

Zeitschrift für Theaterpädagogik

29. Jahrgang • Korrespondenzen • Heft 62

Royston Maldoom

18. - 20. Juli 2013

Turbo Pascal

13. - 15. September 2013

Fräulein Wunder AG

25. - 27. Oktober 2013

ba • Wolfenbüttel

Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel
www.bundesakademie.de post@bundesakademie.de
Folgen Sie uns auf facebook und bei twitter



Regie und Spielleitung

„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!
Prävention und
Persönlichkeitsentwicklung
Tobias Gerstner
Hofmattstraße 10 • 76547 Sinzheim
07223-9159735 • 0152-34003261
www.mensch-theater.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.

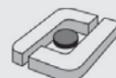
Die Schwerpunkte liegen im Bereich Schauspiel, Improvisation, Stückentwicklung, Regie und in spiel- und theaterpädagogischen Projekten.

Spielleitung Start: Mai 2013 Theaterpädagogik Start: August 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



Hochschule Osnabrück
University of Applied Sciences

Interdisziplinärer Zertifikats-Studiengang für Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen „MBO – Moderation und Beratung in Organisationen“

Das Institut für Theaterpädagogik und das Institut für Duale Studiengänge der Fakultät „Management, Kultur und Technik“ am Campus Lingen bieten im Rahmen des neuen berufsbegleitenden Master-Studienganges „Führung und Organisation“ (6 Sem.) den Zertifikats-Studiengang „Moderation und Beratung“ (4 Sem.) an, der auf theaterpädagogische Grundkenntnisse aufbaut. Ziel des Studiums ist die Entfaltung und Vermittlung ästhetisch-reflexiver Beratungs- und Moderationskonzeptionen für den Einsatz in Organisationen. Im Mittelpunkt stehen dabei die Analyse organisationstypischer Kulturen und Verhaltensweisen sowie die Exploration der Möglichkeiten zu ihrer Veränderung.

Der Studiengang leistet einen Beitrag zur Öffnung ökonomisch grundlegender Berufsfelder für Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen. Zugleich verfolgt er die Profilierung und Professionalisierung theaterpädagogischer Gestaltungs- und Reflexionsformen im Spannungsfeld wirtschaftlicher Zweckrationalität.

Lehrinhalte sind u. a.:

- Ästhetische, soziologische und wirtschaftswissenschaftliche Grundlagen
- Theatral-analytische Interventionsformen nach Brecht (Lehrstücktechnik), Boal, Johnstone, Moreno
- Verfremdung als künstlerische Reflexionsform
- Szenische Aktionsforschung
- Systemische Beratungsansätze
- Moderationstechniken
- Beratungsfelder in der Personal- und Organisationsentwicklung
- Entwicklung von personal- und organisationsbezogenen Beratungskonzepten

Studienstruktur:

- 4 Module a 10 CPts in 4 Semestern (ggf. anrechenbar auf den o. a. Master)
- pro Semester: ein Block á 6 Tage + ein Block á 3 Tage (Do-Sa) inklusive Prüfung.
- Der Studiengang richtet sich explizit an berufstätige Personen, deren Arbeits- und Erfahrungsräume in Lehre und Studienorganisation einfließen.

Studienvoraussetzung: Akademische Erstausbildung, z. B. Bachelorabschluss oder Diplom

Kosten des Zertifikats-Studiengangs bei Belegung aller vier Module: € 4.600,-

Verantwortlich: Prof. Dr. Bernd Ruping, Eva Renvert (Dipl.Päd./Dipl.Theaterpäd.)

Bewerbungen bis zum 15.07.2013 an das Institut für Duale Studiengänge der HS Osnabrück,

Inhaltliche Fragen: Eva Renvert 0591/80098-411, e.renvert@hs-osnabrueck.de

Studienorganisation: Katrin Dinkelborg, 0591/80098-722, k.dinkelborg@hs-osnabrueck.de

KURSKALENDER SOMMER 2013 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 Sommer 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	Horst-J. Lonius
27.05.-29.05.13	Figurentheater	Horst-J. Lonius
	Geschichte & aktuelle Tendenzen	Anke Meyer
03.06.-07.06.13	Handfigurenführung	Ulrike Mierau
10.06.-12.07.13	Inszenierungsprojekt - Bauen & Spielen	Andreas Becker / Dorothee Metz
	Von der Zweidimensionalität zur Dreidimensionalität	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.

15.04.-19.04.13	Das Spiel mit der Tischfigur	Ulrike Mierau
20.04.-26.04.13	Das Vogelscheuchenprojekt Groteskes Figurentheater	Gilbert Meyer Marie Wacker
26.04.-01.05.13	Maskenspiel Anfänger & Fortgeschrittene	Silke Geyer
29.04.-03.05.13	Der letzte Schliff Frisuren - Kostüme - Accessoires	Doris Gschwandtner
08.05.-11.05.13	Vom Material zur Choreographie Begegnung v. Material & menschlichem Körper	Karin Ould Chih
13.05.-17.05.13	Schattentheater Grundkurs	Hansueli Trüb
21.05.-25.05.13	Offene Werkstatt Figurenbau	Arne Bustrorff
27.05.-31.05.13	Theaterum Mundi Das große Welttheater	Horst-J. Lonius
03.06.-07.06.13	Vom Bilderbuch zum Papiertheater	Peter Schauerte-Lüke
17.06.-29.06.13	Inszenierungsprojekt I/II Wenn jemand eine Reise tut ... Reisegeschichten im Koffer - Prosa	Anne Swoboda Dorothea Theurer Annekatrien Heyne
24.06.-28.06.13	Handpuppen aus Latex & Hatovit Bau	Annekatrien Heyne
02.07.-05.07.13	Regie Figurentheater im Spiegel der kindlichen Wahrnehmung - Anf. & Fortg.	Stefan Mensing
08.07.-12.07.13	The power of the puppet Die Puppe als Schauspieler -Fortgeschr.	Neville Tranter
13.07.-18.07.13	Puppen aus Schaumstoff Figurenbau	Bodo Schulte
05.08.-10.08.13	Die genähte Figur Figurenbau	Doris Gschwandtner
26.08.-30.08.13	Das Spiel mit der Klappmaulpuppe	Bodo Schulte
23.09.-27.09.13 I	Kompodium	Horst-J. Lonius
04.11.-08.11.13 II	Der Inszenierungsprozess I-IV	
27.01.-31.01.14 III	Fortgeschrittene	
07.04.-11.04.14 IV	Von der Konzeption und Planung bis zum Coaching	

Fortbildung Der Clown - Das clowneske Spiel Dozent Thilo Matschke
15.07.-19.07.2013 **Der Clown Ia** - Anfängerstufe
18.11.-22.11.2013 **Der Clown I** - Anfängerstufe
auch unabhängig von "Der Clown II/III" zu belegen
17.02.-21.02.2014 **Der Clown II** - Aufbaustufe
31.03.-06.04.2014 **Der Clown III** - Abschlussseminar
Der Clown II und III sind nur kompakt zu belegen.
Voraussetzung für die Teilnahme an "Der Clown II/III" ist der Besuch von "Der Clown I". Werkschau 05.04.2014

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. 21./22.09. 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.

08.04.-12.04.13	Theaterarbeit nach Lecoq Fortgeschrittene	Andrea Kilian
13.05.-17.05.13	Die Kunst des Schauspielens Fortgeschrittene	Tony Glaser
27.05.-30.05.13	Improvisationstheater AnfängerInnen	Bemd Witte
03.06.-07.06.13	Pantomime Situationskomik	Hans-Jürgen Zwiefka
10.06.-16.06.13	Solo-Clown und Rampensau Fortgeschr.	Thilo Matschke
17.06.-21.06.13	Von der Zeichnung zr Radierung	Ortrud Kabus
17.06.-20.06.13	Stimme genießen Stimm- & Sprechtraining	Dorothea Theurer
01.07.-05.07.13	Szenisches Arbeiten Strasbergmethode -Fortg.	Tony Glaser
21.07.-24.07.13	Instrumentenbau Rhythmus & Klang	Christoph Studer
22.07.-26.07.13	Nähen & Schneidern Anfänger & Fortgeschrittene	Imke Henze
29.07.-02.08.13	Nähen & Schneidern Schnitttechniken -Fortgeschrittene	Imke Henze
01.08.-04.08.13	Kabarett & Comedy Der eigene Stil	Renate Coch
24.08.-31.08.13	Sommerferienkurs in Varel / Nordsee Zeichnen & Malen in der Landschaft	Ortrud Kabus
16.09.-20.09.13	Theaterarbeit nach Lecoq Fortgeschrittene Vom Tier zum Menschen	Andrea Kilian
23.09.-29.09.13	Der Clown III plus Fortgeschrittene	Thilo Matschke

FREIE KURSE WOHENENDKURSE / TAGESVERANSTALTUNGEN

06.04.-07.04.13	Fortbildung f. Kindergarten, Grundschule & sonstige Inter: Bau einer Vertrauensfigur zum Einsatz <i>nicht nur</i> im päd. Bereich	Silke Geyer
12.04.-13.04.13	Fortbildung f. Kindergarten, Grundschule & sonstige Inter: Kreistänze mit Kindern	Conny Foell
20.04.2013	Das Playbacktheater Selbst erlebte Geschichten spielen	Karin Brücher-Gollanek Jörg Brücher
26.04.-28.04.13	Die Kraft des Ausdrucks Theaterpädagogik	Francisco Mamani
27.04.-28.04.13	Fortbildung f. Kindergarten, Grundschule & sonstige Inter: Spielerisches Singen mit Kindern	Cordelia Zipperling
03.05.-05.05.13	Fortbildung f. Kindergarten, Grundschule & sonstige Inter: Zirkus mit Kindern & Jugendlichen Zirkuspädagogik	Carola Christian
03.05.-05.05.13	Aquarellmalerei	Sylvia Zipprick-Gau
10.05.-12.05.13	Die Kunst des Schauspielens AnfängerInnen	Tony Glaser
25.05.-26.05.13	Mach doch was du wirklich willst Coaching für Kreative und ihre Projekte	Birgit Theresa Koch
25.05.-26.05.13	Die Kunst der Rezitation I-III	Jürgen Janning
22.06.-23.06.13	Blödem Volke unverständlich /	
13.07.-14.07.13	Treiben wir des Lebens Spiel (Galgenberg / Chr. Morgenstern)	
21.09.20.13	Rezitationsabend	
07.06.-09.06.13	Figurentheater in Pädagogik und Therapie Puppen mit Persönlichkeit Päd. / Therap. Arbeit mit "Persona Dolls"	Margrit Gysin
07.06.-09.06.13	Zeichnen & Malen im Botanischen Garten	Ortrud Kabus
08.06.-09.06.13	Fortbildung f. Kindergarten, Grundschule & sonstige Inter: Von Mund zu Ohr Märchen frei erzählen	Christiane Willms
15.06.-16.06.13	Stimme - Rhythmus - Obertöne	Lothar Berger
22.06.-23.06.13	Alexandertechnik Körperwahrnehmung	Irene Schlump
28.06.-30.06.13	Für ein Theater der Zukunft - Chaos & Form Körper-, Energie-, Kreativarbeit n. M. Tschchow	Jürgen Larys
06.07.-07.07.13	Mit Stock & Stein Choreographisches Theater mit Naturmaterialien nach Anna Halprin	Anne-Kathrin Klatt
19.07.-21.07.13	Abrakadabra Zaubern	Eckart Görner
20.07.-21.07.13	Stimme & Präsenz Sich ins rechte Licht setzen	Rolf Peter Kleinen
28.07.2013	Von Sehnsucht & Fülle I Herzenstänze Kreistänze	Conny Foell
01.09.2013	Von Sehnsucht & Fülle II Herzenstänze Kreistänze	Conny Foell



Tag der offenen Tür
Sonntag 06.10.2013
15.00 - 18.00 Uhr



Inhalt

Editorial

- Über alte und neue Rollen der Spielleitung 3
Ole Hruschka

Grundlagenreflexion

- Brecht – der „Probenleiter“
Überlegungen zu „Probe“ und „Schauspielkunst“ 7
Florian Vaßen
- Gemeinschaft(s)formen
Zu Bewegungsspiel und Bauhütte Martin Luserkes
als theaterpädagogische Tradition 10
Geesche Wartemann
- Wie Theater denken? Wie Theater machen?
Über die Notwendigkeit einer Haltung zur Praxis 12
Mira Sack
- Theaterpädagogische Praxis-Haltungen in
biografischen Theaterproduktionen 15
Norma Köhler
- Schultheater – künstlerisches oder soziales
Handlungsfeld? 17
Dorothea Hilliger
- „Spieglein, Spieglein ...“
Gendersensible Spielleitung im Theaterunterricht 20
Sabrina Guse
- Zwischen Selbstdisziplin und Selbsterfahrung
Die Übung als Medium der Subjektkonstitution 22
Florian Frenzel

Berichte aus der Praxis

- Regieführen an der Dresdner Bürgerbühne 25
Melanie Hinz
- „Auf den Spuren des Sensationellen!“
Interview über Spielleitung mit Martin Frank, Jury-
Sprecher beim Berliner „Theatertreffen der Jugend“ 29
- Die nackte Wahrheit braucht den Mantel der Fiktion
Das „Theater mobil“ am Jungen Schauspiel Hannover 31
Bärbel Jogschies
- Eine haarige Sache
Vom Umgang mit der Scham auf der Bühne 32
Daniela Fichte, Annika Vogt
- Ein Kind ist wie ein unbeschriebenes Blatt
Biografisches Theater mit Jugendlichen unter
professionellen Bedingungen 34
Vivica Bocks
- „Und wann kriegen wir unsere Rollen?“
Performatives Theater mit Grundschulkindern 36
Friedhelm Roth-Lange
- Erzähltheater und Stückentwicklung
Ein Workshop im Rahmen von „Abenteuer Kultur“ 40
Christoph Scheurle
- „Wir setzen uns für jede Probe ein Ziel!“
Interview mit Klaus Riedel über Spielleitung in der
gymnasialen Oberstufe 45

- „Wir machen zweisprachiges Theater!“
Interview mit Hülya Ösun über interkulturelles
Lernen in der Schule 48
- Erstaunliches aus NICHTS
Theater-Film-Projekt im Studiengang Soziale Arbeit
an der HAWK Hildesheim 51
Juliane Steinmann
- Spielleitung und Regie in Produktionen
theaterpädagogischer Weiterbildungsgruppen 53
Felicitas Jacobs
- Magazin** 58
- Rezensionen** 66
- Ankündigung Tagung und Workshops** 78
- Autorenverzeichnis** 80
- Impressum** 2

Ankündigung zum nächsten Heft

Arbeitstitel der Herbstausgabe Nr. 63/2013:
„Labore • Fachdiskurse • Forschung“.
Redaktionsschluss für das Heft 63
ist der **1. Juli 2013**.

Das Heft wird am 26 Oktober 2013 erscheinen.
Die Heft-Redaktion hat Andreas Poppe.
Artikel dann bitte senden an:
a.poppe@hs-osnabrueck.de

Anzeigenschluss

für das Heft 63 ist der **23.08.2013**.
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.

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 layouts!
- * 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 wenigsten 300 dpi oder falls die Bilder nur 72 dpi aufweisen, müssten sie mindestens ca. 40–60 cm breit sein, so dass unsererseits eine Bearbeitung erfolgen kann. Optimal sind 400 dpi. Kleine Bilder oder 9 x 6 cm-Bilder mit 72 dpi nur auf unsere Zielgröße verändern (hochrechnen funktioniert nicht!) Generell gilt: Letztes Auswahlkriterium ist aber immer eine ausreichende Bildschärfe (Kontrast). Dateiformat: jpg, pdf, eps oder tif.
- * Extra sollen genannt werden: Autor/in-Name, Post-Adresse für den Versand des Belegexemplars und/oder E-Mail-Adresse für das Autorinnen-/Autorenverzeichnis, was in jedem Heft erscheint.
- * Honorar können wir leider nicht zahlen. Pro Beitrag wird ein Heft an die Autorin/den Autor als ein bescheidenes Dankeschön gesandt. Weitere Exemplare dieses Heftes können mit 30 % Preisnachlass bezogen werden.

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
- Hefredaktion:** Ole Hruschka
Verlag: Schibri-Verlag, Dorfstraße 60, 17337 Uckerland, OT Milow
Postanschrift: Schibri-Verlag, Am Markt 22, 17335 Strasburg/Um.
 Tel. 039753/22757, Fax 039753/22583, <http://www.schibri.de>
 E-Mail: info@schibri.de
- Grafische Gestaltung:** Eileen Camin. Cover: Eileen Camin, Foto: Andreas Hartmann (Hildesheim). Das Titelfoto zeigt die Arbeit an „Marsmenschen“ an der Johannesgrundschule in Hildesheim (Leitung: Nicole Baumann)
- Copyright:** Alle Rechte bei den Autoren/all rights reserved
- Preis:** Einzelheft: Euro 7,50 plus Porto. Jahresabonnement: Euro 13,- plus Porto. Studierendenabonnement: Euro 10,- plus Porto. Abonnements über den Verlag oder über Herausgeber-Verbände.

Die Zeitschrift sowie alle in ihr enthaltenen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeisung und Verarbeitung in elektronischen Systemen. Einige Bilder und/oder Fotos in dieser Ausgabe sind das urheberrechtlich geschützte Eigentum von 123 RF Limited oder Fotolia oder anderen autorisierten Lieferanten, die gemäß der Lizenzbedingungen genutzt wurden. Diese Bilder und/oder Fotos dürfen nicht ohne Erlaubnis von 123 RF Limited oder Fotolia oder anderen autorisierten Lieferanten kopiert oder herunter geladen werden. Für den Anzeigeninhalt sind allein die Inserenten verantwortlich.

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

ISSN 1865-9756

EDITORIAL

Über alte und neue Rollen der Spielleitung

Ole Hruschka

Regie und Spielleitung – dieses Thema hat in der theaterpädagogischen Fachdebatte einen hohen Stellenwert: Die kritische Auseinandersetzung mit der „Haltung“ von Theatermacher_innen begegnet uns in Praxis-Ratgebern (Lehrwerken, Handreichungen, Rahmenrichtlinien), Selbstreflexionen (programmatischen Schriften, Essays, Interviews) und im aktuellen Theoriediskurs. Auffällig ist, dass in den Publikationen zu diesem Thema eine Fülle von Handlungsanleitungen und Funktionszuschreibungen *koexistieren*: Demnach sind die Spezialisten und Führungskräfte des Theaters immer auch „Schauspieler“ und „Statuswechsler“ (Scheller 1998; Plath 2010): Sie treten auf als „Rahmen-(er)finderinnen“ (Pinkert 2007, 267) oder disziplinierende „Übungsleiter“ (Frenzel, S. 22). Sie verwandeln sich „vom **Kenntnisvermittler** zum **Erfahrungsgestalter**“ (Gunter Otto; zit. nach Hentschel 2003, 68), begegnen den ihnen anvertrauten Gruppen je nach Bedarf als „Anwalt“ des Autors, der Spieler oder des Publikums (Herdemerten 1998, 51–55). Sie begleiten und steuern Prozesse als „Ideenlieferant und Animateur“ (George Tabori, zit. nach Meyer 2003, 284) bzw. als „faciliator“ oder „activator“ (Spiewak 2013). Und sie begreifen sich dabei auch als abenteuerlustige „Expeditionsleiter“ auf unbekanntem Terrain (Scheurle, S. 40), als „Coach“, „Chorführer“ oder auch als „Sozialplastikerin“ (Hinz, S. 25).

Diese kleine Auswahl aus dem Rollenrepertoire für „Spielleitertypen“ verweist auf die zunehmende Ausdifferenzierung des Phänomens und der dazugehörigen Begriffe. Sie zeigt auch, dass Spielleiter_innen heutzutage mit einer Vielzahl, zum Teil widersprüchlicher Rollenentwürfe und -versatzstücke konfrontiert sind, aus denen sie die ihnen angemessenen situationsgerecht auswählen müssen. „Im Idealfall machen sich Theaterpädagog_innen selbst überflüssig“, so lautet eine Anweisung im Dickicht der Handlungsmaximen, „Auf den guten Lehrer kommt es an!“ eine andere. Daraus folgt: Gegenüber Patentlösungen und goldenen Regeln sind grundsätzlich Zweifel angebracht – auch weil in unterschiedlichen Phasen des theaterpädagogischen Prozesses womöglich ganz unterschiedliche „Haltungen“ notwendig sind, die zudem je nach Reifegrad und Zusammensetzung einer Gruppe variieren.

Die Einsicht in die Vielzahl und die Heterogenität künstlerisch-pädagogischer Konzepte von Spielleitung sollte jedoch nicht in Orientierungslosigkeit münden. Stattdessen sehen sich Spielleiter_innen mit der „Notwendigkeit“ konfrontiert, sich immer

wieder neu der Frage nach den „Begründungszusammenhängen“ für ihr Handeln zu stellen (siehe den Beitrag von *Mira Sack*, 12). Diese Form der Selbstverständigung ist Ausgangspunkt und Bedingung ihres Tuns, wenn sie ihr eigenes Profil ausbilden möchten und sich dabei nicht nachsagen lassen wollen, eine antiquierte Auffassung der eigenen beruflichen Aufgabe zu vertreten (vgl. Green 2005, 98–105; Plath 2009, 31–46).

Die vorliegende Ausgabe der Zeitschrift für Theaterpädagogik widmet sich der Frage nach den pädagogischen und ästhetischen Grundannahmen und Haltungen, mit denen Anleitende derzeit „operieren“. Auf der Suche nach einer zeitgemäßen *job description* liefern die Autor_innen Beiträge zu einer Bestandaufnahme: Wie setzen erfahrene Spielleiter_innen kreative Prozesse in Gang? Welche künstlerischen Verfahren und welche pädagogischen Prämissen sind dabei wirksam?

Der Hauptteil des Heftes ist in zwei Abschnitte untergliedert – im Idealfall sollte die Lektüre beider Hälften sich wechselseitig erhellen: Der erste Teil („Grundlagenreflexion“) zielt darauf ab, aus historischen Entwicklungen oder aktuellen Tendenzen Überlegungen *über* heutige Praxis-Haltungen abzuleiten. Im zweiten Teil („Berichte aus der Praxis“) geht es darum, dass Spielleiter_innen *selbst* anhand geeigneter Projektbeispiele ihre spezifische Vorgehensweisen und ihre Zielsetzungen schildern – auch mit Blick auf den jeweiligen institutionellen Kontext, in dem sie sich bewegen.

Hierarchie versus Transparenz?

