergang zum Geschäft der Theaterpädagogik oder auch zum Theater in der Schule geschrieben. Richtigerweise haben die HeftmacherInnen ihrem Schwerpunkt zu Alexander Kluge den Untertitel gegeben: „Alexander Kluge im Unterricht“ – also nicht nur beschränkt auf den *Deutsch-* oder *Literaturunterricht*.

Dieses Heft ist ein Kaleidoskop aus Theorie und Praxis, gespeist aus dem Weltwissen von Alexander Kluge. Mit anderen Worten: Die 95 Heftseiten sind ein Kompendium zur Einführung in das Werk von Alexander Kluge und sie sind eine Komposition/Montage vielfältiger Blickrichtungen/Aufmerksamkeitsrichtungen, die von Alexander Kluge ausgehen und sich durch seine zivilen Theorie- und Praxis-Manöver speisen lassen.

Eine gekonnte Service-Leistung des hier angezeigten und empfohlenen Heftes: Hinweise auf „Spielfilme und DVD-Projekte“ (S. 61), „Theorietexte“ (S. 34) und „Lektüreempfehlungen“ (S. 35, 45, 67) aus dem sog. literarischen Werk und zu neueren Werken von Alexander Kluges (88 ff.) – alles leicht erhältlich.

Schaut man als *theaterpädagogisch* arbeitender Mensch in dieses Kompendium, dann lassen sich etwa diese Anknüpfungspunkte, diese Gedanken, diese Arbeitsfelder, diese Störfaktoren, diese Eigensinnigkeiten für das eigene Arbeitsfeld und seine Entfaltung finden:

- Alexander Kluge (und auch Oskar Negt, seinem Co-Autor) sind Bilder unverzichtbar:

Bilder sind ihnen lesbare Gewebe/Texturen.

- Alexander Kluge geht erzählend vor, auch anekdotisch, szenisch. Kleine Geschichten werden verwunderlich aneinander gekoppelt – vielleicht in einer Kontrastmontage (mit dem Erziehungswissenschaftler Horst Rumpf gesprochen: eine *schräge* Didaktik wird hier gepflegt).
- Erzählungen sind ihm Kommentare zur (immer schon erzählten) Welt (siehe seine Poetik-Vorlesungen 2012 an der Frankfurter Universität: „Theorie der Erzählung“) – Folgen für variable Konzepte von Erzähl-Theater?
- Alexander Kluge hat ausführlich mit dem Dramatiker Heiner Müller korrespondiert, öffentlich gesprochen und von ihm gelernt, z. B. dies: Metaphern „verlangsamen eine Erfahrung, die man direkt nicht aufnehmen kann, wenigstens nicht in kurzer Zeit aufnehmen kann. Heiner Müller sagte, Metaphern sind eine Vorkehrung, ein Raster, ein Werkzeug, um eine Erfahrung, die zu schnell auf uns eingestürzt ist, sodass wir sie nicht wahrnehmen können, wenigstens nicht mit allen unseren verschiedenen sinnlichen Fähigkeiten wahrnehmen können, so zu verlangsamen, dass wir sie wahrnehmen.“ (S. 14)
- Alexander Kluge weiß durch seine humanistische Rhetorik aus seinen Gesprächspartnern mehr zu machen als sie sich träumen lassen: Mit ihm sind sie manchmal besser als ohne ihn [...].
- Alexander Kluge hat jahrelang kongenial mit dem Schauspieler und Schriftsteller Peter Berling in seinen TV-Formaten (bei Kluges Produktionsfirma „dctp“) zusammengearbeitet: „In über 100 teilweise bizarre Rollen schlüpfte Berling und gab seinem Hexenmeister oft überraschende Antworten von der entlegensten Historie bis hin zum unmittelbaren Zeitgeschehen. Ihre stets kontrollvers vorgetragenen Einsichten in frei erfundene Charaktere, meist in Ausnahmesituationen“ (<http://www.peterberling.com/medien/berling-medien.html>), sind Ausdruck von *Fiktion/non fiction/science & fiction*, wobei der Schauspieler manchmal erst kurz vor der Sendung über den Gegenstand informiert wurde, um den es gehen sollte. Er musste wie im Stegreif-Spiel auf dem Sprung sein und sein Wissen im Gespräch mit dem Interviewer Alexander Kluge vitalisieren können. Und der wiederum war auf seinen Partner Berling in dessen Rolle verwiesen – eine Paarbeziehung wie in guter *commedia dell'arte* oder Clownerie. Neuerdings arbeitet Alexander Kluge mit dem Musiker, Clown und *comedian* Helge Schneider zusammen und lässt ihn etwa als Wolfgang Amadeus Mozart auftreten und aufspielen. Kluge fragt höflich: [...] *darf ich Amadé zu ihnen sagen [...]?* Und der Mozart/