Die auf Brecht zurückgehende Rede von der „Haltung“ des Unterrichtenden meint zunächst Vorstellungen, Einstellungen, aber auch die jeweilige soziale und körperliche Disposition. Wo individuelle Leitungsstile zur Verhandlung stehen, geht es immer um die ganze Persönlichkeit – und zwar in ihrem Verhältnis zu der „Gemeinschaftsform“, für die sie Verantwortung trägt (siehe dazu den Beitrag von *Geesche Wartemann*, S. 10). Außerdem bezeichnet der Begriff der *Spielleitung* – ähnlich dem der Regie im professionellen Theater – jene ordnende und lenkende Instanz, die den Kommunikationsfluss, das Vertrauen innerhalb der Gruppe und gemeinsame Spielregeln aufrechterhält. Die Spielleitung stellt die organisatorischen Bedingungen für den Proben- und Aufführungsprozess sicher und prüft ästhetische Verfahren auf ihre Adäquatheit; sie initiiert themen- und

Editorial

situationsgerechte Improvisationen, sorgt für ensembleorientierte Spielprinzipien, moderiert assoziative Gespräche und nutzt anregende *feedback*-Formate. Schließlich hilft sie, ein konzeptionelles Gerüst aus schlüssigen, bildhaften Grundsituationen zu erstellen bzw. die verschiedenen Einfälle unter dramaturgischen Gesichtspunkten zu verdichten. Vor allem ist sie mitverantwortlich dafür, dass der Theaterprozess von kollektiven Suchbewegungen und Entscheidungsfindungen getragen wird: „Wo Unterschiede wichtig sind, unterschiedliche Kompetenzen gebraucht werden und schon erworbene Erfahrungen mit der Gruppenarbeit und dem Theater notwendige Voraussetzung für den Probenprozess sind, entstehen auch jeweils spezifische Machtkonstellationen, denn keine soziale Beziehung realisiert sich im luftleeren Raum. Sie werden durch die wechselseitige Abhängigkeit beim Theatermachen und Theaterspielen aktualisiert und verstärkt. Oft haben Regisseure oder Spielleiter die Aufgabe, diesen Vorgang bewusst zu machen und zu moderieren“ (Kurzenberger 2012, 103).

Das Selbstverständnis von Spielleiter_innen basiert nicht allein auf individuellen Vorlieben oder eigens formulierten professionellen Leitsätzen. In aller Regel orientiert es sich – mehr oder weniger bewusst – immer auch an verallgemeinerbaren „kulturopädagogischen Paradigmen“, die „gleichzeitig, aber innerhalb einer fortschreitenden Entwicklung mehr oder weniger stark wirksam sind“. Entsprechende richtungsweisende Modelle oder „Schulen“ setzen zum Beispiel bei der „Selbstverwirklichung des Subjekts“ an, favorisieren eher die „produktive Kritik gesellschaftlicher Verhältnisse“ oder legen besonderen Wert auf die „Autonomie von Kunst und Kunstproduktion“ (Pinkert 2007, 256–261). In welcher Strömung man schwimmt, das hängt also eng zusammen damit, „welche Bildungsziele, welches Verständnis von Lernen, welche gesellschaftlichen Funktionen“ man mit der Vermittlung des Theatermediums verbindet (Mörsch 2011, 21).

Regie versus Spielleitung?

Unergiebig wäre es, in diesem Heft einmal mehr den vermeintlichen *Gegensatz* zwischen Regie und Spielleitung, Kunst und Pädagogik, Produkt und Prozess zu traktieren. Die Unterscheidung zwischen professionellem Theater und Theaterpädagogik (verstanden als Theater mit nichtprofessionellen Akteuren), zwischen „Berufsregisseur“ und „Spielleiter“ mag vielleicht aus heuristischen Gründen hilfreich sein, um zu zeigen, wo die „spezifischen Ausgangslagen [...] graduell voneinander abweichen“ und um unterschiedlich zu gewichtende „Zielformulierungen“ herauszuarbeiten: „In der Regiearbeit ist das künstlerische Produkt wichtiger als die den Spielern ermöglichte Differenzenerfahrung, in der Theaterpädagogik ist es umgekehrt“ (Sack 2011, 19). Angesichts der „Professionalisierung der Theaterpädagogik“ bzw. der „Pädagogisierung des professionellen Theaters“ (Pinkert 2010, 99) werden strikte begriffliche Trennungen der komplizierteren Wirklichkeit aber kaum gerecht (Stichworte: „Experten des Alltags“; „soziale Ästhetik“; „Öffnung des Kunsttheaters“). Tatsächlich sind die Grenzen fließend. Sie beginnen sich bereits bei Brecht, der den „Probenleiter“ idealistisch als Ratgeber und Fragenden konzipiert, zu verflüssigen (siehe den Beitrag von Florian Vaßen, S. 7). Und spätestens seit den Demokratisierungsversuchen in den 1960er Jahren wird das Bild vom despotischen

Regisseur als „Zuchtmeister der Moderne im Theater des 20. Jahrhunderts“ (Roselt 2009, 36) kritisch hinterfragt und zuweilen munter demontiert. Das heißt jedoch (leider) nicht, dass dieses Bild seither ein für allemal der Vergangenheit angehört. Zum anderen lässt der theaterpädagogische Diskurs einen Aspekt bislang weitgehend unbeachtet, den er besonders selbstkritisch und schonungslos zu reflektieren hätte: Auch Theaterpädagog_innen verlangen ihren Akteuren oft einiges ab, um bestimmte Darstellungsziele zu erreichen. Sie vertreten dabei eine provozierende und konfrontative Spielleitungsposition, meiden die Fallgruben einer „Kuschel“-Pädagogik und suchen stattdessen kompromisslos „eine starke, womöglich sogar lebensverändernde singuläre Kunsterfahrung“, die „man sich vorher überhaupt nicht hat vorstellen können“ (Goebbels 2012). Die dazugehörigen theaterpraktischen „Übungen“, die zum Alltagsgeschäft in Jugendclubs an Theatern und in der schulischen Praxis gehören, können durchaus auch einen „Zurichtungs-Mechanismus“ enthalten. Ermöglichen erst Disziplinierung und ein gewisser „Wiederholungszwang“ die vielbeschworenen theaterpädagogischen Selbstbildungsprozesse (siehe den Beitrag von Florian Frenzel, S. 22)?

Berichte aus der Praxis

Die konkreten, praktischen Anforderungen an Regisseure bzw. Spielleiter werden in diesem Heft anhand von aktuellen Beispielen diskutiert. Ein prominenter Schauplatz ist die Dresdner Bürgerbühne, an der nicht-professionelle Darsteller als sogenannte „Experten des Alltags“ unter professionellen Bedingungen Theater machen (siehe den Beitrag von Melanie Hinz, S. 25). Relevant ist die Beschäftigung mit den Steuerungsinstrumenten der Spielleitung vor allem aber auch im Zuge einer zeitgenössischen Kunstvermittlung, die die Eigeninitiative und die Selbstverantwortlichkeit von Theater-Lernenden in besonderer Weise fördern und einfordern möchte. Dies ist zum Beispiel im Rahmen der Theaterarbeit mit Kindern der Fall, bei der Rechercheprozesse zu den Themen Strafe und Geschwister präsentiert werden (siehe den Beitrag von Friedhelm Roth-Lange, S. 36). Oder in Workshops mit Auszubildenden der dm-Drogeriemarktkette, die den „Lernlingen“ neue, befremdliche und ungeplante Erfahrungsräume eröffnen (siehe den Beitrag von Christoph Scheurle, S. 40).

Die Attraktivität von biografisch orientierten Theaterproduktionen spiegelt sich in mehreren Beiträgen in diesem Heft (siehe den Beitrag von Norma Köhler, S. 15). Projekte mit Jugendlichen, die biografisches Theater als theatrale Feldforschung im sozialen Raum betreiben, haben Konjunktur (siehe den Beitrag von Bärbel Jogschies, S. 31). Die ethische Verantwortung der Spielleitung wird bei dieser Art von Stückentwicklung besonders sinnfällig. Es hat tiefgreifende Auswirkungen, wenn Inhalt, Fragestellung und Form des Theaters radikal aus dem Selbstbewusstsein der Spieler erwachsen sollen (siehe den Beitrag von Vivica Bocks, S. 34). Denn hier stellt sich verschärft die Frage, wie die Verantwortlichen mit Widerständen, mit Ängsten, Tabus oder auch der Scham der Spieler_innen umgehen (siehe den Beitrag von Daniela Fichte, S. 32).

Die Tätigkeit von Spielleiter_innen hat oft auch eine politische Dimension. Dies wird besonders deutlich bei den Bemühungen

um einen „genderfairen“ Umgang mit der Spielgruppe (siehe dazu den Beitrag von *Sabrina Guse*, S. 20) oder beim „postmigrantischen“ bzw. „zweisprachigen Theater“ (Interview mit *Hülya Ösün*, S. 48) – aber auch dort, wo Traditionen des Politischen Theaters in der Schulöffentlichkeit erprobt und reflektiert werden (Interview mit *Klaus Riedel*, S. 45). Das neu erwachte Interesse an ästhetischen Formaten und inhaltlichen Fragen, die eine Verbindung von Theaterpädagogik und politischer Bildung ermöglichen oder begünstigen (vgl. Hruschka; Post; Wartemann 2011), hat auch Auswirkungen auf die Position der Spielleitung. Denn hier geht es nicht (mehr) um eine klare politische Zielorientierung oder entsprechende Botschaften. Vielmehr kann die Spielleitung dazu beitragen, dass das „Format“ bzw. der „Rahmen selbst, in dem Bildung stattfindet oder stattfinden soll“ von allen Beteiligten befragt und – im Sinne einer „Institutionenkritik und -entwicklung“ – im veröffentlichten Ergebnis sichtbar gemacht wird (siehe dazu den Beitrag von *Dorothea Hilliger*, S. 17). Theaterpädagogik entfaltet insbesondere auch dort ihr politisches Potential, wo aus einem Prozess der kollektiven Willensbildung die „eigenständige Haltung“ einer Gruppe hervorgeht – und ästhetisch produktiv gemacht wird (siehe dazu das Interview mit *Martin Frank*, S. 29). Dann kann sie irritierend, subversiv und verändernd wirken.

Nicht zuletzt spiegelt sich die zentrale Rolle der Spielleitung im Kontext der Aus- und Weiterbildung von Theaterpädagog_innen. Bei Praxisprojekten an Hochschulen und Fortbildungsinstitutionen ist es besonders wichtig, Arbeitsweisen und die jeweilige „Anleitungshaltung“ transparent zu machen (siehe dazu den Beitrag von *Juliane Steinmann*, S. 51). Möglichst früh gilt es, die leibhaftige Erfahrung zu machen, wie fragil künstlerische Prozesse sind, dass Experimente scheitern können und dass der Prozess der kollektiven Kreativität „Angst, Widerstand, Unsicherheit und gleichzeitig Disziplin, Kontinuität und Begeisterung“ wecken kann. (siehe dazu den Beitrag von *Felicita Jacobs*, S. 54).

In diesem Sinne ist die vorliegende Ausgabe der Zeitschrift für Theaterpädagogik nicht zufällig aus zwei Lehrveranstaltungen hervorgegangen, die im Rahmen des Kooperationsstudiengangs Darstellendes Spiel angeboten wurden. Im Seminar „Werkstattgespräche über Theaterpädagogik“ und im Forschungskolloquium „Regie und Spielleitung“ wurden erfahrene Kolleg_innen an die Leibniz Universität Hannover eingeladen, über ihre Theaterarbeit zu berichten. Die „Werkstattgespräche“ führten Studierenden im Wintersemester 2011/12 auf der Basis eines gemeinsam erarbeiteten Fragenkatalogs (Meuser; Nagel 1991): Experten beantworteten Fragen zum „Kontextwissen“ („Wie definieren Sie Ihr Handlungsfeld?“) und zum „Betriebswissen“ („Wie organisieren Sie Ihre Arbeit?“), Evaluationsfragen („Was war an der von Ihnen exemplarisch geschilderten Theaterarbeit gut, was hätte besser laufen können?“), aber auch Fragen zu Startbedingungen, Verlauf und konstitutiven Elementen von Probenprozessen sowie zur pädagogischen Konzeption („Wo sehen Sie Ihre Hauptverantwortung als Spielleiter_in?“). Im Mittelpunkt des Kolloquiums „Regie und Spielleitung“ im Wintersemester 2012/13 standen dagegen Vorträge zu theoretischen Überlegungen und praktischen Beispielen, die in dieser Zeitschrift zum Teil nun ebenfalls verschriftlicht vorliegen.

Auch bei den Beiträgen im **Magazin** liegt der inhaltliche Schwerpunkt diesmal auf Spielleiterhaltungen und -methoden, wie sie etwa in den Workshops der 27. Bundestagung des BuT erprobt und diskutiert wurden. Über die gut besuchte und fachlich anregende Tagung „Das aktive Publikum“ (Wolfenbüttel im Oktober 2012) berichten *Claudia Bühmann*, *Friedhelm Roth-Lange* und Studierende des Instituts angewandtes Theater Wien (*J. Pfurttscheller*, *K. Dufek*, *B. Moscon*). Die Diskussion von Spielleitungspositionen – hier in Bezug auf die Theaterarbeit mit Kindern – bestimmte auch die Fachtagung zum 5. Deutschen Kinder-Theater-Fest „Vom Spiel zum Theater – Gestaltungsprozesse mit Kindern“ (Juni 2012 in Rudolstadt), von der *Silke Lenz* berichtet. Und zum guten Schluss lässt einmal mehr *Gerd Koch* aufhorchen, allerdings in anderem Zusammenhang: Sein Beitrag lenkt die Aufmerksamkeit auf KONZERTANTE Aufführungen und dokumentiert epische Formen des Musiktheaters, d. h. zeitgenössische Formen der Oper und besonders der Operette, in denen „Instrumental-Musik, Sprache, Gesang, szenische Gestaltung, Dekor“ in besonderer Weise „zusammenwirken“ – als „wahre Kraftwerke der Gefühle“ (Alexander Kluge) und doch zugleich „zeigend, berichtend, kommentierend, ausspielend, eingreifend in Verhältnisse, verschiedene Sprachen verwendend.“ (S. 62)

Dank

Allen Studierenden, die die oben genannten Veranstaltungen an der Leibniz Universität Hannover durch ihre Neugier und ihre engagierte Mitarbeit bereichert haben, sei an dieser Stelle gedankt. Mein besonderer Dank gilt überdies allen Vortragenden bzw. den Autor_innen dieser Ausgabe sowie *Andreas Hartmann* (Hildesheim) für sein Probenfoto, das wir mit freundlicher Unterstützung des Theaterpädagogischen Zentrums Hildesheims auf dem Titel abdrucken dürfen. *Frau Susanne Kämmerer* und *Herrn Prof. Dr. Wilhelm Dahms* bin ich dankbar für Ihre Freude daran, Wissen zu vermitteln und zu teilen.

Literatur

- Norm Green, Kathy Green (2005): Wie verändert sich die Rolle des Lehrers? In: *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium*. Das Trainingsbuch. Seelze-Velber: Kallmeyer-sche, S. 98–105
- Ulrike Hentschel (2003): Theorie? Ja, aber welche und wozu? Bemerkungen zum Selbstverständnis der Spiel- und Theaterpädagogik. In: *Ulrike Hentschel, Hans-Martin Ritter* (Hg.): *Entwicklungen und Perspektiven der Spiel- und Theaterpädagogik*. Festschrift für Hans-Wolfgang Nickel. Berlin, S. 60–75
- Frank Herdemerten (1998): Spielleitung und Spielgruppe. Leitung und Selbststeuerung der Spielgruppe – ein dialogisches Prinzip. In: *Elinor Lippert*: *Theaterspielen*. Bamberg: Buchner, S. 48–68
- Christel Hoffmann (1999): Die Kunst des Spielleiters. In *Dies.; Annett Israel*: *Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen*. Konzepte, Methoden und Übungen. Weinheim und München: Juventa, S. 13–33
- Ole Hruschka, Doris Post und Geesche Wartemann (2011) (Hg.): *Theater probieren, Politik entdecken*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung
- Hajo Kurzenberger (2012): Der kollektive Prozess der Theaterpädagogik. In: *Christoph Nix, Dietmar Sachser, Marianne Streisand*

Editorial

- (Hg.): Theaterpädagogik, Lektionen 5, Berlin: Theater der Zeit, S. 99–104
- Heiner Goebbels (2012): „Kunst kann das Leben verändern“. Interview von Peter Kümmel und Klaus Spahn. In: Zeit online, 14. August 2012, <http://www.zeit.de/2012/18/KS-Goebbels/komplettansicht> (letzter Zugriff 17.10.2012).
- Jörg Meyer (2003): Spielleitung. In: Koch, Gerd; Streisand, Marianne (Hg.): Wörterbuch (der) Theaterpädagogik. Berlin, Milow: Schibri S. 283–285
- Michael Meuser, Ulrike Nagel (1991): Expertinneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, D; Kraimer, K. (Hg.) Qualitativ-empirische Sozialforschung, Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 441–468
- Carmen Mörsch (2011): „Watch this Space! Positionen beziehen in der Kulturvermittlung“ In: Mira Sack, Anton Rey, Stefan Schöbl (Hg.): Theater – Vermittlung – Schule. Ein Dialog, Zürich, S. 8–25
- Ute Pinkert (2008): Theater machen! Ja, aber welches? Paradigmenwechsel in der Theaterpädagogik. In: Streisand, Marianne u. a. (Hg.): Talkin' about my Generation. Archäologie der Theaterpädagogik II. Berlin Milow Strasburg: Schibri, S. 252–267
- Dies. (2010): „Perspektive Hamburg“. Zur Anwendung von Theater im Feld zwischen Theaterkunst und Theaterpädagogik. In: Florian Vaßen (Hg.): Korrespondenzen. Theater – Ästhetik – Pädagogik. Berlin/Milow/Strasburg: Schibri, S. 99–113
- Maike Plath (2010): „Spielend“ unterrichten und Kommunikation gestalten. Warum jeder Lehrer ein Schauspieler ist. Weinheim und Basel: Beltz
- Dies. (2009): Über die Haltung des Spielleiters. In (dies.): Biografisches Theater in der Schule. Mit Jugendlichen inszenieren: Darstellendes Spiel in der Sekundarstufe. Weinheim und Basel: Beltz, S. 31–46
- Mira Sack (2011): spielend denken: theaterpädagogische Zugänge zur Dramaturgie des Probens. Bielefeld: transcript
- Ingo Scheller (1998): Lernsituationen, Vorbereitung, Spielleitung. In (ders.): Szenisches Spiel: Handbuch für die pädagogische Praxis. Hannover: Cornelsen, S. 202–222
- Martin Spiewak (2013): Hattie – Ich bin superwichtig. In: DIE ZEIT vom 3.1.2013, Nr. 02 [<http://www.zeit.de/2013/02/Paedagogik-John-Hattie-Visible-Learning/komplettansicht>] (letzter Zugriff 14.01.2013)



Zu den zentralen Aufgaben der Spielleitung gehört es, eine Gemeinschaft zu formen. Szenenfotos aus dem Jelinek-Projekt „Prinzessinnendramen“ an der Leibniz Universität Hannover 2012 (Leitung: Carmen Waack, Lilith Schön; Günter Kömmet, Ricarda Maack) Fotos: Andreas Hartmann

GRUNDLAGENREFLEXION

Brecht – der „Probenleiter“ Überlegungen zu „Probe“ und „Schauspielkunst“

Florian Vaßen

In Brechts Theatertheorie und vor allem in seiner Praxis spielt der Probenprozess eine zentrale Rolle. Dabei versteht er die Probe als ein „*Ausprobieren* [Hervorhebungen im Original]“ von „mehrere[n] Möglichkeiten“, bei dem der „Probenleiter“¹ – er spricht hier offensichtlich bewusst nicht vom Regisseur – „Fragen“ und „Zweifel, die Vielfalt möglicher Gesichtspunkte, Vergleiche, Erinnerungen, Erfahrungen“ beisteuert und initiiert, „alle schematischen, gewohnten, konventionellen Lösungen“ dagegen vermeidet; seine „Aufgabe ist, die Produktivität der Schauspieler (Musiker und Maler usw.) zu wecken und zu organisieren.“ Mit Hilfe von Widersprüchen und „*Krisen*“ soll sich, so Brecht, keine organische Verbindung, sondern eine schrittweise „*Logik* [Hervorhebungen im Original]“ der „Aufeinanderfolge“ und des „Ineinanderübergehens“ entwickeln, verbunden mit einem „Element der Überraschung“² und der „Unordnung“³, so dass das Neue eine „*staunende Haltung* [Hervorhebung im Original] der Schauspieler“ (22.1, 598) und zugleich der Zuschauer hervorbringt. Die Probe steht bei Brecht zweifelsohne auch für Wiederholung, Sicherung und Festlegung, wichtiger aber für seine „*Poetik des Probierens*“⁴ ist ihr Experimentcharakter⁵, ihre Bewegung des Suchens, Findens und wieder Verwerfens, d. h. ihre Offenheit und ihre kollektive Arbeitsform.⁶

Auf „einem Notizbuchblatt aus dem Jahr 1940“ (22.2, 1119) steht ein kurzer Text mit dem Titel „Probe“ (22.2, 764), und auch an anderen Stellen seiner theoretischen Überlegungen zur „Schauspielkunst“ beschäftigt sich Brecht mit den „Proben“ (22.2, 642 und 644), dem „Probieren“ (22.2, 675) und „Übungen“ (22.2, 614 f). Er gibt „Anweisungen an die Schauspieler“ (22.2, 667 f), benennt „Hilfsmittel“ (22.2, 644), stellt das „Vorgehen beim Studieren und Aufbau“ einer Rolle dar (22.2, 684) und schreibt sogar eigenständige „Übungsstücke für Schauspieler“ (22.2, 830–852) als „Parallelszenen“ (22.2, 830), „Zwischenszenen“ (22.2, 840) und „Rundgedichte“ (22.2, 847), Szenen, die z. B. mit Hilfe der „Übertragungen [...] des Streits der Königinnen aus ‚*Maria Stuart*‘ in ein prosaisches Milieu“ [das der „*Fischweiber*“ 22.2, 834] der Verfremdung der klassischen Szenen dienen.“ (22.2, 830)

Brecht ist der einzige deutschsprachige Dramatiker des 20. Jahrhunderts, der derart umfassend Dramen- und Schauspiel-Theorie, Stücke-Schreiben und praktische Theaterarbeit miteinander verbindet. Dabei spielt die „Schauspielkunst“ in vielen Texten, besonders auch in dem umfangreichen Fragment der *Messingkauf* sowie in dessen – man könnte sagen – strukturierter Kurzfassung, dem *Kleinen Organon für das Theater*, eine besondere Rolle. Im *Messingkauf*, jenem „Viergespräch über eine neue Art, Theater

zu spielen“ (22.2, 1110), an dem Brecht 16 Jahre von 1939 bis 1955 gearbeitet hat, diskutieren deshalb auch ein Schauspieler und eine Schauspielerin, ein Dramaturg und ein Philosoph miteinander und kein Dramatiker oder Regisseur.

Der „Schauspielkunst“ stellt Brecht nahezu gleichberechtigt die „Zuschaukunst“ (22.2, 618–620) zur Seite und zeigt damit, dass er sich als Theaterpraktiker ganz besonders für das Vorher und das Nachher des Theaterereignisses interessiert, wenn man es denn zeitlich derart aufteilen will.⁷ Die Aufführung als Zentrum des Theaterprozesses ist zwar mit Brecht-Gardine, heller Beleuchtung, ausgewählten Requisiten (vgl. 22.2, 867–869) möglichst aus echtem Material, Bühnenbildern à la Caspar Neher als „Gebäude, auf dem ‚Leute‘ etwas erleben“ (22.2, 854) und mit der Musik, vor allem den „Gesänge(n)“ (22.2, 868), wie es bei Brecht heißt, von großer Bedeutung, aber im Sinne seiner Wirkungsästhetik konzentriert sich Brecht in besonderem Maße auf die Theater-Proben und die Theater-Rezeption. Die Folge ist: Brecht kritisiert die Ausbildung an den Schauspielschulen, zeigt, dass Erwin Piscator bei allen Verdiensten um das experimentelle Theater und speziell die Verfremdung sich kaum um die Schauspielkunst gekümmert hat (vgl. 22.2, 816), und stellt selbst vielfältige und umfangreiche Überlegungen gerade zu diesem Bereich an, weil er von dem „System des *Stanislawski* [Hervorhebung im Original]“ „enttäuscht“ (22.2, 827) ist. Für sein episches Theater, speziell die Konzeption der Verfremdung, benötigt Brecht eine besondere Spielweise der Schauspieler und das heißt: eine eigenständige „Schauspielkunst“. Entsprechend intensiv und extensiv arbeitet er auf den Proben, konstituiert u. a. durch Übungen, Gespräche und Beobachtungen, Reflexionen und Kenntnisse und begleitet von ausführlichen Proben-Protokollen, -Zeichnungen und -Fotos.⁸ Im Zentrum seiner Überlegungen steht – wie zu erwarten – die „Beschreibung einer neuen Technik der Schauspielkunst, die einen Verfremdungseffekt hervorbringt“; zu dieser Technik gehören vor allem das „Zeigen[]“ und das „Zitieren“ der Figur durch den Schauspieler, dessen „Haltung des Staunenden und Widersprechenden“ (22.2, 641–650) sowie die Erarbeitung eines „soziale[n] Gestus“, worunter Brecht einen „Komplex von Gesten, Mimik und (für gewöhnlich) Aussagen“ versteht, „welchen ein oder mehrere Menschen zu einem oder mehreren Menschen richten.“ (22.2, 616 f). Als „Hilfsmittel“ nennt Brecht „1. Die Überführung in die dritte Person. 2. Die Überführung in die Vergangenheit. 3. Das Mitsprechen von Spielanweisungen und Kommentaren [Hervorhebung im Original].“ (22.2, 644) Außerdem spricht er vom „Proben am Tisch“, damit „ein allzu

Brecht – der „Probenleiter“

„impulsives, reibungsloses und unkritisches Gestalten der Personen und Vorgänge vermieden“ wird (22.2, 642) und vom „schrittweise[n] Vorgehen beim Studium und Aufbau der Figur“. (22.2, 684 f) Eine weitere „gute Übung besteht darin, daß ein Schauspieler seine Rolle andern Schauspielern einstudiert“, so dass er „seine Rolle von andern gespielt sieht“ (22.2, 650). Dabei sollen die „Schauspieler [...] das Probieren mit dem Setzen des Nullpunkts“ beginnen, „d.h. sie beginnen so weit vorn wie möglich, so nah dem Noch-Nichts wie möglich.“ (22.2, 675) Als „Anweisungen“ finden sich bei Brechts zudem das „Nicht, Sondern“, das „Memorieren der ersten Eindrücke“, das „Erfinden“ und das schon erwähnte „Mitsprechen von Spielanweisungen“ und das „Auswechseln der Rollen [Hervorhebungen im Original]“ (22.2, 667) sowie u. a. „Beobachtungsübungen“, „Imitationsübungen“, „Notierkunde“, „Phantasieübungen“, „Dramatisierung von Epik“, „Regieübungen“ und „Temperamentsübungen“ (22.2, 614 f). Schließlich arbeitet Brecht mit dem bekannten Rundgedicht „Ein Hund ging in die Küche/ Und stahl dem Koch ein Ei. [...]“, dessen acht Zeilen „jeweils verschieden im Gestus aufgesagt“ werden, „wie von verschiedenen Charakteren in verschiedenen Situationen.“ (22.2, 847) Diese vielfältigen und verschiedenartigen „Verfahren“, die insbesondere dazu dienen, den „Text bei den Proben“ zu verfremden (22.2, 644), ermöglichen eine Historisierung, dass also bei den Schauspielern ein „Abstand zu den Ereignissen und Verhaltensweisen der Jetztzeit“ entsteht, vergleichbar mit dem zur Vergangenheit, „den der Historiker nimmt“ (22.2, 646). Seit den 1940er Jahren, vor allem als Brecht nach dem Zweiten Weltkrieg in der SBZ/DDR endlich selber inszenieren konnte, konzipierte er mit Unterstützung von Ruth Berlau sogenannte Modellbücher, in denen mit Beschreibungen, Kommentaren und Analysen, mit Notaten⁹ und Protokollen, Noten, Skizzen und Zeichnungen, vor allem aber mit einer Vielzahl von Bühnenfotos der Grundgestus des jeweiligen Stücks sowie szenische Arrangements, die Gliederung der Fabel, Tempo, Ablauf der Aufführung und Varianten festgehalten wurden. Brecht geht es dabei jedoch nicht um Vorschriften, nicht einmal um Vorbilder, sondern um theatrale Entwürfe als experimentelle Grundlage zwecks Weiterentwicklung und Weitergabe seiner Theaterarbeit. So heißt es in der umfangreichen großformatigen Publikation *Theaterarbeit* von 1952, in der „6 Aufführungen des Berliner Ensembles“¹⁰ versammelt sind: „Modelle zu benutzen ist eine

eigene Kunst; so und so viel davon ist zu lernen. Weder die Absicht, die Vorlage genau zu treffen, noch die Absicht, sie schnell zu verlassen, ist das Richtige. [...] Gedacht als Erleichterung, sind die Modelle nicht leicht zu handhaben. Sie sind nicht gemacht, das Denken zu ersparen, sondern es anzuregen; nicht dargeboten, das künstlerische Schaffen zu ersetzen, sondern es zu erzwingen. Nicht nur zur Abänderung der Vorlage, auch zur Annahme ist Phantasie nötig.“ (25, 398)

Der Begriff „Theaterarbeit“ verweist auf theatrale Arbeit und ästhetische Produktion, fundiert in einem kollektiven Probenprozess, bei dem neue Methoden ernsthaft und sogar mühevoll ausprobiert werden (vgl. 25, 406). Am Ende aller Übungen¹¹ und Proben aber muss nach Brecht unbedingt die „Leichtigkeit“ des Schauspielers stehen, die allerdings an „die überwundene Mühe oder die siegreiche Mühe“ erinnern sollte (22.2, 810): „Will man Schweres bewältigen, muß man es sich leicht machen“ – „Macht der Schauspieler es sich nicht leicht, macht er es auch dem Publikum nicht leicht.“ (23, 168 f) Nur so kann für Brecht das Theater „die Lust am Erkennen erregen, den Spaß [Hervorhebungen im Original] an der Veränderung der Wirklichkeit organisieren.“ (25, 418)

Anmerkungen

1 Brecht verwendet in der Regel, wie es zu seiner Zeit üblich war, nur die männliche Form der Personen, in meinem Text verwende ich die männliche Form wegen der besseren Lesbarkeit, weibliche Personen sind immer einbezogen.

2 Bertolt Brecht (1993): *Werke. Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe. Hg. von Werner Hecht u. a. Bd. 22.1. Schriften 2. Teil 1. Berlin/Weimar/Frankfurt a. M.: Aufbau/Subrkamp, S. 597 f; in Folgenden steht bei Brecht-Zitaten hinter dem Zitat in Klammern die Bandnummer und Seitenzahl. Brecht hat, wie Walter Benjamin berichtet, eine besondere Vorstellung von „Produktion“: „Sie ist immer das Unvorhersehbare. Man weiß nie, was bei ihr herauskommt.“ Walter Benjamin: *Tagebuchnotizen 1938. In: W. B. (1985): Gesammelte Schriften. Hg. von Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 537. Zu Brechts Proben-Arbeit siehe die wichtigen Hinweise von Annemarie Matzke (2012): *Arbeit am Theater. Eine Diskursgeschichte der Probe. Bielefeld: Transcript, S. 175–184; dort wird allerdings Brecht ungenau zitiert und Benjamin mit falscher Fundstelle angegeben.***

3 Melanie Hinz/Jens Roselt (2011): *Poetiken des Probierens. Vorwort. In: Dies. (Hg.): Chaos und Konzept. Proben und Probieren im Theater. Berlin: Alexander, S. 8.*



Probenaufnahme, *Mutter Courage*, 1951/1952



Probenaufnahme, „Der zerbrochene Krug“, 1952 Fotos: Hainer Hill

Brecht – der „Probenleiter“

4 Ebd., S. 11.

5 Zu Brechts Theaterexperimenten vgl. Florian Vaßen: *Bertolt Brechts Theaterexperimente. Galilei versus Lehrstück*. In: Stefanie Kreuzer (Hg.) (2012): *Experimente in den Künsten. Transmediale Erkundungen in Literatur, Theater, Film, Musik und bildender Kunst*. Bielefeld: Transcript, S. 91–130.

6 Zur kollektiven Theaterarbeit vgl. Hartwin Gromes (2008): *Das Brecht-Kollektiv*. In: Hajo Kurzenberger u. a. (Hg.): *Kollektive in den Künsten*. Hildesheim u. a.: Georg Olms, S. 73–84 (Medien und Theater. Neue Folge, Bd. 10) und Florian Vaßen (2011): *From Author to Spectator: Collective Creativity as a Theatrical Play of Artists and Spectators*. In: Gerhard Fischer/Florian Vaßen (Hg.): *Collective Creativity. Collaboration Work in Sciences, Literature and Arts*. Amsterdam/New York: Rodopi, S. 299–312.

7 Zu dem Verhältnis von Probe und Publikum heißt es in dem Vorwort des Sammelbandes „Chaos und Konzept“, eine der ersten umfassenden Darstellungen des Probenprozesses: „Denn die Art und Weise, wie Zuschauer Theater wahrnehmen, ist auch abhängig davon, wie dieses Theater gemacht wurde. Welchen Umgang das Theater mit seinem Publikum pflegt, hat auch damit zu tun, welchen Umgang die Theatermacher untereinander pflegen. Und die Probe ist hierfür der zentrale Ort und Anlass.“ Hinz/Roselt: *Poetiken des Probierens*, S. 8. Unverständlich Weise wird in dieser verdienstvollen Publikation Brecht trotz seiner sehr wichtigen Überlegungen zur Probe und seinen ergiebigen Proben-Notaten nicht eingehender diskutiert.

8 Einen sehr anschaulichen, wenn auch sicherlich subjektiven Eindruck von Brechts praktischer Theaterarbeit, speziell der Probenarbeit, vermittelt Regine Lutz in ihrem lebendigen autobiographischen „Lehrbuch“ „Schau-

spieler der schönste Beruf. Einblicke in die Theaterarbeit“ (München: Langen Müller 1993); vgl. auch das VHS-Video: Hans-Jürgen Syberberg (1993): *Syberberg filmt bei Brecht. Herr Puntilla und sein Knecht Matti, Urfaust, Die Mutter 1953*. Berlin/Köln: Alexander Verlag.

9 Vgl. Bertolt Brecht: [„Katzgraben“-Notate 1953]. In: Brecht: *Werke* 25, 399–490. „Während die Modellbücher Dokumente von Aufführungsergebnissen darstellen, sind die „Katzgraben“-Notate 1953 der erste und einzige Versuch Brechts, einen Probenprozeß darzustellen, der zum Aufführungsmodell führt.“ Werner Hecht: „Katzgraben“-Notate 1953. Entstehung. In: Brecht: *Werke* 25, 545; vgl. Matzke: *Arbeit am Theater*, S. 177.

10 Berliner Ensemble/Helene Weigel (Hg.) (1952): *Theaterarbeit. 6 Aufführungen des Berliner Ensembles*. Dresden: Dresdner Verlag; zu der oft übersehenen Bedeutung von Brechts Theaterarbeit vgl. Detlev Schöttker (2007): *Brechts „Theaterarbeit“. Ein Grundlagenwerk und seine Ausgrenzungen*. In: *Weimarer Beiträge* 53, H. 3, S. 438–451.

11 Der Begriff des Übens und der Übung ist in diesem Kontext von besonderer Bedeutung, wie vor allem Walter Benjamin mit Blick auch auf Brechts Theaterarbeit betont. Benjamin spricht in seinen Überlegungen zu „Lernen und Üben“ im Theater-Spiel wie Brecht von „Leichtwerden“, „Beobachtung“, „Haltung“ und „Erfahrung“, vor allem aber von dem „Konstruktiven“ des theatralen Prozesses, geprägt von „Zitierbarkeit“, Unterbrechung und das heißt Diskontinuität; vgl. Florian Vaßen: *Lernen und Üben. Erfahrung und Wahrnehmung, ‚Unstetigkeit‘ und ‚Einsehen‘ im ästhetisch-sozialen Prozess des Theater-Spielens*. In: Ders. (Hg.) (2010): *Korrespondenzen. Theater – Ästhetik – Pädagogik*. Berlin/Milow/Strasburg: Schibri. 2. Aufl., S. 129–145; vgl. Brechts Briefstelle vom 17.9.1944: „Die deutsche Kunst ist zu schwer [Hervorhebung im Original].“ (27, 204).



Am Ende aller Übungen muss nach Brecht die Leichtigkeit stehen. Das Theater Howei aus Hildesheim probt „Der Menschenfeind oder der verliebte Melancholiker“ nach Molière mit Anna Fries und Markus Schäfer (2010)
Foto: Andreas Hartmann

Gemeinschaft(s)formen Zu Bewegungsspiel und Bauhütte Martin Luserkes als theaterpädagogische Tradition

Geesche Wartemann

Diese Überlegungen zur Spielleitung entstanden im Rahmen des Forschungskolloquiums „Regie und Spielleitung“ an der Leibniz Universität Hannover. Ole Hruschka als Initiator der Veranstaltung stellt diese Reflexionen zur Spielleitung in seinem Ankündigungstext in den Kontext zeitgenössischer Kunstvermittlung, in der die Eigeninitiative und Selbstverantwortung der Teilnehmenden stark gemacht würden. Alle aktuellen Überlegungen zur Spielleitung im theaterpädagogischen Feld setzen also eine Programmatik „Kollektiver Kreativität“ voraus. Und so konstatiert auch Marianne Streisand in ihrem aktuellen Beitrag zur Geschichte der Theaterpädagogik im 20. und 21. Jahrhundert schlicht: „Aus der Theaterpädagogik der Gegenwart ist das chorische Arbeiten nicht mehr wegzudenken“ (Streisand 2012, 19). Tatsächlich ist das Theater und insbesondere die Theaterpädagogik eine soziale Kunst und entsteht eine Inszenierung nur im Zusammenwirken vieler. Das wurde und wird immer wieder als Qualität des Theaters hervorgehoben. Doch was genau bezeichnen wir als „chorisches Arbeiten“ im theaterpädagogischen Feld? Jede Theatergruppe, jeder Jugendclub oder DS-Kurs mit seinen fünfzehn und mehr Spielern und Spielerinnen ist nicht von Anbeginn, sondern entwickelt sich erst mit den Proben zur Produktionsgemeinschaft. Programmatik und Ästhetik solcher Gemeinschaften variieren allerdings zum Teil erheblich, wie Hajo Kurzenberger am Beispiel der Theaterkollektive des 20. Jahrhunderts sehr erhellend beschrieben hat (Kurzenberger 2009a). Für das 20. Jahrhundert beobachtet er eine Entwicklung von der Politisierung zur Privatisierung. Formal tritt der Chor als Masse, geometrische Körperlichkeit, filigrane Heterogenität, energetisches Sprechen oder sozialer Körper auf (Kurzenberger 2009b). Insgesamt wird dem Chor eine „körperlich-reflexive Doppelheit und Dynamik“ zugeschrieben (ebd., 43). Aktuell ist Chorisches Theater, weil es einem psychologischen und illusionistischen Theaterkonzept entgegensteht: „Ein Theater der Gegenwart, das sich dem Nicht-Psychologischen, dem Prä- und Postdramatischen, dem nur Performativen zuwendet, entdeckt im Chor [...] alte und neue Möglichkeiten der Darstellung“ (ebd., 40). Im theaterpädagogischen Feld besteht nun ein merkwürdiger Kontrast zwischen einem allgegenwärtigen Ideal des Gemeinschaftlichen und der kaum entwickelten Reflexion und Differenzierung, welche Traditionslinien und welche Ästhetik sich mit diesem Ideal in einem Projekt jeweils verbindet. Geht es im emphatischen Sinn um ‚Gemeinschaft‘? Ist die Idee gesellschaftskritisch gegen aktuelle Entwicklungen zunehmender Individualisierung gerichtet? Verbindet die Gemeinschaft eine politische, religiöse oder weltanschauliche Überzeugung? Oder bildet man eher pragmatisch und leistungsorientiert ein ‚Team‘, in dem jede und jeder seinen Fähigkeiten entsprechend Aufgaben übernimmt?

Im Rahmen dieses Beitrags möchte ich exemplarisch an Martin Luserkes *Bewegungsspiel* und *Bauhütte* als theaterpädagogische Traditionslinie erinnern. Wie kann sein Theater ein heutiges Nachdenken über Gemeinschaft im theaterpädagogischen Kontext und theaterpädagogische Spielleitung anregen? Interessanter

Weise begründet Luserke (1880–1968) das *Bewegungsspiel* nicht allein ideologisch, sondern vor allem theaterästhetisch. Das heißt, nicht allein eine reformpädagogisch fundierte Idealisierung von Gemeinschaft führt Luserke zu seinen Bewegungsschören, sondern sein theatrales Vorbild Shakespeare. Für Gottfried Haaß-Beskow (1888–1957) und Rudolf Mirbt (1896–1974), die anderen beiden namhaften Vertreter des reformpädagogischen Laienspiels der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, war die soziale Dimension des Theaters von zentraler Bedeutung, wie Marianne Streisand schreibt: „Essentiell war dabei insbesondere das durch das Spiel erzeugte, emotional ansprechende Gemeinschaftserlebnis“ (Streisand 2012, 21).

Martin Luserke begründet sein Bewegungsspiel als Darstellungsform seines *Theater im Allround* dagegen theaterästhetisch. Der Chor ist nicht primär adäquate Darstellungsform eines dem Ideal der Gemeinschaft verpflichteten Theaters, sondern energetische Kraft eines antiillusionistischen, eng an das Theater Shakespeares angelehnten Theaterkonzepts. Die Bewegungsschöre Luserkes waren kritischer Gegenentwurf zum ‚nur-ästhetischen‘ Guckkasten des Berufstheaters, aber auch zum literarischen Schultheater. Die Beschreibung des Zeitzeugen Hans Brandenburg, die er anlässlich einer Inszenierung Luserkes von „Der Sturm“ formulierte, mag eine Idee dieser Theatralität des *Bewegungsspiels* geben: „Das Hauptgewicht lag nicht auf Wort und Mimik, sondern auf dem Bewegungsspiel [...] Das Ganze der Aufführung war ein strömender Fluss von Bewegung. Die Stimmen von Donner und Sturm mischten sich schon in die Ouvertüre, einzig ein von der Decke herab geworfenes Tau kennzeichnete in der ersten Szene den Schauplatz des Schiffes, die Seenot erschien als ein flackerndes und schleuderndes Leben geängstigter Gestalten [...]“ (zit. nach Giffei 1979, 11 f).

Wie oft entfaltet der Chor eine solche „sinnliche Macht“⁴¹ in aktuellen theaterpädagogischen Inszenierungen? Und tatsächlich gibt es gute historische Gründe, weshalb uns der Chor als energetische Masse suspekt geworden ist. Die Aufmärsche der Nationalsozialisten und insbesondere die Verführung und Verführbarkeit von jungen Menschen stehen jeder leichtfertigen Faszination entgegen, die von solchen Chören ausgehen kann. Und die fehlende entschiedene Distanzierung Luserkes vom Nationalsozialismus erhöht die Vorsicht. Aber ich möchte bezweifeln, dass aktuelle theaterpädagogische Praxis sich immer bewusst gegen fragwürdige Intensitäten und Gruppendynamiken entscheidet. Dies wäre eine reflektierte Haltung zu Fragen der Gemeinschaft, um die es mir hier ja geht. Und in diesem Sinne wäre das sehr positiv. Fragt sich aber, ob die Möglichkeit, chorisches Theater zur „sinnlichen Macht“ werden zu lassen, im theaterpädagogischen Zusammenhang überhaupt gesehen wird. Deshalb denke ich, dass das Bewegungsspiel Martin Luserkes durchaus geeignet ist, uns genau dies in Erinnerung zu rufen. Eine präzise Beschreibung findet sich bei Herbert Giffei, der die Arbeit Luserkes aus eigener Anschauung gut kannte: „Man darf jedoch diese Behandlung von Masse als Körper nicht als Stilisierung von Menge verstehen

und die Bewegungsformen nicht als stilisierte Aktion. Wenn zwei ‚Massenkörper‘ in gestaffelten, rhythmisch gegliederten, wiederholten Anläufen auf der Hauptachse gegeneinander zur Mittelbühne aufbranden, so ‚bedeuten‘ sie nicht Kampf, sondern Kampf wird als evidente Aktion unmittelbarer erlebt als durch Degengeklapper auf der Illusionsbühne“ (Giffei 1979, 69). Luserke entwickelte das *Bewegungsspiel* also aufgrund bestimmter, theaterästhetischer und theatertheoretischer Vorlieben: als musikalische Spielweise von großer energetischer Kraft und als anti-illusionistische Spielweise, die das Theater als Kommunikation auch mit dem Publikum begreift. Entsprechend stellt sich an Spielleitung und Spielgruppen auch heute die Frage: Wie wird das chorische Spiel zur Darstellungsqualität?