Schneider informiert, dass seine besten Stücke erst nach seinem Tode geschrieben worden seien und intoniert eine Western-Melodie im Mozart-*sound*. Heft 3 der Zeitschrift „Der Deutschunterricht“ (S. 16 f.) dokumentiert aktuell (2012) einen Auszug aus „Helge in Fukushima“ (gleich: Alexander Kluge: Die Pranke der Natur [und wir Menschen])

- Alexander Kluge hat außer Jura und Geschichte auch (Kirchen-)Musik studiert. Die Oper, die seit Beginn des 17. Jahrhunderts eine Organisationsmaschine (*opera* = musikalisches Werk) für Affekte/Attraktionen ist, nennt er (mit Werner Schroeter) ein „Kraftwerk der Gefühle“. Der Brand der Alten Oper in Frankfurt am Main inspiriert Kluge. Seinen Film (mit Hannelore Hoger) „Die Macht der Gefühle“ (1983) nennt das Lexikon des Internationalen Films „(e)in an Ideen, Details und Assoziationen reiche(n) Collage-Film, der mittels Spielszenen, dokumentarischer Bilder, Archivmaterial und Anleihen bei der Opernmusik Erkenntnisse über menschliche Gefühle, ihre zerstörerischen und schöpferischen Fähigkeiten formuliert. Durch den Versuch, Zeit als eine neue Erfahrung greifbar zu machen, werden Zusammenhänge zwischen Alltäglichem, Mythen und Politik sichtbar.“ Und: sind das nicht auch Konzeptionen/Positionen eines Theaters oder des Performativen von heute? Und: Für Musik-Theater-PädagogInnen zugleich ein Übungsstück [...].
- Gleichzeitig aber gelten Kluges Erzählungen als sachlich, kühl und präzise: Das aber ist ihm Garantie für die Freiheit des Entwickelns von Kognition und Sentiment bei den RezipientInnen, die auf diese Weise Mit-ProduzentInnen werden. Im Hinblick auf seine Filmproduktion sagte Alexander Kluge Anfang der 1970er Jahre in Hamburger Kino „Abaton“: Ein Film entstehe während des Sehens im/beim Zuschauer. Nicht die Leinwand sei der Ort des Geschehens. Auch sei der Film-Schnitt ihm so wichtig, weshalb er großen Wert darauf legte, den Namen der Schnittmeisterin/*cutterin*, etwa lange Zeit Beate Mainka-Jellinghaus, im Abspann seiner Filme besonders hervorzuheben. Auch verwendet er keine naturalistische Dramaturgie, sondern – so würde ich sagen – eine stereometrische, kubistische Dramaturgie; sie erinnert an ein „kubistische(s) Gemälde. Ein Gegenstand, der, aus unterschiedlichen Blickwinkeln, in verschiedenen Zeiten gesehen, in einzelne Teile zerlegt und zusammengesetzt als *ein* Bild erscheint. Und dieses ein Bild erweckt bei den vielen Teilen nie den Eindruck von Beliebigkeit.“ (Richard Blank: Drehbuch: Alles auf Anfang. Abschied von der klassischen Dramaturgie. Berlin, Köln 2011, S. 113)
- Zu prüfen wäre ferner, ob einiges von dem, was die Dramaturgie seiner Filme, seiner Erzählungen, seiner Interviews, der Buch-Kompositionen und der kollektiven

Autorenverzeichnis – Kontakte

Arbeitsweisen sowie seines Dokumentierens in Möglichkeitsräumen nicht doch eine große Affinität hat zum postdramatischen Theater, zum Format eines Theateressays, des „Theater-Features“ (wie es das Theater Daktylus Berlin entwickelte), zu Weisen des multi-medialen Recherchierens und Performierens (bei She She Pop, RIMINI Protokoll [...]).