Mit der skizzierten Retheatralisierung des Theaters verändert sich der Produktionsprozess insofern der dramatische Text seine dominierende Stellung als Ausgangs- und Referenzpunkt der Inszenierung verliert. Umgekehrt werden bei Luserke andere Darstellungsmittel wie die Musik und der Raum wichtiger. Schon deshalb wird der Probenprozess zum Zusammenspiel vieler Beteiligter mit unterschiedlichen Kompetenzen – jedoch nicht im Sinne industrieller Arbeitsteilung. Gerade dieser galt die Kulturkritik, wie sie Lebensreformer und mit ihnen auch Reformpädagogen formulierten und der sie mit neuer „Ganzheitlichkeit“ begegnen wollten. Für den Produktionsprozess im Theater nahm Martin Luserke die mittelalterlichen Dombauhütten als Modell: „Von den großen Bauhütten des Mittelalters ist noch bekannt, wie eine Vergesellschaftung der Mitwirkenden aller Grade [...] während der Errichtung Brauch gewesen ist. Diese Bauhütten haben ihre Angehörigen auf Zeit und dennoch mit geheimbündlerischer Strenge in Bezug auf das ganze Leben verpflichtet [...] das Werk [...] entließ keinen der mitwirkenden nach Feierabend [...] in eine völlig private Freizeit. Eben diese allgemeine fromme Verpflichtung als Vorleistung auf das Glück des Anteil an einem großen Werk unterscheidet Bauhütten vom modernen, arbeitsteilig durchrationalisierten Betrieb“ (ebd., 72).

Damit komme ich abschließend auf die Position der Spielleitung zu sprechen. Welche Aufgaben fallen einem Spielleiter in einem kollektiven Probenprozess zu? Es wurde kritisiert, dass Luserke selbst eine dominierende Persönlichkeit sei, die das formulierte Ideal gemeinschaftlicher Produktion doch erheblich relativiere. Auch das Modell der Domhütte steht für eine traditionelle Hierarchie von Meister, Gesellen und Lehrlingen. Analog begriff sich Luserke als Spielleiter zusammen mit einem verantwortlichen Musiker und ggf. Texter als Meister, denen erfahrene und danach weniger erfahrene Spielerinnen und Spieler untergeordnet waren. Diese Hierarchie wird nicht geleugnet: „Der Meister macht, das fertige Werk angesehen, gewiss das meiste und weiß vielleicht nur selber, wie sehr die anderen für den Wuchs des Ganzen nicht ‚Unterlage‘, sondern – Wurzeln und Erdreich waren“ (ebd., 74). Umgekehrt trifft Theaterpädagogen die schmählische Kritik des Luserke-Verehrers Giffei, denen in Folge der Demokratisierungsbewegung seit 1968 eine flache Hierarchie und tendenziell antiautoritäre Haltung als Spielleitung wichtig waren. In scharfer Abgrenzung wird betont, dass es bei Luserke „eine formalistisch-demokratische Schaffensordnung, mit dem bastelnde Lehrer und team-worker gern ihren Bastelprozess kaschieren (‚jeder hat eine Szene geschrieben‘)“ nicht gebe (ebd., 75).

Entscheidender und für eine heutige theaterpädagogische Praxis anregend ist aber ein anderer, nämlich der zeitliche Aspekt, der im Modell der Dombauhütte steckt. Worauf es Luserke wesentlich ankommt, ist die Kontinuität der Zusammenarbeit. Als langjähriger Lehrer und späterer Leiter eines reformpädagogischen Landerziehungsheimes geht es ihm um das umfassende Beisammensein, aus dem heraus das Theater entsteht. Der Lehrer wie der Spielleiter sind nicht Funktionäre der Bildung oder Kunst – sie teilen mit den Schülerinnen und Schülern bzw. Spielerinnen und Spielern Lebenszeit. Die reformpädagogisch fundierte Produktionsgemeinschaft ist immer auch Lebensgemeinschaft. Spielleitung heißt hier also, nicht die Position einer distanzierten Beobachterin einzunehmen, sondern sich selbst als Person in den Probenprozess hinein zu begeben. Welche Anziehungskraft und ganz sicher auch künstlerisches Potential von solcher Gemeinschaft ausgehen kann, erlebt man regelmäßig in intensiven Endproben, die aufgrund der geforderten Konzentration auf die bevorstehende Premiere ja oft kein anderes Leben neben dem Theater zulassen. In diesem Sinne wird eine Spielleitung, selbst wenn sie immer wieder besondere Verantwortung und Entscheidungsbefugnisse hat, zum Teil der Gemeinschaft. Allerdings scheint mir dies im theaterpädagogischen Alltag ja gerade als Ausnahmezustand markiert zu sein. Luserkes Konzept der Bauhütte und seine Idee von Gemeinschaft ist von größerer Radikalität – es verspricht und es fordert eine größere „Wir-Bindung“ aller Beteiligten (ebd., 72). Wie temporär oder dauerhaft erstrebenswert und machbar einem solche Gemeinschaft in der eigenen theaterpädagogischen Praxis erscheint, muss freilich jede und jeder für sich entscheiden. Die Überlegungen konnten aber hoffentlich zeigen, dass es bei den Überlegungen zur Spielleitung nicht nur darum geht, den Blick auf die Teilnehmenden zu richten und zu überlegen, wie es gelingen kann, deren Eigeninitiative und Selbstverantwortung stark zu machen. Versteht sich die Spielleitung als Teil der Probengemeinschaft, geht es auch um die Frage, wie sehr sie sich als Person in den Probenprozess einbringen will und kann.

Literatur

- Marianne Streisand (2012): Geschichte der Theaterpädagogik im 20. und 21. Jahrhundert. In: Christoph Nix/ Dietmar Sachser/ Marianne Streisand (Hg.) Lektionen 5 Theaterpädagogik. Berlin: Theater der Zeit, S. 14–44
- Hajo Kurzenberger (2009a): Theaterkollektive. Von der ‚Truppe 31‘ zur ‚Marthaler Familie‘, von der Politisierung der 68er Bewegung zur Privatisierung des Theatermachens in den Neunzigern. In: ders. Der kollektive Prozess des Theaters. Chorkörper – Probengemeinschaften – theatrale Kreativität. Bielefeld: transcript, S. 131–156
- Hajo Kurzenberger (2009b): Chor-Körper. In: ders. Der kollektive Prozess des Theaters. Chorkörper – Probengemeinschaften – theatrale Kreativität. Bielefeld: transcript, S. 39–67
- Herbert Giffei (1979): Martin Luserke und das Theater. Hrsg. von der Landesarbeitsgemeinschaft Spiel und Theater. Recklinghausen: Bergheim Doepgen

Anmerkungen

- 1 Eine Formulierung Friedrich Schillers, vgl. Hajo Kurzenberger 2009b, a.a.O., S. 43

Wie Theater denken? Wie Theater machen? Über die Notwendigkeit einer Haltung zur Praxis

Mira Sack

Kleines Theaterpanorama

Gestern ein dichtes Spiel von jugendlichen DarstellerInnen, die ausgehend von Interviews Lebensperspektiven von Menschen mit Fluchterfahrung einfangen, heute eine Versuchsanordnung, in der social entrepreneurs ihre Produktidee zu präsentieren scheinen, morgen ein Theaterklassiker, der professionelle SchauspielerInnen mit einem Chor aus Erwerbslosen zusammen auf die Bühne stellt. In der zeitgenössischen Theaterlandschaft sind vielfältige Konzepte und zahlreiche Experimente zu finden, die eine strikte Unterscheidung von theaterpädagogischen Projekten und Regiearbeiten verunmöglichen. Die seit Längerem für das Gegenwartstheater wichtigen Regisseure und Gruppen wie Rimini Protokoll, geheimagentur oder Hofmann&Lindholm usw. haben sich mehr und mehr darauf spezialisiert, mit dem ‚nicht perfekten Schauspieler‘ eine jeweils eigene Ästhetik auf (oder abseits) der Bühne zu entwickeln und das Publikum genau über diese andersartige Qualität des Darstellerischen und der Darstellung gefangen zu nehmen. Parallel dazu greifen theaterpädagogische Ansätze den erweiterten Theaterbegriff auf und protegieren selbstbewusste, künstlerische Inszenierungen mit ihrer Klientel. In den verschiedenen Feldern finden ausgelöst durch diese Verschiebung von Aufmerksamkeiten und Interessen deutlich vernehmbare Diskussionen um Sinn und Gehalt der Arbeit mit AlltagsexpertInnen, LaiendarstellerInnen oder nicht-perfekten SchauspielerInnen statt, die häufig stärker von institutionellen Kontexten, persönlichem Selbstverständnis und strategischer Positionierung dominiert wird als von der geleisteten und zu erbringenden Tätigkeit selbst.

Parallel dazu bekommen kollektive Vorgehensweisen und partizipative Formate in der Theater- und Vermittlungspraxis seit geraumer Zeit besondere Aufmerksamkeit. Diese sind allerdings weder einheitlich und konsistent in ihren Wesensbesonderheiten, noch können sie universal den anstehenden Quantensprung von gestern über heute zu morgen markieren. Sie verweisen allerdings auf eine produktive Unruhe, die beide Diskurse aktuell durchzieht. In ihrem Ringen um Differenzierungsmerkmale und spezifische Zielsetzungen entstehen unterschiedliche Standpunkte und Strategien im Rahmen einer Vermittlung von Kunst. Für theaterpädagogisches Handeln wird dieses Fragefeld virulent, sobald konkrete Projektbeispiele in den Blick genommen werden, denn die lange gültige und bewährte Legitimationsklausel, Theater(spielen) bilde, indem es Theater sei, der Grundbaustein für eine Theaterpädagogik im Dispositiv ästhetischer Bildung, greift angesichts eines erweiterten Theaterbegriffs und der wechselseitigen Durchdringung von künstlerischen und sozialen Praktiken zu kurz. Willkürlichen Setzungen und selbstgefälligen Spielereien kann nur entgegengewirkt werden, wenn die Verantwortlichen eine erkennbare Haltung zu ihrer Praxis einnehmen können. Wie aber findet man eine solche im Spannungsfeld zwischen Regie und Spielleitung?

Doppelhelix Regie – Spielleitung

Versucht man, das Konglomerat von Regie und Spielleitung weniger ideologisch, sondern vielmehr pragmatisch zu sortieren, stehen soziale und künstlerische Anforderungen an die Person(en) mit (an)leitender Aufgabe immer im Verbund. Die sozialen Aspekte des Regieführens sind ebenso selbstverständlich jeder Praxis eingeschrieben wie künstlerische unabdingbar zur Vermittlung von Theater gehören. Beide Seiten bilden miteinander eine Art Doppelhelix, die verschlungen und ineinander gewunden die wechselseitige Bezugnahme der einzelnen Stränge kennzeichnet und in ihrem wechselseitigen Zusammenspiel das Gerüst für eine wirksame und nachhaltige Praxis bildet.

Um den Überschneidungen und Parallelitäten von pädagogischen und künstlerischen Aspekten in dieser Doppelhelix gerecht zu werden, sind die Termini Theaterpädagoge, Regisseur und Spielleiter synonym zu lesen. Damit soll zum Ausdruck kommen, dass „die spezifischen Ausgangslagen nur graduell voneinander abweichen und von Kontext zu Kontext variieren. Es geht weniger um begriffliche Separation als vielmehr darum, dass in allen Feldern der Theater- und Probenpraxis die fließenden Übergänge zwischen künstlerischen und pädagogischen Aufgabenbereichen von einer verantwortlichen Leitung wahrgenommen werden müssen.“ (Sack 2011, 19) Interessanter als eine definitorisch geführte Begriffsklauberei zur Abgrenzung des Status einzelner Berufsprofessionen scheint mir die Suche nach und Untersuchung von gemeinsamen Spielräumen. Damit wird vorausgesetzt, dass die DarstellerInnen und ihre Entwicklung im Regiekontext genauso selbstverständlich ins Zentrum von Reflexionen rücken wie die Frage danach, wie spannende Spielimpulse in sozialen und soziokulturellen Zusammenhängen klug weiterverfolgt und inszenatorisch gestaltet werden können.

Metasprache des Inszenierens

Nimmt man Proben und Inszenieren unabhängig von den konzeptionellen und ideellen Vorhaben in den Blick, zeichnen sie sich durch wiedererkennbare, relativ stabile Handschriften ihrer Leitung(en) aus. Egal welcher Stoff, welche Zielgruppe und welche Vorgehensweise im Einzelfall Pate stehen, die Resultate sind immer subjektiv, immer an die Erzählkompetenz, die Fantasie, das Begehren eines Theaterpädagogen gebunden. Er oder sie greift demnach nicht allein über objektivierbare Verfahren in den Probenprozess ein, sondern entwickelt durch die Verfahren hindurch eine „Metasprache“, die „völlig in der Darstellung von Handlungen und Figuren aufgeht“ (vgl. Pavis 1992, 443). Die Metasprache macht aber in Arbeitskontexten mit nicht-professionellen Schauspielen auch deutlich und sichtbar, wie die verschiedenen ästhetischen und sozialen Kontexte aufeinander bezogen und miteinander zu szenischen Ereignissen verknüpft

werden. Sie ist ein Indikator für das Zusammentreffen von Selbst und Welt im Spiel und von dieser Warte aus theaterpädagogisch relevant. Durch sie hindurch entsteht eine gestaltete, verdichtete Wirklichkeit, hier bekommt Realitätsbearbeitung eine Richtung und in ihr öffnen sich mentale und imaginative Räume – bei Spielern und Zuschauern.

Diese Metasprache bildet sich in den Probenprozessen aus. Wie soziale und ästhetische Situationen miteinander erzeugt und verhandelt werden, prägt den jeweiligen persönlichen Stil der Regie. Die unverkennbaren Konstellationen manifestieren sich in den konkreten Handlungen innerhalb der Probe. Entlang dieser Handlungsspielräume wird das Vorgehen im Ensemble domestiziert und die gemeinsame Kultur des Probens generiert. In der Art und Weise, wie miteinander recherchiert, diskutiert, probiert und Gefundenes verworfen wird, manifestiert sich die Doppelhelix aus Spielleitung und Regie.

Darüber hinaus gelten Proben gleichzeitig als besondere Ereignisse des Miteinanders, die immer auch eine „allgemeine soziale Dimension“ enthalten und die Frage nahelegen, „wo die Partner und Mitspieler bleiben“ und „wer wen motiviert oder demotiviert“ (vgl. Kurzenberger 2009, 32). Der ensemblegebundene Prozess der Probe bedingt eine dialogische künstlerische Praxis, die konstitutiv für theatrales Produzieren ist. In der gegenseitigen Abhängigkeit liegt eine Chance, über die eigene Begrenzung hinauszuwachsen und Unbekanntes in sich und den Anderen, im Stoff und der Wirklichkeit zu entdecken. Zugleich sind die dem Arbeitsprozess eingeschriebenen Machtgefälle eine Gefahrenstelle für einseitige Funktionalisierungen, unfruchtbare Schikanen und missbräuchliche Manipulationen. Insbesondere für partizipative und kollektive Prozesse ist die der einzelnen Praxis eingeschriebene Absicht genau und kritisch zu untersuchen, da solche Prozesse meist wesentlich subtiler wirksam und von unbewussten Impulsen getragen sind.

Didaktisch-dramaturgische Probenstrategien

Wie geprobt und miteinander probiert wird, macht den Wesenskern der Metasprache deutlich. Die Handlungsspielräume werden bereits vor Beginn des ersten Aufeinandertreffens markiert. Wie ein Theaterpädagoge gedanklich von der bevorstehenden Aufgabe herausgefordert wird, welche konzeptionellen Grundlagen er entwickelt und wo Anliegen und Lust eines Projektes ihn hinziehen – all dies bestimmt den Start. Die eigentliche Praxis im Ensemble ist dann von Interaktionen gekennzeichnet, die das Geschehen einerseits steuern und regulieren, andererseits deregulieren und chaotisieren sollen. Dabei ist „bereits die Setzung eines Anfangs (...) für die Dynamik des weiteren Verlaufs prägend und birgt eine Vielzahl von Entscheidungen, die der Theaterpädagoge trifft und die das Spielensemble auf eine bestimmte Spur lenken.“ (Sack 2011, 109) Durch die Art des Handelns der Spielleitung innerhalb der Proben werden diese zu einem Experimentierfeld, in dem Synergien entfaltet werden oder die besten Absichten sich gegenseitig blockieren. Die Regie tut gut daran, hier krisenfest und didaktisch fantasievoll zu interagieren. Die Werkzeuge dazu „beruhen im Wesentlichen auf unterschiedlichen Strategien, reizvolle Spielsituationen zu schaffen, und der Kompetenz, an den entscheidenden Stellen in die sich ereignenden Vorgänge verändernd eingreifen zu können.“ (Sack

Wie Theater denken? Wie Theater machen?

2011, 21) Die Kunst und Kultur des Theaterpädagogen macht sich daran fest, wie versiert er Proben dramaturgisch denken und entsprechende Spielzüge erzeugen kann, die unvorhersehbare und überraschende theatrale Ereignisräume öffnet, diese verdichtet und zu szenischen Ereignissen für SpielerInnen und ZuschauerInnen sinnstiftend verknüpft. Didaktisch gedacht sucht er die Balance zwischen geschützten und riskanten Situationen, zwischen provozierender und empathischer Interaktion mit den SpielerInnen, zwischen linearen und kreisenden Suchbewegungen, zwischen dramaturgischen und pädagogischen Interventionen. Er kann unter den genannten Gesichtspunkten der Kunstpraxis weder nur als ein „Begleiter in Spiele hinein und aus Spielen heraus“ (Nickel 2004, 265) aufgefasst noch in einem Atemzug mit den selbstbezüglichen, visionären Regiekünstlern genannt werden, sondern ist ein professioneller Theaterschaffender, der in Spiel- und Probenprozessen seine Wirkung entfaltet. Ob er oder sie dabei als RegisseurIn titulierte wird, Kunstvermittlung betreibt oder in pädagogischen Kontexten verortet ist, ist sekundär. Sein oder ihr Vorgehen lässt sich mit der von Rudi Müller-Poland auf die Formel der „didaktisch-dramaturgischen Führung und Anleitung“ bringen (vgl. Müller-Poland 1990; 57). Der Versuch, didaktische und dramaturgische Prozesse genauer zu untersuchen, bedingt eine Reflexion der Interventionen und Interaktionen, die das Spiel der Probe verändern und gestalten.

PraxisHaltung

Praxis braucht Haltung. Je reflektierter, desto besser. ‚Reflektiert‘ heißt auch, auf heutige gesellschaftliche Situationen bezogen zu bleiben, sich darin Widerborstigkeit zu leisten, nicht gefallen oder um jeden Preis innovativ sein zu wollen, sondern um Freiheit zu ringen – weniger für sich als für den Anderen. Ausschlaggebend für theaterpädagogische PraxisHaltungen ist das Vermögen, die unterschiedlichsten Anforderungen der jeweiligen Probenkontexte zu reflektieren und darauf praktisch zu antworten. Den Dialog mit einem konkreten Ensemble in aller Klarheit und Deutlichkeit führen zu können impliziert, über ein Repertoire an Verfahrensweisen zu verfügen, die je nach Situation bewusst ausgewählt, angepasst und so verändert werden können, dass sie die Zusammenarbeit produktiv machen und Lust an einer experimentellen Spielhaltung hervorbringen.

In der Doppelhelix aus Regie und Spielleitung sind immer beide Seiten zugleich am Werk. Aus der Art des Zusammenspiels beider erwachsen die unterschiedlichen Gewichtungen im Verlauf der Proben und ihre Bündelung im szenischen Ereignis. Wie sich die Verantwortung für ein ausbalanciertes Kräfteverhältnis gestaltet, ist an die Verantwortung für eine klare Führung gebunden, die auf ein künstlerisches Ergebnis hinzielt. Die Schwebelage zwischen dem Moment und dem Werden, die Achse zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft ist didaktisch wie dramaturgisch für den Entwicklungsweg eines Ensembles, eines Projektes entscheidend. Ein lebendiges und dynamisches, von den jeweiligen Kontexten der SpielerInnen, des Stoffes und dem Projektrahmen ausgehendes Pendeln zwischen Regie und Spiel, zwischen verantwortlicher Führung und ergebnisoffenem Suchen, zwischen realen Wirklichkeiten und imaginativen Entwürfen, zeichnet die gegensätzlichen Kräftefelder aus, zwischen denen der/die TheaterpädagogIn sich einen Weg bahnt und Regie als Spiel vermittelt.

Wie Theater denken? Wie Theater machen?

Literatur:

Hajo Kurzenberger (2009): Der kollektive Prozess des Theaters. Chorkörper – Probengemeinschaften – theatrale Kreativität. Bielefeld

Rudi Müller-Poland (1990): Inszenierung – als zentrale Aufgabe im Fach Darstellendes Spiel. In: Ritter, Hans-Martin (Hg.): Spiel- und Theaterpädagogik. Ein Modell. Berlin, S. 52–62

Hans-Wolfgang Nickel (2004): Spielleiter und Spieler beim Theatermachen. In: Westphal, K. (Hg.): Lernen als Ereignis. Zugänge zu einem theaterpädagogischen Konzept. Hohengehren, S. 265–293

Patrice Pavis (1992): „Inszenierung“. In: Brauneck, M./Schneilin, G. (Hg.): Theaterlexikon. Begriffe und Epochen, Bühnen und Ensembles. Reinbek bei Hamburg, S. 441–443

Mira Sack (2011): spielend denken. Theaterpädagogische Zugänge zur Dramaturgie des Probens. Bielefeld



*Der Kreis als Sinnbild für die Arbeit am Kollektiv: Die Theaterpädagogin Britta Sensenschmidt mit dem Jugendclub am Theater Bonn (Spielzeit 2010/11).
Foto: Lilian Szokody*

Theaterpädagogische Praxis-Haltungen in biografischen Theaterproduktionen

Norma Köhler

In diesem Text gehe ich von folgender Ausgangslage aus: Einer Gruppe von Jugendlichen und/oder Erwachsenen, wie sie sich in diversen theaterpädagogischen Zusammenhängen finden lassen (Kulturzentrum, Theaterclub am Theater, (Hoch)Schule etc.). Gesetzt sei zudem ein Verständnis biografischer Theaterarbeit, das aufführungsorientiert Lebensgeschichtliches der Darsteller_innen thematisiert (vgl. Köhler 2009). Das ist zunächst eine Programmatik, eine Zielvorstellung. Über die Arbeitsweise ist damit noch nichts gesagt. Wie kommen welche Inhalte in welcher Formensprache auf die Bühne? Wer inszeniert hier was, wen und wie? Das sind grundlegende Fragen, die sich der Gruppe stellen und für die eine Theaterpädagog_in Verantwortung trägt. Ich schlage im Folgenden Praxis-Haltungen zu verschiedenen Aspekten (Ansatz, Darstellung, Dramaturgie, Inszenierung) eines biografischen Produktionsprozesses vor, die in Grundsätze für die Arbeit transformiert werden und den Akteure_innen Orientierung geben können. Produktionsästhetische und ethische Überlegungen werden dabei zusammengeführt. Die theaterpädagogische Ausrichtung ist zielperspektivisch an den Projektteilnehmer_innen als umfassend reflektierten Biografiespieler_innen orientiert. Was ich darunter verstehe, wird in einem abschließenden Fazit zusammengefasst.

Zum Ansatz: Theatrales Biografieren

„Bio muss erst grafiert werden, sonst ist es keine Biografie“ sagt der Kunstpädagoge und Erziehungswissenschaftler Karl-Josef Pazzini zu Recht; denn erst wenn das Leben geritzt, gezeichnet wird, wird es kommunizierbar (Pazzini 2002, 2). Ein solches Verständnis macht offensichtlich: Bei der Biografie handelt sich um eine Beschreibung des Lebens. Das jeder Mensch eine Biografie auch lebt, sich solchermaßen Prägungen in menschliche Sichtweisen einschreiben und jedes Menschenleben ein Produkt seiner Erfahrungen und Handlungen ist, bleibt damit ebenfalls gültig.

An der Perspektive der aktiven Lebensbeschreibung anzusetzen, ist allerdings produktiv für die Theaterarbeit, da sie die darstellerische, die künstlerische Dimension hervorhebt. Theater ist solchermaßen als Medium zur Darstellung von Biografie zu gebrauchen. So wie dem Buchautor der Stift, die Schrift, das Buch Abbildung und Bedeutung des Lebens hervorbringt und konstruiert, stehen im Theater andere Mittel zur Disposition: Körper und Sprache. Handlungen (bspw. des Zeigens) und Akte (bspw. des Sprechens) sind als Modi der Bezugnahme auf das Leben zu verstehen und zeichnen die Performanz (Hervorbringung) biografischer Darbietungen aus. Im biografischen Theater konkretisiert sich die Darstellung in szenischen Situationen, die vor einem Publikum gerahmt und hervorgehoben werden. Eine schlüssige Arbeitsweise besteht darin, Inszenierungen aus Improvisationen zu entwickeln, die beobachtet, reflektiert und in einer Wiederholung mit ggf. variiertem Spielregel modifiziert, geübt und verdichtet werden. Die damit einhergehende Verständigung über die Improvisationsergebnisse ist wechselseitig.

Sie basiert auf dem szenischen Innenblick/Selbstwahrnehmung der Spieler_innen und dem Außenblick/Fremdwahrnehmung der Zuschauenden. Die Grundhaltung der Auswertung der Improvisation ist ästhetisch orientiert, das heißt, eine an den Gestaltungs- und Wirkungsweisen orientierte Beobachtung. Die Grundlage des Feedbacks und der Modifikation basiert nicht nur auf der Frage „Was nehme ich wahr?“, sondern vor allem „Warum wirkt es so?“ und „Was soll in der szenischen Wiederholung festgehalten oder weggelassen, wie kann die Szene dynamisiert und erweitert werden?“

In der Konsequenz heißt das: Die Szenen sind das Arbeitsmaterial und nicht das Leben. Die Art und Weise, wie sich die Spieler_innen zeigen und das Leben thematisieren, sind die Beobachtungs-, Reflexions- und Gestaltungsanlässe und nicht sie selbst in ihrem Sein. Requisiten aus dem Alltag oder selbst verfasste Texte sind für sich allein keine Bausteine der Theaterarbeit, sondern das Spiel mit ihnen, das vielfältig ausgestaltet werden kann.

Die ethische Implikation solch ästhetischer, spielerischer und gestalterischer Orientierung ist, dass Wahrheit/Lüge keine Parameter der Theaterarbeit sind. Gleichsam werden die Spieler_innen als Mitgestaltende auf der Grundlage eines biografischen Pakts ernst genommen (vgl. Lejeune in: Schößler 2009, 146).

Zur Darstellung: Verkörperungsspiele mit autobiografischer Referenz

Maßgabe von Improvisation und szenischer Arbeit bleibt die persönliche Stimmigkeit der Spieler_innen. Sie ist die Orientierung, die Forderung, die immer mitschwingt und zugleich subjektive Ermessenssache der Spieler_innen bleibt. Dass sie sich solchermaßen in der Improvisation nicht verstellen sollen, heißt aber nicht zwingend, dass sie auf der Bühne ausschließlich ihr Alltagsverhalten adaptieren müssen. Die Spieler_innen können auf der Bühne ihr Alltagsverhalten möglichst getreu nachahmen, aber auch dynamisieren, zuspitzen, die Darstellung variieren; für Erinnerungen und Gefühlslagen können expressive Gesten gefunden werden; erprobt werden kann die sachliche Berichterstattung, genauso wie in szenischen Erzählungen verschiedene ästhetische Darstellungsspuren separiert und vielfach kombiniert werden können. Persönliche Gegenstände können in ihrer autobiografischen Relevanz erläutert werden, aber auch – ausgehend von der Erforschung ihrer Materialität oder ihrer alltäglichen Handhabung – zum Bewegungsimpuls für choreografische Szenen werden.

Ausgeschlossen ist nicht, dass die Spieler_innen sich zeitweise in den Dienst einer autobiografischen Darbietung Anderer stellen. In der Gesamtheit ist es aber die kommunikative Interaktion, die den künstlerischen Mehrwert einer biografischen Theaterproduktion potenziert. Dispositive für die künstlerischen Findungs- und Darstellungsprozesse machen sich dabei nicht nur an den Darstellungsmodi der einzelnen Spieler_innen fest, sondern auch an den szenischen Interaktionsmöglichkeiten: Sie können sich zum Beispiel als einander kommentierende Soli,

Theaterpädagogische Praxis-Haltungen in biografischen Theaterproduktionen

als dialogische Szenen von Spielpartner_innen oder als Großgruppen-Choreografie zeigen.

Die ethische Implikation besteht hier vor allem darin, die Spieler_innen nicht zu solchen sog. Alltagsexperten zu verkürzen, die ausschließlich ihre im Alltag geübten Rollen zeigen. Sie sollen die Theatermittel auch dazu nutzen (können), sich und die Kommunikation ‚auszuspielen‘, voran zu treiben, zu vertiefen, Stereotypisierungen zu vermeiden oder aufzubrechen – was auch bedeuten kann, die eigene, die gemeinsame Lebenswelt zu diskutieren und vielleicht utopisch neu zu entwerfen.

Zur Dramaturgie: Perspektiven und Aspekte explorieren, erweitern, selektieren und verdichten

Wege für die Generierung von biografischen Szenen beginnen immer mit einer Setzung biografischer Perspektiven und Aspekte. Unter ethischem Gesichtspunkt muss bei allem Erfindungsreichtum für Explorationen reflektiert werden, welche personalen Zuschreibungen den Aufgabenstellungen unterliegen, welche inhaltlichen Akzentuierungen (auf biografische Themen, Orte, Zeitdimensionen) den Spieler_innen nahe gelegt sind, um diese mit einer nächsten Spielaufgabe erweitern zu können. Zunächst interessiert die Varianz verschiedener Explorationen, um ein mehrdimensionales Arbeitsspektrum des Biografierens zu öffnen. Hilfreich ist es auch, den Blick von außen als Theaterpädagog_in mit jenen Projektteilnehmer_innen zu teilen, die gerade nicht im Spiel sind. Über die Szenen zu sprechen und neue Aufgaben zu erfinden, beginnt somit bei ersten eigenen Vorschlägen, die ergänzt werden von Improvisations- und Gestaltungsideen der Ensemblemitglieder.

Zweifelsohne benötigt eine biografische Theaterproduktion immer eine szenische Selektion ebenso wie eine Verdichtung zu einem thematischen und formalen Fokus. Dabei stellt sich in der Verdichtungsarbeit vor allem die Frage, ob die einzelnen Akteur_innen in der Inszenierung kontrastierende oder sich ähnelnde Rollen übernehmen (sollen), ob alle Darsteller_innen gemeinsame oder ganz unterschiedliche Aspekte ihres Lebenszusammenhangs thematisieren – und in welche Bezüge einzelne Szenen zueinander gesetzt werden. Ethische Maßgabe ist hier, dass sich die Spieler_innen mit den Entscheidungen und ihrer Funktion im entstehenden Inszenierungszusammenhang identifizieren können und sie die damit einhergehende, vor Publikum eröffnete biografische Kommunikation in Form und Inhalt mit vertreten.

Haltung zur Inszenierung: Aufführung als Zeugnis biografischer Kommunikation

Beim Zusammenfügen der Szenen muss darauf geachtet werden, dass die Inszenierung „(auto)biografische Pakte“ (Lejeune)

zwischen Ensemble und Publikum ermöglicht. Wenn Verbindungen und Hinweise inszenatorisch expliziert werden, gilt es, die Anschlussfähigkeit an einen gemeinsamen Lebenserfahrungshorizont mit dem Publikum zu berücksichtigen.

Die direkte Ansprache an das Publikum, bspw. mit Selbstvorstellung des eigenen Namen und ich-perspektivischer Ansprache, ist ein einfacher inszenatorischer Authentifizierungstrick. Kurze persönliche Einführungen und Erläuterungen zu Gegenständen und Rechercheergebnissen seitens der Spieler_innen dienen als Prolog zu Szenen. Für sich allein sind diese Authentifizierungsstrategien zu wenig, für den Feinschliff an der Produktion gleichsam maßgeblich.

Entscheidend ist, sich zu vergegenwärtigen, dass das Projekt mit seinen Inhalten einen Entwicklungsprozess und Zwischenstand biografischer Kommunikation des Ensembles darstellt. Ästhetisch gewendet kann es somit auch produktiv sein, dieses „work in progress“ transparent zu machen. Eine reflektierende Metaebene kann bspw. durch Zwischenüberschriften, (improvisierte) Kommentare, erläuternde Moderationen, oder protokollarische Einspielungen von Proben(Daten) und Uhrzeiten inszenatorisch eingezogen werden. Solche Strategien pointieren wiederum die Gegenwärtigkeit der biografischen Kommunikation im Hier und Jetzt – vor und mit dem Publikum. Ob und wie das Publikum ggf. aktiv in die biografische Kommunikation eingebunden werden soll und kann (direkte Gesprächssituationen zwischen einzelnen Spieler_innen und Zuschauer_innen, Abstimmungsspiele etc.), gehört als letzte ethische Herausforderung dann abschließend dazu.

Umfassend reflektierte Biografiespieler_innen

Biografiespieler_innen sind mehr als Biografieträger_innen. Sie verhandeln Lebensgeschichtliches spielerisch und reflektierend in der Gruppe. Sie beziehen in der Auseinandersetzung Stellung zum Leben, sie positionieren sich untereinander, nebeneinander, miteinander, antwortend und fragend zu Themen, die sich ihnen in der Begegnung als relevant erweisen. Die Fähigkeit zur Thematisierung des Lebens und zur Lebensgestaltung wird dabei ästhetisch erfahren und somit erweitert. Sie mündet in der gemeinsam verantworteten Aufführung vor und mit Publikum – von Zeitzeug_innen für Zeitzeug_innen.

Literatur:

- Köhler, Norma (2009): Biografische Theaterarbeit zwischen kollektiver und individueller Darstellung. Ein theaterpädagogisches Modell. München: Kopäd
- Pazzini, Karl-Josef (2002): Bio muß erst graphiert werden. Vortragsmanuskript, Universität Hamburg, <http://kunst.erzwiss.uni-hamburg.de/pdfs/biographie.pdf>, (letzter Zugriff: 31.1.2013)
- Schößler, Franziska (2009): Biografische Erzählungen auf der Bühne/Dramatik, in: Christian Klein (Hg.): Handbuch Biographie. Methoden, Traditionen, Theorien. Stuttgart: Metzler

Schultheater – künstlerisches oder soziales Handlungsfeld?

Dorothea Hilliger

Die soziale Relevanz des Schulfaches Theater, das in vielerlei Hinsicht an der Lebenswelt der Subjekte anzusetzen vermag, erscheint unstrittig. Zumal hier kollektive Arbeitsformen realisiert werden, die beispielhaft auch für andere Lern- und Arbeitsfelder sind. Und doch ist hart um das explizit künstlerische Verständnis des Faches gerungen worden. Theater als Kunstform zu sehen und in seinem Selbstwert anzuerkennen, ist an manchen Schulen heute noch nicht selbstverständlich. Theater eignet sich einfach zu gut zur Vereinnahmung für außerkünstlerische Zwecke – zum Erwerb von soft skills, zur Einübung sozialer Fertigkeiten, als Ausgleich zu Unterrichtsmethoden, die vergessen, „dass am Kopf auch noch ein Körper hängt“. ¹Tatsächlich liegen die Qualitäten des Faches im Zusammenspiel von künstlerischem Selbstausdruck und Verbalisierungen sowie Reflexionen im Zuge einer kollektiven Erarbeitung, in Prozessen also, die der Besonderheit der Kunstform Theater geschuldet sind.

Warum also das Soziale neu thematisieren? Weil die Theaterpraxis und damit auch das Kunst- und Theaterverständnis sich gewandelt haben – und eine veränderte Praxis auch Eingang in Schulen gefunden hat. TUSCH-Berlin und in der Nachfolge TUSCH-Hamburg haben mit ihren Kooperationsprogrammen zwischen Theatern und Schulen den erfolgreichen Versuch unternommen, professionelle Theaterkünstler in die Arbeit mit Lehrern und Schulen ‚einzuschleusen‘. In der Nachfolge sind Projekte entstanden wie *X-Schulen* zwischen der *Hector-Peterson-Schule* in Berlin Kreuzberg und dem *Theater Hebbel am Ufer (HAU)* (vgl. Hilliger 2010) oder das Projekt *jump and run* zwischen 12 Berliner Schulen und den Theatern *HAU*, *Theater an der Parkaue* und *Junges DT*, die explizit die Schule zum Thema künstlerischer Arbeiten gemacht haben. Ausgangspunkte sind die Großstädte, aber auch anderswo wird Künstlern in Schulen mit ihren von pädagogischen Zuschnitten frei zu haltenden Projekten ein Innovationspotential zugeschrieben.² Das vermutete Entwicklungspotential bezieht sich nicht etwa nur auf die Schülerpersönlichkeit, sondern ganz ausdrücklich auch auf die Institution Schule. Es soll – Welch eine erstaunliche Wendung – der soziale Impuls *über die Künstler_innen* in die Schulen getragen werden.

Den Hintergrund hierfür bildet die neu entdeckte *Handlungsdimension der Kunstform Theater*: Im engeren oder weiteren sozialen Umfeld der Theater wird recherchiert, aus dem Material ausgewählt, montierend und inszenierend Wirklichkeit neu ge- und erfunden und zur Diskussion gestellt. Biographisches Theater versammelt Erlebnisfragmente zu neuen Erzählungen vergangener und gegenwärtiger Wirklichkeit. Amateure verdichten in der Theatersituation für den Zuschauer fremde Lebensrealitäten zu neuen Erfahrungsräumen. Audiowalks destabilisieren die Grenze zwischen Akteuren und Zuschauern. Es ist eine lebendige künstlerische Bildungs- wie Theaterlandschaft entstanden, die nicht nur in vielfachen Bezügen zur Lebenswelt und den sie gestaltenden Institutionen steht,

sondern die diese – im besten Fall variierend – selbst mit hervorbringt. Dieser Vorgang eröffnet komplexe Möglichkeiten der Teilhabe im jeweiligen räumlichen und institutionellen Umfeld. Die Theater wie auch die Schulen haben die Chance, aus dieser Öffnung neue Impulse zu gewinnen, ein Prozess, in dem bereits die Vorzeichen der Kunstform und Institution Theater verschoben wurden – und in dem die Vorzeichen der Institution Schule sich zu verschieben beginnen.

Theater als soziales Handlungsfeld – wirklich neu?

Die ‚alten Hasen‘ des Schultheaters mögen sagen: Theater als Impuls für Schulentwicklung? Gar nicht neu! Richtig! Also soll die Vergangenheit in den Blick genommen werden – zur Schärfung des Blicks auf Gegenwart: Als Ausgangspunkt dient ein Zitat aus dem Jahr 1978. Josef Elias umreißt die Arbeitsweise im Fach, die sich schon in dieser frühen Phase als kollektive kennzeichnen lässt: „So findet man im Klassenverband gemeinsame Anliegen, sondiert diese nach Dringlichkeiten und forscht im gewählten Problembereich nach menschlichen, sozialen, umweltbezogenen und literarischen Bezugspunkten“ (Elias 1978, 6). Der Bezug auf die Klasse, die Gruppe, mit der gearbeitet wird, fällt sofort ins Auge. Und der Bezug auf ein ‚Außen‘, auf für relevant erachtete Aspekte des sozialen, gesellschaftlichen und künstlerischen Umfeldes. Das Schultheater, das sich in den 1960er und 1970er Jahren von der auf Harmonie und das „Schöne“ in der Kunst gerichteten musischen Bildung emanzipierte, stand von Anbeginn an mit der politischen Bewegung von 1968 in enger Beziehung und entwickelte in dieser Bindung den Subjektbezug wie auch die Öffnung hin zum Politischen und zu Lebenswelt. Elinor Lippert, eine der Vorkämpferinnen für das Schulfach DS, schreibt: „Gefragt sind Eigenproduktionen, die dem aktuellen Problembewusstsein der Jugendlichen Ausdruck geben“ (Lippert 2003, 270). Die Subjektorientierung wie auch der politische und lebensweltliche Bezug hängen eng zusammen mit einem ganz speziellen Bezug zum Berufstheater, der das Schultheater von Beginn an geprägt hat. Ulrich Hesse und Wulf Schlünzen schreiben: „Das erste ‚Schultheater der Länder‘ fand 1985 unter dem Rahmenthema ‚Schultheater und Freies Theater‘ in Hamburg statt. Am Beispiel der für dieses Treffen ausgewählten Schultheateraufführungen [...] sowie an der Arbeit der Werkstätten und an den Ergebnissen der begleitenden Fachtagung ließ sich erkennen, dass in den Spielansätzen, in der Arbeitsweise, in der Dramaturgie und Ästhetik des Freien Theaters für das Schultheater Möglichkeiten liegen“ (Hesse; Schlünzen 1988, 2).

Die Freie Szene dieser Jahre vollzog nicht nur eine inhaltliche und ästhetische Abgrenzung gegenüber den Stadt- und Staatstheatern, sondern erprobte und entwickelte auch andere, *kollektive*

Schultheater – künstlerisches oder soziales Handlungsfeld?

Arbeitsweisen. Dies geschah in Abgrenzung gegenüber dem Regietheater und den autoritären Strukturen der Institution Theater. Wenn auch die neu entwickelten Arbeitsstrukturen nur ansatzweise in den Unterricht im Schulfach Darstellendes Spiel einbezogen werden konnten, macht dieser Rückblick auf die Anfänge doch deutlich, wie sehr das Fach von Anbeginn an mit den fortschrittlichsten Entwicklungen im zeitgenössischen Theater verbunden war, die eine Vielzahl an Theaterformen auch in Schulen hervorgebracht hat.

Heute sprechen wir nicht so sehr von Formen, sondern von Formaten. In diesem Begriff vereinigen sich im besten Fall ein künstlerischer Zugriff und das Verständnis von einer kollektiven Arbeitsweise. Kann der *Formatbegriff* eine neue, impulsgebende Funktion für die künstlerische wie soziale Dimension des Schulfaches Theater haben?

Formate

Wenn auch der Formatbegriff wegen des inflationären Gebrauchs das Potential hat, ein Stöhnen zu provozieren, so lohnt es sich doch, ihm genauer nachzuspüren, und zwar als einem *spezifischen Arbeitsbegriff* im Rahmen von neuerlichen Strukturveränderungen in der Arbeitsweise des Theaters. Von wo gehen heute die Impulse aus, die für das Schultheater relevant werden können? Wo sind heute die Orientierungspunkte zu suchen? Kurz und gut: Wo ist die „Freie Szene“ geblieben?

Kirsten Hehmeyer und Matthias Pees, als Dramaturgen und in der Öffentlichkeitsarbeit für verschiedene Theater und internationale Festivals tätig, stellen die Behauptung vom Verschwinden der Freien Szene auf: „[...] die Stigmatisierung und Peripherisierung als ‚freie Szene‘ haben fast alle außerhalb der Stadttheaterstruktur tätigen Künstler hinter sich gelassen. [...] Die Frage nach dem Wo und Wie der Produktion, der Recherchen, Proben und Aufführungen ist mittlerweile ein Fallweise und keine Grundsatzfrage mehr oder gar ein ideologisches Problem. Ob in einem Produktionshaus oder am Stadttheater, in ‚freier Wildbahn‘, im geregelten öffentlichen Raum oder auch an einem Goethe-Institut irgendwo draußen in der Welt gearbeitet wird; [...] ob mit freiberuflichen oder ‚festen‘ Akteuren, Bürgern, Laien oder ‚Experten des Alltags‘ – die sehr deutsch(sprachig)e Kategorie eines ‚freien Theaters‘ wird langsam überwunden, die freie Szene ist selten nur noch ein Kampfbegriff.“ (Hehmeyer; Pees 2012, 6).

In und mit neuen, fallweisen Konstellationen und Bedingungen werden neue Formen und Ästhetiken des Theaters entwickelt. Die komplexe Aufgabe dieser fallweisen Entwicklung ist in ihrem Generierungs- und Entwicklungscharakter als *Format* zu kennzeichnen. Der Begriff meint spezifische Bedingungen, Arbeitsweisen und hierin generierte künstlerische Formen zugleich: „Ein ganzes Netzwerk aus Produktionshäusern und Plattformen hat sich gespannt, die freiem Theater aus dem In- und Ausland, verschiedensten Performance- und Diskursformaten, Interventionen im öffentlichen Raum, Installationen aus den Schnittmengen der Kunstgenres, dokumentarischem, partizipatorischem und postmigrantischem Theater eine Heimat geben“ (ebd.). Diese Entwicklung betrifft auch die Schule: Schulen öffnen sich für Künstlerinnen und Künstler, die ein zeitgenössisches Theaterverständnis in die Schulen tragen. Theater wiederum schaffen

Räume zur Zusammenarbeit zwischen Künstlergruppen und Schulklassen oder Jugendgruppen und gewinnen aus dieser Öffnung in das soziale Umfeld neue künstlerische Impulse.