Mit anderen Worten: Ich empfehle, das Heft 3/2012 von „Der Deutschunterricht“ als dramaturgisches Lesebuch für die Theaterpädagogik in der Schule und an anderen Orten zu verwenden (auch für Medienkunde)! Und ich empfehle den Macherinnen und Machern *dieser* „Zeitschrift für Theaterpädagogik“ (also auch mir!) in nicht allzu ferner Zeit einen Heft-Schwerpunkt zum Dramaturgen Alexander Kluge vorzulegen: Genau herauszuarbeiten wäre das spezifisch Theatrale, Kluges Theatralitätsgefüge, das Inszenatorische, Performative bei einem Autor, der sich vornehmlich in der Buch- und Film-/Fernseh-Kultur realisierte – dazu ein Medien-Hinweis: 2010 brachte der mexikanische Filmemacher Marcello Schuster einen Interview-Film (48 min.) mit Alexander Kluge heraus unter dem (nun wahrlich nicht marktgängigen) Titel „Das Ophthalmogramm der Geschichte: Alexander Kluge“. Darin findet sich viel aus Kluges dramaturgischer Werkstatt – über das Filmdramaturgische weit hinausweisend; denn es geht ums Sehen (ein Ophthalmologe ist ein Augenheilkundiger), Wahrnehmen, um Aufmerksamkeitsrichtungen: „sowie wir den Blick scharf stellen, finden wir einen Ausweg“ – so ist ein Gespräch mit Alexander Kluge überschrieben (in: Das Magazin der Kulturstiftung des Bundes, No. 18, Herbst/Winter 2011, S. 9 f.)
Mein zusätzlicher Lesetipp: Alexander Kluge/Joseph Vogl: Soll und Haben. Fernsehgespräche. Zürich, Berlin 2009 – darin unter anderem: „Das Theater der praktischen Vernunft“ (S. 321–333) und fürs Denken in Globalitäts- und Weltbewusstseins-Kategorien: „Kleinholland auf den Pfefferinseln“ (S. 187–207).

Gerd Koch

AUTORENVERZEICHNIS – KONTAKTE

Gabriele Czerny
gabriele.czerny@web.de

Romy Domkowsky
Romi.D@web.de

Dr. Sieglinde Eberhart
Ostring 33, 76829 Landau/Pfalz

Adrian Groschwitz
adrian@groschwitz.de

Katrin Kellermann
kellermann@bdat.info

Gerd Koch
koch@asfh-berlin.de

Gabriele Krauß
rektorat@theresen-gs.de

Harald Hahn
mail@harald-hahn.de

Dieter Linck
tina.dieter@gmx.de

Joachim Lux
joachim.lux@thalia-theater.de

Silvia Mazzini
mazzinis@googlemail.com

Gunter Mieruch
gunter.mieruch@o2online.de

Petra Moser
petra.moser@phzh.ch

Andreas Poppe
a.poppe@fh-osnabrueck.de

Moritz Scheuermann
lotspiel@googlemail.com

Christoph Scheurle
scheurle@uni-hildesheim.de

Susanne Schittler
schittler@uni-koblenz.de

Astrid Schorn
astrid.schorn87@gmail.com

Katalin Stang
k.stang@web.de

Michaela Ströbel-Langer
stroebel-langer@t-online.de

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

Rolf Wenhardt
rolf-wenhardt@amateurtheater-bw.de

Beate Wenk
über Florian Vaßen s.o.

Laura Werres
laura_werres@gmx.de



Theaterpädagogik und Schauspielkunst

Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit

Jürgen Weintz

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

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

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



Aktuelle Themen:

Grundfragen, Theorien, Möglichkeiten und Grenzen,
Erfahrungen, Fragen sowie Praxisbeispiele

24,80 €

Deutsches Puppen- und Maskentheater seit 1900

Ernst-Frieder Kratochwil

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 Puppenspielerausbildung 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.

Aus unserem
aktuellen
Buchprogramm!

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