Das Bindeglied zwischen einem erweiterten Theaterbegriff, unter den auch die eben beschriebene Entwicklung fällt, und dem Schultheater kann der Formatbegriff herstellen, insofern er als *Arbeitsbegriff* im Rahmen der beschriebenen Strukturveränderungen gekennzeichnet werden kann. Die Entwicklung eines Formats stellt bereits eine Aufgabe dar, die von einer Gruppe künstlerisch und organisatorisch gelöst werden muss. Es geht in diesem Begriff um eine Arbeitsweise zur Wissensgenerierung in einem bestimmten Umfeld oder zu einem Thema und um dessen künstlerische Vermittlung: „Format lässt sich bestimmen als inhaltsorientiertes Vermittlungsverfahren. Das Format bezieht sich auf verschiedene Kunstformen und generiert daraus etwas Eigenes; es ist auf die Gruppe bezogen, mit der Wissen generiert und zur Aufführung gebracht wird; es ist eine Vermittlungsform für einen Inhalt, der situativ definiert wird. Das Format bestimmt eine Aufführungsdimension von Wissen in Bezug auf unterschiedliche Kunstformen.“³

Indem Formate sich nicht nur auf die Gruppe, auf Inhalte und auf künstlerische Verfahren beziehen, sondern auch auf die Arbeitsformen in und mit Institutionen, eröffnen sie Handlungsdimensionen, die nicht nur subjektiv wirksam werden, sondern auch zur Institutionenentwicklung beitragen können. Wie nun ist dieser Impuls für die Schule als Institution zu denken: Der Begriff des Formats stellt den Handlungsaspekt der Kunstform ins Zentrum. Mit der Fokussierung auf die Praxis und das Konzept des Performativen geht eine Prämissenverschiebung von der Aufführung zur Ausführung, von der Darstellung zur Handlung einher, die auch die üblicherweise mit Theaterspiel verbundenen Bildungsziele revolutioniert. Es geraten nicht mehr nur Selbstbildungsprozesse und soziales Lernen in den Blick, sondern auch der gesellschaftliche Rahmen selbst, in dem Bildung stattfindet oder stattfinden soll, wird in der künstlerischen Thematisierung verhandelt – unter Mitwirkung derjenigen, die in ihm handeln, Schüler, Lehrer und Künstler. In diesem Prozess wird das Potential der künstlerischen Fächer zur Institutionenkritik und -entwicklung von Schule unmittelbar sichtbar.

Akteure des Sozialen in der Theaterkunst – Lehrer oder Künstler?

In der Bildungslandschaft glaubt man momentan an die heilende Wirkung von Projekten mit Künstlern. Hierin steckt noch ein Stück des alten Kerns der Projektidee: Sie wird nicht aus einer sicheren Anstellung heraus entwickelt, sondern trägt in ihrer Herkunft und in ihrem visionären Entwurf das Risiko in sich. Worin also steckt das Risiko von künstlerischen Projekten in der Schule? In den prekären Arbeitsverhältnissen der Künstler – oder in der künstlerischen Suche?

Tatsächlich bedeutet die Realität von Kooperationsprojekten zwischen Schulen und Künstlern oftmals, eine preisgünstige Variante für kulturelle Bildungsprozesse zu finden – und diese zudem außerfachlich und damit zeitlich befristet zu realisieren. Markus Krajewski u. a. haben in dem Buch „Projektemacher“ eine Bestimmung der Figur des Projektemachers vorgenommen

Schultheater – künstlerisches oder soziales Handlungsfeld?

und hervorgehoben, dass der Projektmacher für eine Erkenntnisfigur steht, die in Zeiten von Erkenntnisumbrüchen auf den Plan tritt. Hier agiert er in der Kreisform von Entwerfen, Erproben, also dem Überführen des Plans in eine Praxis, dem Gelingen oder Scheitern und dem anschließenden Neuentwurf; Krajewski nennt das die „Produktion von Wissen, und zwar in der *Vorform* des Scheiterns“ (Krajewski 2004, 22). Es wird außerhalb schon anerkannter Wege gedacht und agiert – und zudem der Versuch der Realisierung gewagt, der dann wiederum neue Erkenntnisse zu generieren und das nächste Projekt zu beeinflussen vermag. Die Projektmacherfigur ist also eine Figur, die sich mit den Gegebenheiten wie auch mit dem Entwurf von Welt gleichermaßen auseinandersetzt. Sie tut dies immer im Wagnis, nicht in der Bestätigung oder Absicherung. Der Projektmacher als Figur ist wohl der Künstlerfigur näher als der des Lehrers. Und tatsächlich: Es ist überaus wertvoll, Künstler für Arbeiten in Schulen und für Zusammenarbeiten mit Lehrer_innen zu gewinnen.

Und dennoch: Weit davon entfernt, Künstler_innen gegen Theaterlehrer_innen ausspielen zu wollen, möchte ich ein Plädoyer halten für Theaterlehrer_innen, die künstlerisch-pädagogisch ausgebildet sind. Für einen Unterricht in diesem künstlerischen Fach, der *alle* Schüler_innen erreichen kann, die dies wollen. Für sichere Arbeitsverhältnisse und für den Mut, die Arbeitsbedingungen mit dem Wagemut eines Projektmachers zu

entwickeln und zu verändern! Also für die sozialen Potentiale der Kunstform Theater!

Literatur

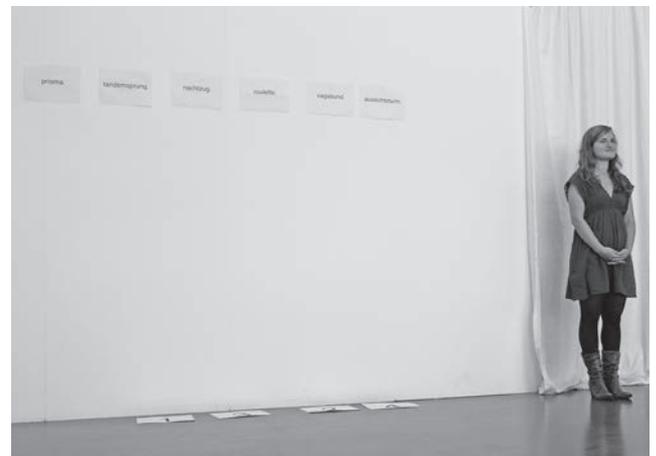
- Josef Elias (1978): Schultheater. Spielversuche. Hitzkirch
 Kirsten Hehmeyer; Matthias Pees (Hg.) (2012): Import Export. Arbeitsbuch zum HAU, Berlin: Theater der Zeit. Heft Nr. 7/8
 Ulrich Hesse, Wulf Schlünzen (1988): Schultheater der Länder 1987. Braunschweig 23. bis 27. September. Hamburg
 Dorothea Hilliger (2010): Perspektivenwechsel. Das X-Schulen-Projekt des Berliner Theaters Hebbel am Ufer. In Wolfgang Schneider, Meike Fechner (Hg.): Theater und Schule. Darmstadt, S. 82–96.
 Markus Krajewski (2004): Projektmacher. Berlin
 Elinor Lippert (2003): Schultheater. Wörterbuch der Theaterpädagogik. Berlin/Milow, S. 270 ff.

Anmerkungen

1 *Eine Formulierung von Gerald Hüther während seines Vortrages „Kulturelle Bildung als Menschenbildung“ während der Konferenz „Auf einem kreativen Weg“, Essen 31.1. 2013.*

2 *Auch das Kulturagentenprogramm, realisiert von der Bundeskulturstiftung und der Stiftung Mercator, lebt von dieser Idee.*

3 *Protokoll der Dozentenkonferenz des Studiengangs Darstellendes Spiel, Institut für Performative Künste und Bildung der Kunsthochschule Braunschweig, Herbst 2012.*



„aufbruch. eine gesprächsperformance“ von Karolin Oesker und Philipp Rost. Eine künstlerische Abschlussarbeit im Studiengang Darstellendes Spiel am Institut für Performative Künste und Bildung der HBK Braunschweig. Fotos: Friederike Fänger

„Spieglein, Spieglein ...“ – Gendersensible Spielleitung im Theaterunterricht

Sabrina Guse

Die Auseinandersetzung mit männlichen und weiblichen Rollenbildern ist in der Schule keineswegs unbekannt. Es finden mittlerweile Fachtagungen dazu statt und es gibt offizielle Internetseiten der Ministerien, die dafür Sorge tragen möchten, „den Blick für Geschlechtergerechtigkeit in der Schule zu schärfen und Wahrnehmungsmuster neu zu gestalten“ (www.gender-rundschule.de). Zur Erarbeitung gendersensibler Kompetenzen im Bereich der Theaterpädagogik existieren bislang allerdings noch wenig geeignete Unterrichtsmaterialien. Eine erfreuliche Ausnahme bildet hier der von Melanie Hinz erarbeitete Methoden-Baustein „Gender-Performance“ zu Geschlechterbildern in Theater und Alltag im Themenband der Bundeszentrale für Politische Bildung „Theater probieren – Politik entdecken“ (vgl. Hinz 2011). Doch auch wenn zusätzliche, ähnlich gut gemachte Didaktisierungen zu dem Thema sicher wünschenswert wären – noch entscheidender dafür, dass Unterricht (im DS) gender-fair gestaltet ist, ist die Einstellung, die innere Haltung und die Überzeugungskraft der jeweiligen Spielleitung. Die folgenden Überlegungen gehen in diesem Sinne davon aus, dass es für eine gendersensible Spielleitung essentiell ist, sich sowohl mit den theoretischen Grundlagen aktueller Gendertheorie befassen zu haben, als auch die Interessen, Wünsche und möglichen Ängste der Jugendlichen zu kennen (vgl. Höhn 2007).

Basiswissen Gender-Theorie

Das Genderthema betrifft jede und jeden – Schüler_innen, Lehrer_innen und Eltern – und kann in der Schule fächerübergreifend zur Ausbildung der kulturellen bzw. gesellschaftlichen Kompetenz eingesetzt werden. Doch obwohl seine Relevanz (auch für Männer) offenkundig ist – an dieser Stelle sei nur auf die stereotype Klage über „Jungs als Bildungsverlierer“ als prominentes Beispiel verwiesen – so stößt man, gerade wenn es um die theoretischen Bereiche von Gender geht, bei Lehrerinnen und Lehrern oft noch immer auf Unwissenheit. Nicht selten werden Bemühungen zur Geschlechtergerechtigkeit (fälschlicherweise) mit Feminismus gleichgesetzt. Deshalb hier in der gebotenen Kürze das wichtigste Grundlagenwissen: In den 1990er Jahren erfährt das Genderthema eine Belebung durch Judith Butlers Buch *Gender Trouble* (dt. *Das Unbehagen der Geschlechter*). Darin stellt sie die performative Dimension von Geschlecht heraus und betont dessen Konstruiertheit. Sie geht davon aus, dass wir unsere Geschlechtsidentität durch Handlungen, Gesten und Mimik inszenieren und so aufrechterhalten. Damit entdeckt Butler den Mythos der Natürlichkeit des Geschlechts und stellt so den Essentialismus in Frage, der von einer unveränderbaren Basis des Geschlechts ausgeht. Es gibt damit, nach Butler, keine „wahren oder falschen“ Akte der Geschlechtsidentität (Butler 2002). Butlers Interesse gilt daher der alltäglichen Hervorbringung (Performance) von Geschlechtsidentität. Ihre Theorie sensibilisiert dafür, dass wir uns maskieren, verkleiden und ein bestimmtes Bewegungsvokabular anwenden, um Weiblichkeit und/oder Männlichkeit zu reprä-

sentieren. Bei unserer alltäglichen Gender-Performance kopieren wir, ahmen wir nach, lehnen uns an bereits Dagewesenes an, erfinden kleine Details neu oder kombinieren diese anders. Der Begriff der Mimesis spielt deshalb eine zentrale Rolle in der Gendertheorie – womit zugleich darauf hingewiesen ist, dass Gender-Inszenierungen gesellschaftlichen Zwängen und Konventionalisierungen unterliegen.

Gender-Inszenierungen der Schülerinnen und Schüler

„Man kommt nicht als Frau zur Welt, man wird es.“ (Simone de Beauvoir) – Das Durchschauen der Gemachtheit von Geschlechterbildern kann gerade für Jugendliche, in der oft als unsicher empfundenen Phase der Pubertät, gewinnbringend sein. Aus der erziehungswissenschaftlichen Forschung wissen wir zudem, dass Schule vor allem soziales Lernen (also z. B. Umgangsformen) trainiert. Somit wird auch dort die ‚richtige‘ Gender-Performance einstudiert. Die Jugendlichen entwickeln in der Pubertät eine neue Identität als erwachsenes und geschlechtliches Wesen, erfahren sich selbst, ihre Körper und ihre Umwelt neu. Mit der körperlichen Entwicklung zur Frau/zum Mann gehen Ängste und Unsicherheiten einhergehen, die nun erwartete Rolle nicht erfüllen zu können.

Die teils bewusste, teils unbewusste Gender-Inszenierung der Jugendlichen ist als kulturelles Zeichensystem zwar notwendig, um sich im sozialen Gefüge zu verorten und den anderen – rein äußerlich – erste Signale über Status, Selbstbild und Weltbild mitzuteilen. Dabei stehen Jugendliche aber auch unter enormem Druck, anerkannt und wahrgenommen zu werden. An dieser Stelle haben auch Medien, z. B. Fernsehformate wie „Germany’s Next Topmodel“ und soziale Netzwerke wie „Facebook“ großen Einfluss. Das Idealbild ‚Frau‘ bzw. ‚Mann‘ wird bei Jugendlichen maßgeblich durch Massenmedien beeinflusst, Rollenvorstellungen und -erwartungen durch gängige Klischees ausgebildet (Mühlen-Achs 2003). Eine kritische Medienkompetenz ist daher ein wichtiges Ziel des schulischen Theaterunterrichts. Es geht darum, die Selbstinszenierungen, die im schulischen Raum, im Netz oder eben in gängigen Medienformaten gezeigt werden als solche – als Inszenierungen – zu erkennen. Theater als Schutz- und Proberaum bietet ideale Rahmenbedingungen für entsprechende Erkenntnisprozesse, denn es „zeigt, dass der Alltag nur Theater ist und fungiert in diesem Sinne nicht als Illusions-, sondern als Desillusionsmaschinerie.“ (Zirfas 2005, 272)

Die genderbewusste Spielleitung

„Jungs, macht Ihr mal die Technik, davon versteht ihr mehr!“ oder „Lasst die Mädels präsentieren, die reden doch eh lieber!“ Ob als Scherz oder unbewusst daher gesagt – solche Aussagen sind es, die Strukturen festigen und das gesellschaftliche Bild der Geschlechter mitprägen. Gerade der Unterricht im Fach Dar-

„Spiegeln, Spiegeln ...“ – Gendersensible Spielleitung im Theaterunterricht

stellendes Spiel böte jedoch die Möglichkeit, solche Klischees zu durchschauen, gesellschaftliche Strukturen zu erkennen und alternative Handlungsmuster im geschützten Raum zu erproben. Um diese Ziele zu erreichen, bedarf es einer selbstreflexiven, interessierten, offenen und informierten Haltung der Spielleitung. Das heißt, dass die Lehrkraft nun selbst in den Fokus der Aufmerksamkeit rückt und ihr Wissen, ihr Auftreten und auch ihre Überzeugungen reflektieren muss, um zu erkennen, welches ‚Wissen‘ sie bewusst und unbewusst vermittelt. Aus der Gehirnforschung wissen wir, dass Schülerinnen und Schüler das Verhalten ihrer Lehrerinnen und Lehrer (auch unbewusst) detailliert beobachten – und beginnen, deren Stimmungen nachzuempfinden und „auf eine stumme Art ‚nachzuspielen‘. Handlungen, Empfindungen, Gefühle, Stimmungen, alles, was uns andere vormachen oder zeigen, wird im Gehirn des beobachtenden Menschen – gleichsam wie in einem Spiegel – leise nachgeahmt“ (Plath 2009, 33). Fühlen sich Schülerinnen und Schüler z. B. abgewertet, werden sie dementsprechend (in der Spiegelung) abwertend reagieren. Zu Recht spricht man in diesem Zusammenhang auch von einem „heimlichen Lehrplan“. Die Position der Lehrkraft als Vorbild ist gerade in Bezug auf das Genderthema essentiell, denn nur, wenn wir offen und reflektiert mit unseren eigenen Gender-Inszenierungen umgehen und den Schüler_innen Ideen der ‚Selbstinszenierung‘ außerhalb des Mainstream entwickeln lassen, können nicht nur tolle künstlerische Inszenierungen entstehen, sondern es ist dadurch die reale Chance gegeben, toleranter und zugleich kritischer miteinander umzugehen. Es geht eben nicht darum, alle Kinder und Jugendlichen gleich zu machen, es geht vielmehr um Aufmerksamkeit und um die Entwicklung eines kritischen

Beobachtungsvermögens, um Akzeptanz des Individuums – und vielleicht auch darum, zu lehren und zu lernen, den Mut aufzubringen, sein Leben nach eigenen Vorstellungen zu leben.

Literatur

- Butler, Judith (2002): Performative Akte und Geschlechterkonstitution. Phänomenologie und feministische Theorie. In: Wirth, Uwe (Hg.): Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften. Frankfurt am Main
- Hinz, Melanie (2011): Gender-Performance – ein Baustein zu Geschlechterbildern in Theater und Alltag. In: Hruschka, Ole; Post, Doris; Wartemann, Gesche (Hg.): Theater probieren, Politik entdecken. Bonn: Themen- und Materialienbände der Bundeszentrale für politische Bildung, S. 47–102
- Höhn, Claudia A. (2007): „Theater“ um Gender. Aufgaben, Möglichkeiten und Chancen der Schulsozialarbeit. Marburg
- Mühlen-Achs, Gitta (2003): Wer führt? Körpersprache und die Ordnung der Geschlechter. München
- Plath, Maike (2009): Biographisches Theater in der Schule. Weinheim und Basel
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2006) (Hg.): Rahmenplan für die gymnasiale Oberstufe. Gymnasien, Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe, Berufliche Gymnasien, Kollegs, Abendgymnasien. Darstellendes Spiel. [<http://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/lehrplaene/>]
- Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.) (1992): Jugend Weiblich Jugend Männlich. Opladen
- Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (Hg.) (2007): Pädagogik des Performativen, Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim und Basel
- Zirfas, Jörg; Weltliche, soziale und schulische Theatralität. In: Liebau, u. a. (Hg.) (2005): Grundrisse des Schultheaters. Pädagogische und ästhetische Grundlegung des Darstellenden Spiels in der Schule. Weinheim und München, S. 257–275



Frl. Wunder AG: „Power of Pussy – eine unendliche Geschichte des Feminismus“ (2009)

Foto: Frl. Wunder AG

Zwischen Selbstdisziplin und Selbsterfahrung Die Übung als Medium der Subjektkonstitution

Florian Frenzel

Sehen wir uns einen Trainingsunfall an. Ende des letzten Jahrzehnts war in der Netzwelt ein Video-Clip zu zweifelhaftem Ruhm gelangt. In dem heimischen Kamera-Mitschnitt „idiot with a barbell“ ist ein junger Mensch beim Hantieren mit einer Langhantel zu beobachten (www.ebaumsworld.com/video/watch/471113/). Er übt sich an einem martialisch angehauchten Männerbild. Die große Langhantel, der nackte Oberkörper, die Militärhose im Camouflage-Look erinnern stark an die harten Selbstinszenierungen eines Vladimir Putin, wenn er für das Fotoshooting auf dem Taiga-Pony posiert. Der zukünftige Mann, den man gewissermaßen im Knaben jetzt schon sehen kann, hebt die Langhantel locker an.

Gleich danach, im Moment des Unfalls, bei dem er bei einer unbedachten Seitenbewegung mit dem Trainingsgerät in das Aquarium einsticht, fällt er innerhalb von Sekundenbruchteilen in die Kindheit zurück. Er rennt aus dem Kamerablickfeld, das jetzt das Plätschern des Wassers und der fallenden Fische zeigt. Die Clipkritik der Süddeutschen Zeitung Online stellt dabei das Identitäts-Drama heraus: „Mama, Mama! schreit der Junge mit Stimmbruchstimme. Dieser Hilferuf ist ein Eingeständnis seines Daseins als Kind. [...] Denn als Teenager ist man Kind und Erwachsener zugleich, oft wechselt man von dem einen Bewusstseinszustand unkontrolliert in den anderen.“ (Kortmann 2010). Mama kommt mit dem Eimer ins Bild und rettet nicht nur die Fische, sondern auch ihr Kind.

Die Übung als Medium der Selbstkonstitution

Interessant ist, dass der biografisch unfreiwillig Zurückkatalysierte versucht hat, seinen Subjektstatus als Kind mit der Langhantel zu überwinden. Er scheitert, weil sein Mißgeschick

das Eintreten in die Spirale des Übens unterbricht. Er kommt nicht zu einer einzigen Wiederholung mit der Hantel, doch das Üben ist eben „jene Technik, mit der man den Körpern Aufgaben stellt, die sich durch Wiederholung, Unterschiedlichkeit und Abstufung auszeichnen“ (Foucault 1994, 207). Es ist einerseits dynamisch auf Veränderung, andererseits selbstreferentiell auf die Erhaltung seiner Form ausgerichtet.

Zu seiner Ehrenrettung können wir dem Knaben zugestehen, dass er die adäquate Praktik für sein Anliegen wählt. Das Üben soll eigentlich das unkontrollierte Schwanken zwischen Subjektzuständen verhindern und in einen kontrollierten Prozess, in seinem Fall die Mann-Werdung, überführen. Die Übung hat eine anthropologische Dimension. Wer übt, will oder soll sich verändern, seine Handlungsmöglichkeiten erweitern, ein neues Selbstverhältnis zu sich eingehen (vgl. Sloterdijk 2009).

Die Selbstinszenierung des Jünglings vor den Augen der anderen (der Kamera) dient dementsprechend der Selbstüberprüfung im Kontext der herrschenden Gelingenstandards. Man könnte sagen, er versucht sich im Medium der Übung, nicht nur an die Netzöffentlichkeit, sondern auch an sich selbst als Mann zu vermitteln. Hier ist die Brücke zum Theater zu schlagen, das als Schauplatz wiederholter und erneuter Handlungen und damit einhergehender Selbstverhältnisse beschrieben werden kann: „Schauspielerische Arbeit ist ein Vorgang besonderer Art. Sie bringt nicht hervor, was von der Person des Schauspielers oder der Schauspielerin abzulösen ist, sie ist immer untrennbar mit dieser verbunden. So gesehen handelt es sich um einen kontinuierlichen Selbstbildungsprozess, um einen Vorgang der permanenten Selbst- und Neuerschaffung sowie um eine fortgesetzte Transformation“ (Roselt 2011, 13). Die Disziplin, die der Wiederholungszwang den Akteuren abverlangt, um ein bestimmtes Darstellungs- oder Selbstdarstellungsziel zu erreichen, führt zu ihrer Hervorbringung als handelnde Subjekte. Beides, Wiederholungszwang und Selbsterzeugung, lässt sich nicht trennen.

Die Internalisierung des normativen Blicks

Der präzise Umgang mit der Reproduktion von Geübtem vor einem Publikum ist prekär und kann, wie das Eingangsbeispiel zeigt, auf fatale Weise scheitern. Offenbar muss zunächst das Üben geübt werden, bevor man sich als handlungsmächtiges Subjekt vor den Augen der Öffentlichkeit inszeniert.

Als Repräsentationsfigur der geltenden Standards begleitet die Figur des Übungsleiters dabei den Arbeitsprozess im Vorfeld der Proben und der Aufführung. Lehrerinnen und Lehrer des Darstellenden Spiels, Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen, Schauspieldozentinnen und -dozenten begleiten und überwachen ihre Schützlinge beim Üben. Diese sollen Fertigkeiten erlernen, die man auf einer Bühne wiederholt einsetzen kann. Dort muss



Disziplinierung und Selbsterfahrung: Die Körpertüchtigung als Theaterübung.



Ich sage, was ich tue! – Die Entwicklung von Selbstverhältnissen beim Beschreiben der eigenen aktuellen Körperlichkeit.

auch mitausgestellt werden, dass man etwas nicht zum ersten Mal tut, sondern geübt hat, bevor man in Erscheinung tritt. (Dies schließt auch Operationen wie Sich-selbst-überraschen mit ein.) Das bedeutet, ich kann zeigen, dass ich um die geltenden Standards des Gelingens nicht nur weiß, sondern diese offensichtlich auf mich und mein Handeln anwenden kann. Es geht um ein verdoppeltes Know-How, „ein Etwas-Ausführen- und ein Sich-Führen-Können“ (Menke 2003, 286).

Beim Training dieser Fertigkeiten übernehmen die Übungsleiter eine Orientierungsfunktion. Sie unterscheiden zwischen richtigen und falschen Ausführungen des Übens und repräsentieren dadurch gesellschaftliche Wertvorstellungen. Übungen sind ebenso sehr Verfahren der Subjektivierung wie der Sozialisierung. Sie sind jenem Zurichtungs-Mechanismus vergleichbar, den Michel Foucault in seinem panoptischen Modell der Disziplinargesellschaft am Beispiel der Gefängnisarchitektur entwickelt hat (vgl. Foucault 1994). Im Gefühl, ständig unter Beobachtung einer apparativen Einrichtung zu stehen, hinter der die Beobachter (Wärter) unsichtbar bleiben, wird die Kontrolle des eigenen Verhaltens verinnerlicht.

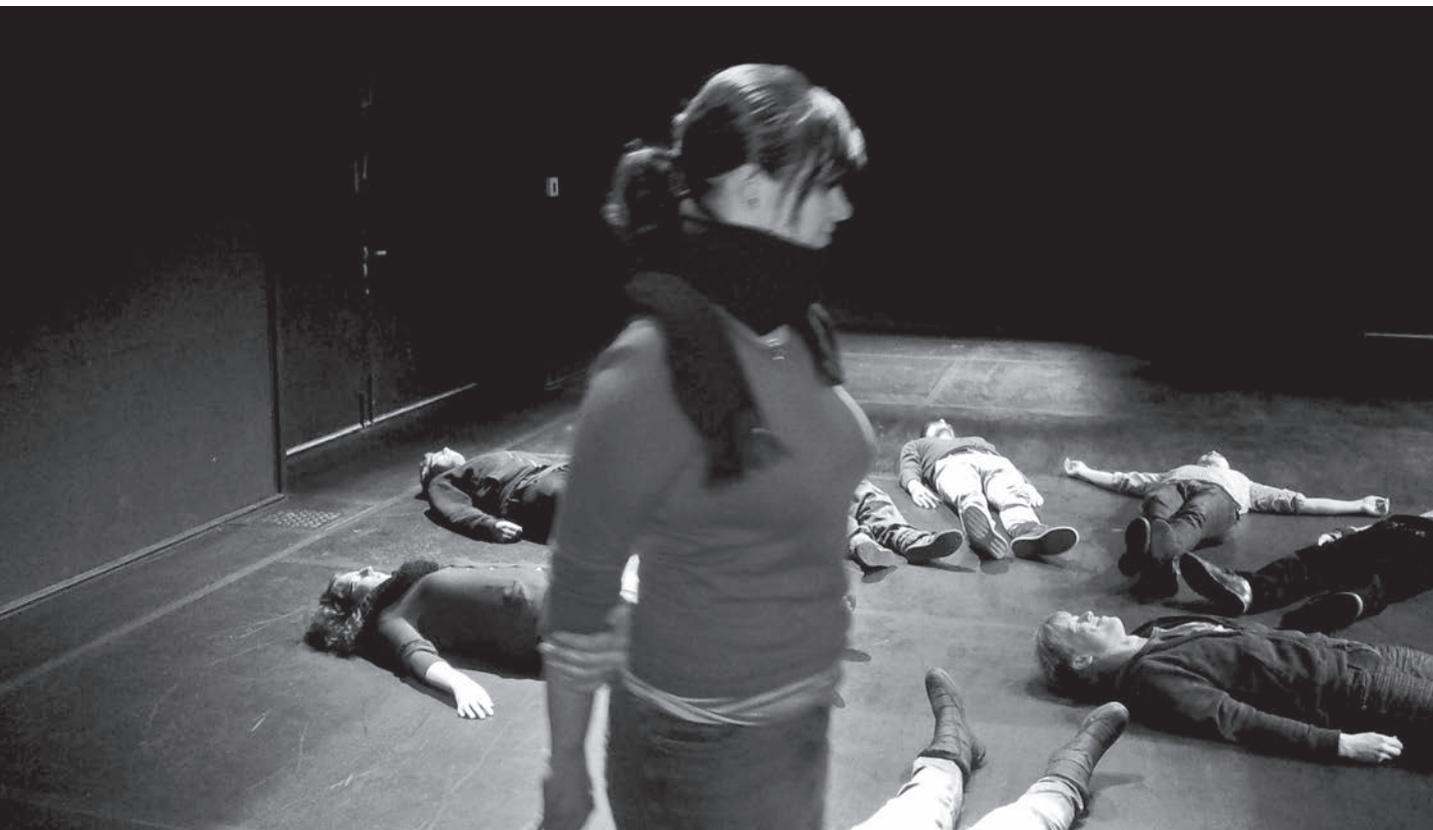
Die selbstbeherrschte Perspektive auf uns selbst muss uns erst anezogen werden. Die Figur des Übungsleiters ist Ausdruck dieses Defizits. Ich brauche jemanden, der stellvertretend für mich den überwachenden Kontroll-Blick aufrechterhält, bis ich ihn mir angeeignet habe und ihn auf mich selbst anwenden kann. Die übenden Subjekte internalisieren den normativen Blick, der sie beim Üben beobachtet und korrigiert. Hierin liegt ein Teil der Meisterschaft bei der Rollen- wie der Selbstdarstellung. So lobt beispielsweise Diderot in seinem „Paradox über den Schauspieler“ die Fähigkeiten der Clairon. Diese könne, „während

sie aus dem Gedächtnis ihrem Traume folgt, sich selbst hören, sehen und beurteilen und kann den Eindruck abschätzen, den sie hervorrufen wird. Sie ist in diesem Augenblick ein Doppelwesen: die kleine Clairon und die große Agrippina.“ (Diderot 2005, 139).

Die Rolle der Übungsleitung

Möchte man beispielsweise in einem Theaterworkshop oder Schauspielkurs als Übungsleiterin oder Übungsleiter zur Selbstermächtigung der einem anvertrauten Schützlinge beitragen, kommt man jetzt womöglich in Schwierigkeiten mit dem eigenen Selbstverständnis. Die Subjektivität, die sich beim Üben herstellt, ist nicht gleichbedeutend mit Begriffen wie Selbstbewusstsein oder freiem Willen. Zu üben bedeutet nicht zwangsläufig einen Autonomiegewinn für das eigene Leben. Wir haben es mit einem praxeologischen Phänomen zu tun. Es geht dem Wollen wie dem Wissen voraus, denn, wer etwas will oder um etwas weiß, kann es dadurch noch nicht. Übungsleiter geben ihre Maßstäbe in der praktischen Auseinandersetzung weiter. Es reicht nicht aus, wenn sie ihre Schützlinge nur motivieren oder über Zielsetzungen belehren. Sie greifen solange praktisch ins Übungs-Geschehen ein, bis die übenden Subjekte ihre Handlungen und damit sich selbst normalisieren können. In dieser Hinsicht sind sie Zuchtmeister der disziplinierenden Übung. Demgegenüber gilt es einen zweiten Übungsbegriff in Stellung zu bringen, den Christoph Menke aus den späten Schriften von Michel Foucault herausgearbeitet hat. In „ästhetisch-existentialen Übungen dagegen bilden sich Subjekte heraus, die ihr Leben in

Zwischen Selbstdisziplin und Selbsterfahrung



Die Übungsleiterin überwacht die Durchführung einer Entspannungs- und Imaginationsübung.

Fotos: Florian Frenzel

Autonomie oder persönlicher Entscheidung führen können“ (Menke 2003, 291). Hier werden Übungen genutzt, um eigene Vorstellungen von Normalität zu entwerfen. Dies klingt eher nach den emanzipatorischen Zielsetzungen, die die theaterpädagogische Arbeit und das Darstellende Spiel in weiten Teilen prägen. Doch wie Menke zeigt sind beide Übungsbegriffe, die disziplinierende wie die ästhetisch-existentielle Übung nicht wirkliche Alternativen, weil es ohne die Unterwerfung unter die Disziplin kein Subjekt geben kann. Die Internalisierung des normativen Blicks bringt die Übenden in eine paradoxe Situation. Sie erfahren sich als Subjekte, die gleichzeitig defizitär *und* sich selbst überlegen sind, indem sie etwas noch nicht können, aber durch das Üben bald können werden (vgl. Platon 1940, 139 f.). In dieser Verdopplung und damit Distanzierung von einem einzigen Identitätsmodell entsteht der Spielraum für eigene Entwürfe. Die Beherrschung der jeweiligen Norm ist Voraussetzung für eine Übungspraxis, in der Subjekte sich von eben diesen geltenden Normen emanzipieren können, indem sie eigene aufstellen. „Ob eine Übung disziplinierend oder ästhetisch-existential ist, liegt an der Haltung mit der man sie ausführt“ (Menke 2003, 299). Das bedeutet, dass noch in der schlimmsten Ballett-Kinder-Kaderschmiede nicht auszuschließen ist, dass die zugerichteten Ballerinas einen Autonomiegewinn an sich erfahren. Und umgekehrt, dass auch ein theaterpädagogischer Workshop, der sich die Selbstermächtigung seiner Teilnehmer zum Ziel setzt, als erzieherische Zwangsveranstaltung erlebt werden kann. Für die Selbsterfahrung als autonomes Subjekt beim Üben ist vielmehr entscheidend, was auch für das Gelingen ästhetischer Tätigkeiten gelten kann: Die Überschreibung der vorher aufgestellten Zielsetzung durch die im Arbeitsprozess emmergierenden

Kräfte: „Sie gelingen gerade, wenn sie zu etwas anderem führen, als was an ihrem Anfang festgelegt wurde“ (ebd., S. 298). Dies bedeutet für die Übungsleiterinnen und -leiter, möchten sie der Lebensverbesserung ihrer Schützlinge dienen, dass sie sich auf die Eigendynamik der künstlerischen und sozialen Prozesse einlassen müssen, Raum schaffen müssen, für etwas, das noch unbekannt ist, offen sein müssen für die Art und Weise, in der sich die Übenden selbst erfahren.

Quellenhinweise

- <http://www.ebaumsworld.com/video/watch/471113/> (zuletzt: 28.1.2013, 11:00 Uhr)
- Diderot, Denis (2005): Das Paradox über den Schauspieler. In: Roselt, Jens (Hg.): Seelen mit Methode. Schauspieltheorien vom Barock bis zum postdramatischen Theater. Berlin: Alexander Verlag, S. 134–151
- Foucault, Michel (1994): Überwachen und Strafen – Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Kortmann, Christian (2010): Das Internetvideo der Woche – ein Spacko blamiert sich. (17.5.2010). In: Süddeutsche.de. URL:<http://www.sueddeutsche.de/kultur/das-internetvideo-der-woche-ein-spacko-blamiert-sich-1.831374> (12.1.2013)
- Menke, Christoph (2003): Zweierlei Übung – Zum Verhältnis von sozialer Disziplinierung und ästhetischer Existenz. in: Honneth, Axel/Saar, Martin (Hg.): Michel Foucault. Zwischenbilanz einer Rezeption. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Platon: Sämtliche Werke. Band 2: Politeia. Berlin [1940]
- Roselt, Jens/Weiler Christel (2011) (Hg.): Schauspielen heute – die Bildung des Menschen in den performativen Künsten.– Bielefeld: transcript Verlag
- Sloterdijk, Peter (2009): Du musst dein Leben ändern – über Anthropotechnik. Frankfurt am Main: Suhrkamp

BERICHTE AUS DER PRAXIS

Regieführen an der Dresdner Bürgerbühne

Melanie Hinz

Männer in der Midlife-Crisis, Punks, Bankangestellte, Spekulanten, Migranten, Verheiratete und Geschiedene, ehemalige DDR-Bürger mit Stasi-Akten, Seniorinnen und Kinder: Sie und viele mehr treten in Aufführungen der Bürgerbühne am Staatsschauspiel Dresden in Erscheinung. Die Bürgerbühne ist eine Traumfabrik für alle jene, die einmal in ihrem Leben auf den Brettern stehen möchten, die die Welt bedeuten und zugleich eines nicht besitzen: eine professionelle Schauspielausbildung. Nicht-professionelle Darstellerinnen und Darsteller haben die Ästhetik und Spielweisen des Gegenwartstheater in den letzten Jahrzehnten entscheidend geprägt, beispielsweise in Literaturinszenierungen von Volker Lösch, dem Aktionstheater von Christoph Schlingensiefel und vor allem durch das Dokumentartheater des Regiekollektivs Rimini Protokoll. Letztere haben zugleich ein neues Label für sie erfunden, um den Dilettantismus-Vorwurf auszuschalten: Nicht-professionelle Darsteller fungieren in ihren Inszenierungen als sogenannte „Experten des Alltags“ und bringen damit ihre ganz eigene Kompetenz mit: Sie brauchen kein schauspielerisches Handwerk, weil ihr Leben Probe genug war für das, was sie auf der Bühne zu erzählen haben (vgl. Dreysse; Malzacher 2007).

Das Staatsschauspiel Dresden bündelt diese ästhetischen Entwicklungen eines „Theater des Nicht-Perfekten“ (vgl. Roselt 2006) und der Inszenierung von Authentizität (vgl. Wartemann 2002) seit drei Jahren in einer eigenen Sparte – der *Bürgerbühne*. Dresdner Bürgerinnen und Bürger aller Altersklassen treten als Protagonisten in verschiedenen Besetzungen auf: als Stellvertreter für soziale Gruppen, Spielerinnen von dramatischen Rollen, Experten des Alltags oder Selbst-Darsteller. Welche Funktion und Spielweise ihnen zugeschrieben wird, und wer überhaupt bei einem solchen Projekt mit von der Partie sein darf, darüber entscheidet bei einem Auswahlworkshop allein die Regie und ihr Produktionsteam. Unter professionellen Bedingungen werden pro Spielzeit drei Gastregisseur_innen eingeladen, ihre Projekte mit Dresdnern zu realisieren. Zwei Projekte pro Spielzeit übernimmt die Leiterin der Bürgerbühne Miriam Tscholl selbst. Während es einen ausgeprägten Diskurs über die Position der Spielleitung in theaterpädagogischen Kontexten in Handbüchern und theaterwissenschaftlichen Arbeiten gibt (vgl. Müller 1982 bzw. Sack 2011), fehlt bisher eine Reflexion der Regie im professionellen Theater mit nicht-professionellen Darstellern, zu der ich aus meiner Perspektive als Bürgerbühnen-Regisseurin Anstoß geben möchte. Dabei gehe ich von der These aus: Nicht-professionelle Darsteller sind meiner Meinung nach keine Gefahr für den Berufsstand des Schauspielers, wie oft moniert wird, sondern eine Herausforderung für den Beruf der Regisseurin.

Miriam Tscholl hat für ein Theater der Zukunft gefordert, dass die Arbeit mit Nicht-Schauspielern Teil von Regieausbildungen werden müsse (vgl. Spielzeithaft 2012/13 des Staatsschauspiel Dresden, 64 f.). Diese Entwicklungen hat an einigen Regieschulen bereits begonnen. Blickt man jedoch auf die biographischen Profile der Bürgerbühnen-Regisseurinnen und Regisseure, so ist es wenig erstaunlich, dass ein Großteil von ihnen keine klassische Regieausbildung absolviert, sondern an den Universitäten in Gießen und Hildesheim Praktische Theaterwissenschaft studiert haben. Hier werden „reflektierte Theaterpersönlichkeiten“ ausgebildet (Berendt 2003, 26), denen keine Methodik der Regie vermittelt wird, sondern ein szenisches Gespür für und die Reflexion von den für ein Projekt gewählten ästhetischen Mitteln, daraus entstehenden Spielmöglichkeiten und Fähigkeiten der Beteiligten. Genau dies sind Grundvoraussetzungen für eine Regiearbeit mit Laien. Daran zeigt sich zugleich, wohin sich das noch junge Berufsfeld des Regisseurs entwickelt hat: vom „ersten Beamten des Theaters“ im 19. Jahrhundert (Roselt 2002, 30), dem nur eine administrative Funktion zukam, über den Arrangeur eines Dramas in die Szene hin zum schöpferischen Zentrum des Inszenierungsprozesses, bei dem heutzutage der Regisseur mit einem Autor oder Konzeptkünstler verglichen werden kann. Im Unterschied zu diesen Einzelprofessionen hat es der Regisseur im Theater jedoch mit einem komplexen sozialen und kollektiven Prozess zu tun, den er genauso gestalten muss wie die Inszenierung.

Einen kühlen Kopf für Konzepte zu haben, ist das eine. Doch es braucht in einer Bürgerbühnenproduktion von mir als Regisseurin auch Empathie für die Bedürfnisse, Ansprüche und Unsicherheiten, die von den Spielerinnen und Spielern in den Proben geäußert werden: „Du, wann bekomme ich endlich meine Rolle? Du, wann steht denn endlich ein Ablauf des Stücks fest, damit ich mir das alles merken kann? Du, übermorgen schreibe ich eine Matheklausur, da kann ich morgen wirklich nicht proben. Du, ich habe Knieprobleme, ich kann diese Choreographie nicht mitmachen. Du, wie gehe ich mit meinem Lampenfieber um, vor ein Publikum zu treten?“ Dies sind nur einige der Stimmen, die mir auf der Probe begegnen und für die ich genauso Antworten parat haben muss wie für Fragen der Inszenierung. Meine sozialen Fähigkeiten werden in einem Bürgerbühnen-Projekt ebenso wie mein Regiekonzept auf die Probe gestellt. Neben der Motivation muss ich als Regisseurin ein Interesse an den Spielern zeigen, ein spielfähiges Ensemble formen, eine vertrauensvolle Arbeitsatmosphäre kreieren, in der die Spieler und Spielerinnen Lust haben, sich zu öffnen, eine Identifikation mit dem Projekt schaffen und

Regieführen an der Dresdner Bürgerbühne

flexibel auf Konflikte und Durchkreuzungen im Probenprozess reagieren können. Da die Spieler der Bürgerbühne kein Geld¹ für ihre teilweise mehrmonatige Probenarbeit als Darsteller bekommen, was sie dezidiert von den Profis unterscheidet, müssen andere Wertschöpfungen entstehen, für die die Spieler das Gefühl haben, dass es sich lohnt, so viel Zeit und Kraft in ein Bürgerbühnenprojekt zu stecken. Um diese komplexe Wechselbeziehung von Kunst und Sozialem, zumal bei Rechercheprojekten und Gruppengrößen von mehr als 12 Spielern, bestens leisten zu können, arbeite ich stets im Regieteam mit Sinje Kuhn zusammen. Gemeinsam können wir gut Sorge tragen, dass die Theaterzeit der Spieler, trotz Anstrengungen und unpopulären Entscheidungen in den Endproben für die Gruppe produktiv und bereichernd bleibt.

Rudi Müller hat in seinem Aufsatz „Aufgaben der Regie“ herausgestellt, dass ein Regisseur künstlerische, pädagogische, administrative und soziale Funktionen in der Wahrnehmung seiner Position zu erfüllen hat: „Die verschiedenen Funktionen sind in dem komplexen Arbeitsgebiet eng verbunden. Ob Regiearbeit im professionellen oder nicht-professionellen Theater stattfindet, macht für ihre Aufgabenstellung prinzipiell keinen Unterschied aus, jedoch differieren die Methoden“ (Müller 1982, 232–264). Stanislawski, Brecht oder Grotowski waren sich in ihren Theaterprogrammatiken über ihre Doppelfunktion als Vermittler und Regisseure stets bewusst. Wenn Brecht das Theater als eine Lehr- und Produktionsstätte begreift, so ist

dies auf meine Arbeit an der Bürgerbühne übertragbar: Ich initiiere Auseinandersetzungen über politische Themen, trainiere die körperlichen und spielerischen Fähigkeiten der Darsteller, führe sie in performative Spielweisen ein und komme zu einer Auseinandersetzung über das Theater mit den Dresdner Bürgerinnen und Bürgern. Doch all dies ist von mir nicht geplant und didaktisch aufbereitet, sondern ein Effekt des intensiven Probenprozesses, in dem die anvisierte Aufführung für alle das gemeinsame und leitende Interesse ist: mit einer Gruppe von mir ausgewählten nicht-professionellen Darstellern eine Inszenierung zu erarbeiten, die sich im Kontext der aktuellen Theaterlandschaft und im Repertoirebetrieb sehen lassen kann. Genau hierin liegt für mich der Unterschied zwischen Regie und Theaterpädagogik. Bezeichnenderweise wird der Regisseur in der theaterpädagogischen Arbeit als Spielleiter und Allrounder bezeichnet (ebd.). Er hat einen anderen Auftrag: nämlich mit einer zusammengewürfelten Gruppe und unter zumeist marginalen finanziellen Ressourcen und ohne weitere Spezialisten wie Bühnenbildnerin oder Musikerin eine Inszenierung zu entwickeln, in der bestenfalls alle Darstellerinnen und Darsteller gleichberechtigt agieren. In einer Bürgerbühnenproduktion wird Theater als eine soziale Kunstform immer wieder neu künstlerisch unter professionellen Bedingungen durch ein Team von Spezialisten ausgelotet. Dabei agieren die Darsteller bei mir als Spezialisten für ihre eigenen Erzählungen – sie werden zu Co-Autoren.



Bürgerbühne Dresden: „FKK – Eine Frauenkörperkomödie“ von Melanie Hinz

Fotos: David Baltzer

Regieführen an der Dresdner Bürgerbühne

Wer eine Inszenierung mit nicht-professionellen Darstellern macht, muss wissen, warum und wie diese auf der Bürgerbühne in Erscheinung treten können. Hierbei geht es darum, Fragen, Themen und Stoffe zu finden, bei denen man weiß, warum man sie mit Laien gerne durchführen möchte und dadurch ihnen eine Kompetenz zuweisen kann, die für die „kollektive Kreativität“ aller am Prozess Beteiligten in einem professionellen Kontext notwendig ist (Kurzenberger 2006, 54). Hinzu kommt das Know-How, einen Schutzrahmen der Darstellung bauen zu können, indem sie eine Lust des Spiels erzeugen, die Fragen des Handwerks obsolet macht.

Der Regisseur Clemens Bechtel hat im aktuellen Spielzeithft-Interview über seine Arbeit an der Bürgerbühne den Zauber beschrieben, den es für ihn hat, wenn „Menschen den ihnen fremden Raum Theater betreten“ (Staatsschauspiel Dresden 2012/13, 64). Meist bringen nicht-professionelle Darsteller eine Faszination für das Medium mit, die im routinierten Alltag des Theatergeschäfts plötzlich auch bei mir selbst wieder neu belebt werden kann. Eine Arbeit an der Bürgerbühne holt ihren Stimulus aus den Fremdheitserfahrungen. Denn im Wechselverhältnis treten wir Regisseurinnen und Regisseure gerade bei Dokumentartheaterproduktionen in Kontakt mit einer Welt, die zumeist außerhalb von Theaterkantinen, Probebühnen und Künstler-Milieus liegt. Meine Produktionen fangen stets damit an, dass wir uns für die Interviews, die Grundlage des Stückentwicklungsprozess sind, von den Spielerinnen und Spieler an

einen Ort ihrer Wahl einladen lasse. Es ist wichtig, dass sie in diesem Prozess für uns Gastgeber sind, die Einblick in den für uns ‚fremden Raum ihres Lebens‘ geben. Ich begreife es als Geschenk dieser Arbeit, wenn ich von einem Spieler in die private Wohnung eingeladen werde, mir selbst gemachte Limonade serviert wird und er mir die Höhen und Tiefen seines 50-jährigen Lebens offenbart. „[...] und es freut mich, diese Menschen, diese Themen und diese Welt umgekehrt wieder in das Theater einzuladen“, sagt Clemens Bechtel. Das bedeutet: Im fremden Raum des Theaters sind wir Regisseure für die Spielerinnen und Spieler Gastgeber, die sie mit unserer Art und Weise Theater zu machen, konfrontieren und beglücken. Dabei ist es gut, wenn Fremdheitserfahrung der Spielerinnen und Spieler bestehen: Nichts ist schlimmer, als wenn nicht-professionelle Darsteller meinen zu wissen, wie Theater „funktioniert“ und versuchen, die Schauspieler im großen Haus nachzuahmen. Aber die gegenseitigen Fremdheitserfahrungen, die man macht, bergen auch enormes Konfliktpotenzial.

Dies erlebte ich selbst in meiner letzten Probenarbeit an der Bürgerbühne „FKK. Eine Frauenkörperkomödie“, die in der ersten Spielzeit 2010/11 entwickelt wurde und bis Dezember 2012 gespielt wurde. Das Projekt war ausgeschrieben für Frauen ab 16 Jahren, die bereit sind, auf der Bühne über ihren Körper und ihre Sexualität zu sprechen. Bereits am Anfang des Probenprozesses brachte eine Darstellerin eine biographische Erzählung über ihre Teilnahme in einer Selbsterfahrungsgrup-



Bürgerbühne Dresden: „Ich armer Tor“ nach Goethes Faust, mit Dresdner Männern in der Midlife-Crisis (Regie Miriam Tscholl).

Regieführen an der Dresdner Bürgerbühne

pe in den 1970er Jahren mit, in der sie ihren Vaginalschleim erkundete. Die Darstellerin hatte die Geschichte selbst vorge schlagen, wir fanden sie klasse und begannen, sie zu proben. Bei einem Großteil der anderen Mitspielerinnen regte sich massiver Protest; obszöne Worte wie „Vaginalschleim“ dürften auf einer Bühne nicht ausgesprochen werden. Und für die Männer im Publikum sei diese dezidierte Beschreibung von weiblichen Körperflüssigkeiten nicht ertragbar und zerstöre ihr Bild von Weiblichkeit. Hinzu kam, dass ein Großteil der Spielerinnen auch nicht bereit war, auch nur eine Zeile aus Charlotte Roches Bestseller „Feuchtgebiete“ während der Probe zu lesen, weil sie das Buch zu pornographisch fanden und damit auf einer Bühne nicht in Verbindung gebracht werden wollten. Die Diskussion über den „Vaginalschleim“ und die „Feuchtgebiete“ zog sich durch den gesamten Probenprozess – Tränen und Ausstiegsdrohungen inklusive. Meine intellektuellen Erläuterungen, warum ich diese Diskurse für das Thema und die Reflexion von Weiblichkeit wichtig finde, fruchteten nicht. Hieran zeigt sich die Herausforderung in einem Projekt mit nicht-professionellen Darstellerinnen: Für sie stellte es ein moralisches Problem dar, was wir als Produktionsteam nicht teilten, mussten aber im Laufe des Prozesses die persönliche Haltung respektieren und Lösungen finden, wie wir einerseits mit der sozialen Situation umgehen und andererseits die Inszenierungsideen weiterverfolgen konnten. Am Ende entwickelten wir eine Dramaturgie der Scham für die Inszenierung, bei der immer mehr Frauen aussteigen und in eine Kabine gehen, je obszöner die Sprache wird und je mehr Hüllen fallen.

In einem solchen Bürgerbühnen-Prozess, insbesondere beim biographischen Theater, bin ich als Regisseurin ständig Vermittlerin zwischen der Realität der Spielerinnen und Spieler, ihrer Identität und den Anforderungen einer professionellen Theaterarbeit und den Inszenierungsideen, die wir als Produktionsteam entworfen haben. Anders als eine klassische Regisseurin, die mit einem professionellen und bezahlten Spieler-Ensemble arbeitet, muss ich organisatorisch, sozial, ethisch und künstlerisch mit der Nicht-Professionalität der Spielerinnen und Spieler umgehen und sie für die kollektive Kreativität produktiv machen. Das erfordert eine „situative Regie“ (vgl. Müller 1982, 257), die immer wieder anpassungsfähig sein muss, mit den Bedürfnissen und Fähigkeiten umgehen zu können, ohne dabei das eigene künstlerische Interesse aufzugeben.

Da es keine Theorie von Regie gibt, haben Theaterpraktiker immer wieder versucht, aus ihren Erfahrungen ihre Tätigkeit zu charakterisieren: Tabori beschreibt sich beispielsweise als „Reiseleiter“ (Tabori 1993, 87), Rimini Protokoll als „Coach“ (Lehmann 2007, 171) und Hajo Kurzenberger hat Jossi Wieler als „Chorführer“ beschrieben (Kurzenberger 2009, 23). Ich habe lange darüber nachgedacht, wie ich eine Übersetzung finden kann, für das, was ich an der Bürgerbühne tue. Ich verstehe mich als *Sozial-Plastikerin*, die Menschen in Szene setzen, Prozesse kollektiver Kreativität steuern und die Wirk-

lichkeit reflektieren und gestalten kann. In Anlehnung an Joseph Beuys' Begriff der sozialen Plastik meine ich damit, dass ich als Regisseurin als Konzeptkünstlerin tätig bin, die szenische Rahmen und Spielaufgaben kreieren kann, in denen die nicht-professionellen Darstellerinnen und Darsteller dann spielfreudig agieren können. In diesem Zusammentreffen miteinander geht es auch immer darum, das Theater in die Welt hinaus und die Welt in das Theater zu tragen und sich gegenseitig zu befragen.

Literatur:

- Miriam Dreyse und Florian Malzacher (Hg.) (2007): Experten des Alltags. Das Theater von Rimini Protokoll. Berlin: Alexander Verlag
- Eva Berendt (2003): „Die umfassend reflektierte Theaterpersönlichkeit. Der Studiengang Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis in Hildesheim bildet denkende Theaterarbeiter und theaterpraktisch versierte Generalisten aus“, in: Theater heute, Nr. 06, S. 26
- Hajo Kurzenberger (2006): „Kollektive Kreativität: Herausforderung des Theaters und der praktischen Theaterwissenschaft“, in: Stephan Porombka/Wolfgang Schneider/Volker Wortmann (Hg.): Kollektive Kreativität. Jahrbuch für Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis 2006. Tübingen, S. 53–69
- Hajo Kurzenberger (2009): Der kollektive Prozess des Theaters. Chorkörper – Probengemeinschaften – theatrale Kreativität. Bielefeld: transcript
- Hans-Thies Lehmann (2007): Theorie im Theater? Anmerkungen zu einer alten Frage“, in: Miriam Dreyse und Florian Malzacher (Hg.): Experten des Alltags. Das Theater von Rimini Protokoll. Berlin: Alexander Verlag, S. 164–179
- Rudi Müller (1982): „Aufgaben der Regie“, in: Herbert Giffel: Theater machen. Ein Handbuch für die Amateur- und Schulbühne. Ravensburg: Otto Maier Verlag, S. 232–264
- Ute Pinkert (2007): „Spiele mit dem ‚Nicht-Perfekten‘. Fragmentarische Übersetzungen eines aktuellen Konzepts“, in: Fokus Schultheater 06. Zeitschrift für Theater und ästhetische Bildung. Heft 6, S. 14–23
- Jens Roselt (2006): „Die Arbeit am Nicht-Perfekten“, in: Erika Fischer-Lichte, Barbara Gronau, Sabine Schouten und Christel Weiler (Hg.): Wege der Wahrnehmung. Theater der Zeit, Recherchen 33, Berlin: Theater der Zeit, S. 28–38
- Ders.: „Vom Diener zum Despoten. Zur Vorgeschichte der modernen Theaterregie im 19. Jahrhundert“, in: Nicole Gronemeyer/Bernd Stegemann (Hg.): Lektionen 2 Regie. Theater der Zeit: Berlin 2002, S. 23–37.
- Mira Sack: spielend denken. Theaterpädagogische Zugänge zur Dramaturgie des Probens. Bielefeld: transcript 2011.
- Staatsschauspiel Dresden: „Der fremde Raum Theater. Die Regisseure Clemens Bechtel, Melanie Hinz, Marc Prätisch und Miriam Tscholl reflektieren die Arbeit der Dresdner Bürgerbühne und ihren persönlichen künstlerischen Ansatz“, in: Staatsschauspiel Dresden: Spielzeitheft 2012.13, S. 64 f.
- George Tabori: Betrachtungen über das Feigenblatt. Ein Handbuch für Verliebte und Verrückte Frankfurt a. M.: Fischer 1993, S. 87.
- Geesche Wartemann: Theater der Erfahrung. Authentizität als Forderung und Darstellungsform. Hildesheim: MuTh 2002.

„Auf den Spuren des Sensationellen!“

Interview über Spielleitung mit Martin Frank, Jury-Sprecher beim Berliner „Theatertreffen der Jugend“

Das Gespräch führte Ole Hruschka

Welche verschiedenen Typen von Spielleitung kann man im Vorfeld und während des Festivals „Theatertreffen der Jugend“ in Berlin beobachten?

Es gibt Spielleiter, die sich besonders für die Energie, die Dynamik und die Hemmungslosigkeit von Jugendlichen interessieren. Andere wollen eher etwas vom Zeitgeist, über die Lebensentwürfe und urbanen Erfahrungen der Jugendlichen erfahren und vermitteln. Beides hat seine Berechtigung. Ich habe hier auf dem Festival ganz unterschiedliche, manchmal fast konträre Spielleitertypen erlebt: Der Regisseur Lukas Langhoff zum Beispiel ist jemand, der unglaublich viel Zeit darauf verwendet, mit den Jugendlichen zu sprechen – zunächst in der Gruppe, aber auch in abendfüllenden Einzelgesprächen. Er interessiert sich für jeden Zwischenton und die Charakteristik einer Persönlichkeit und für alle assoziativen Bezüge des Einzelnen zum Stoff. Daraus entwickelt sich bei ihm letztlich eine Konzeption. Es gibt aber auch Spielleiter, die genau entgegengesetzt arbeiten und eher sagen: „Leute, wir reden jetzt kein Wort mehr, wir machen heute Sport!“ Körperliche Action ist für die Jugendlichen, die ja etwas leisten wollen, immer zutiefst befriedigend.

Was zeichnet eine gute Spielleitung aus?

Egal, ob man über biografische Zugänge oder über die körperliche Erschöpfung einsteigt: Irgendwann muss die Haltung des Spielleiters dazu führen, dass sich die Spieler mitteilen möchten, dass sie die Geschichte davon, was für sie eine Sensation

im Leben ist, erzählen. Das ist meiner Ansicht nach der Keim der künstlerischen Identität. Eine gute Spielleitung ist mit den Jugendlichen deshalb in einem besonders engen Austausch. Es gibt Gruppen hier beim Theatertreffen, die sind auch während des Festivals im Dauerdialog. Alles, was den Jugendlichen widerfährt, wird besprochen. Man merkt, dass alle szenischen Vorgänge gemeinsam erdacht wurden, nicht in Abgrenzung zur Spielleitung. Die Gruppen haben so intensiv gearbeitet, dass im Ensemble eine eigenständige Haltung entstanden ist; dann wird eine gewisse Ironie oder ein politischer Sarkasmus gemeinsam verkörpert. Ob die Spielleitung eine solche eigenständige Haltung des Ensembles ermöglicht hat oder nicht – das spürst du einfach in der Aufführung oder spätestens im Gespräch danach.

Wie kann eine solche „eigenständige Haltung“ durch die Spielleitung befördert werden?

Es gibt ja keine Dogmen, sondern verschiedene Wege für diesen schöpferischen Prozess: Manche Spielleiter strukturieren den Probenprozess und die Inszenierung sehr stark vor, so dass alle schon am ersten Tag wissen, was sie zu tun haben. Sie ernten dafür Vertrauen und Spielfreude. Es gibt aber auch andere, eher chaotische Spielleiter, die bewegen sich durch den Prozess in dem Vertrauen, dass alles, was passiert, schließlich der Sache zugute kommen wird. Sie geben Raum für alle Impulse – in dem Wissen, dass die „Grammatik der Phantasie“ (Gianni Rodari) immer in der Lage ist, aus ganz heterogenem szenischen Material eine Geschichte zusammen zu setzen. Spielleiter sollten ihre eigene Motivation genau kennen und keine Angst haben vor dem, was ihre Spieler erzählen und an Einfällen produzieren. Prinzipiell sollte ihnen alles willkommen sein.



Aufführungsfotos vom Theatertreffen der Jugend 2012 in Berlin: „Generation S“ (Jugendclub Junges Ensemble, Stuttgart) und „Fleisch“ (P14 – Jugendtheater der Volksbühne am Rosa-Luxemburg-Platz, Berlin)



Fotos: Dave Grossmann

„Auf den Spuren des Sensationellen!“

Sollten die Jugendlichen grundsätzlich in die Wahl eines Themas oder Stoffes eingebunden sein?

Ich halte es für wichtig, die Jugendlichen in die Themenwahl des Stoffes einzubeziehen. Allerdings erscheint es mir ebenso wichtig, dass der Spielleiter ein Feuer für dieses Thema entfachen kann. Spielleiter sind ja in aller Regel neugierige Leute. Aber sie sollten eben auf beides neugierig sein – auf ihre eigenen Verbindungen und Assoziationen zum Text oder Thema ebenso wie auf die Sensationen, die ihnen aus dem Ensemble entgegenschlagen.

Kann man Jugendliche heute noch mit einer linearen Erzählform oder einem Klassiker konfrontieren?

Auch das hat sehr viel mit Dialog zu tun. Ein Problem entsteht ja meist dadurch, dass man als Spielleiter mehr Erfahrung hat als die Spieler, d. h. man hat eine Begeisterung und ahnt eine Machbarkeit. Nehmen wir mal das postdramatische Herangehen am Beispiel von Kleists „Penthesilea“. Ich habe das in Basel mit Jugendlichen inszeniert, weil ich es für einen interessanten Stoff halte: Penthesilea und Achill sind ein Liebespaar, so selbstlos, so existentiell – das muss einen als junger Mensch einfach ergreifen. Jetzt ist Kleist aber kompliziert, seine Texte scheinen Jugendlichen lang und sperrig. Wenn ich sie ermutige „Kommt, wir inszenieren das, was Euch an diesem Stoff interessiert“ – dann antworten sie mit Zweifeln: „Das wird dann doch nie Theater!“ Sie können ja zunächst noch nicht wissen, für was genau ich mich interessiere. Wenn ich sage: „Du spielst jetzt mal den Pfeil, der von Penthesileas Armbrust schnell und Achills Hals durchdringt!“, dann denken sie „Der Typ tickt nicht richtig!“, weil sie einen solchen szenischen Vorgang nicht gewohnt sind. Wenn sie aber schon einmal mit mir über die Ziellinie gegangen sind und – unterschwellig während einer Aufführung – gemerkt haben, dass die Zuschauer auch abstrakte Zeichen durchschauen, dann nehmen sie eine solche Herausforderung an. Das ist das Ergebnis eines gemeinsamen Reife- und Vertrauensprozesses.

Wie wichtig ist den Jugendlichen denn die Reaktion des Publikums?

Jugendliche haben natürlich das Bedürfnis, dass die Zuschauer zufrieden sind mit ihrer Leistung. Oft tendieren sie deshalb dazu, ihre Zeichen abzusichern und Vorgänge mehr zu „erklären“ als es nötig ist. Dadurch kommt die Beziehung zwischen Spielern und Publikum nicht in Fluss, wird blockiert. Ein guter Spielleiter sollte dazu ermutigen, das Publikum nicht für dummer zu halten als es ist. Das heißt: Man kann darauf vertrauen, dass die Zuschauer gut sind im Entdecken und klug genug, die Zeichen zu entschlüsseln und zu verknüpfen. Er muss also sagen „Lasst lasst uns ihnen nicht alles erklären, was wir tun!“ Ein wichtiges Kriterium, das ich hier in der Jury-Arbeit immer wieder vertre-

te, ist: Hat die Inszenierung so viel Respekt vor der Intelligenz des Publikums, dass ihm zugemutet wird, zusammen mit den Spielern wirklich eine neue Erfahrung zu machen?

Wie wirkt sich der institutionelle Rahmen von Theaterarbeit, zum Beispiel im schulischen oder außerschulischen Bereich, auf die Arbeit der Spielleitung aus?

Als Theaterlehrer an Schulen erlebe ich das größte Misstrauen, weil die Jugendlichen gar nicht glauben können, dass ihr assoziativer, subjektiver Beitrag später ein Baustein der Dramaturgie sein könnte. Deshalb verweigern sie sich oder bieten permanent Klischees an. Dieses Problem ist darauf zurück zu führen, dass in Schulen jede Handlung rational begründet und zielorientiert ablaufen muss. Das bringt einfach die Institution mit sich – und wir können es auch durch die ausgefeiltesten theaterpädagogischen Übungen nicht ändern. Ich erlebe das seit 18 Jahren: Wenn ich mit einer Gruppe in der Schule probe und am nächsten Tag im Theater Basel, verhält sie sich komplett anders.

Es ist nicht nur so, dass die Jugendlichen den Leistungsauftrag der Schule durchschauen und erfüllen, sie tragen ihn auch selbst mit und er ist Teil ihrer Identität geworden. Deshalb sage ich immer: Gebt den Jugendlichen möglichst viel an Verantwortung zurück, lasst sie ganz viel allein machen! Erst wenn ein Jugendlicher wirklich die Verantwortung übernommen hat für das, was er tut, dann wird er auch mit jugendlicher „Verve“ spielen.

Am Ende der Proben muss eine Auswahl getroffen werden aus dem gesammelten szenischen Material und nicht alle Ideen und Vorschläge können berücksichtigt werden. Wie geht man mit diesem heiklen und schmerzlichen Moment am besten um?

Nichts ist heute wertvoller als das eigene Engagement, nichts ist teurer als Freizeit. Ein Lehrer, der Hausaufgaben aufgibt und sie dann nicht entgegennimmt, anschaut und würdigt, kann einpacken. Übertragen auf das Theater heißt das: Je länger und intensiver die Spielleitung sich einlässt, umso mehr merken die Spieler: „Das kann man ja gar nicht alles auf die Bühne bringen!“ Wenn die Spieler im Prozess Wertschätzung erfahren haben für das, was erarbeitet wurde, dann haben sie auch nicht das Gefühl, dass es vergebene Liebesmüh war, wenn es nicht in der Aufführung vorkommt. Die Spieler sollten im Idealfall wissen, dass sie jetzt schon reicher an Erfahrungen sind als vorher – und die Premiere eigentlich gar nicht mehr brauchen. Ich sage dann: „Dein Produkt wird nicht auf den Markt gehen, es ist jetzt aber Teil unseres Erfahrungsschatzes.“ Und wenn es sich tatsächlich um einen Schatz handelt, ist das meist in Ordnung so.

Literatur:

Gianni Rodari (2008): Grammatik der Phantasie. Die Kunst, Geschichten zu erfinden. Leipzig: Reclam

Die nackte Wahrheit braucht den Mantel der Fiktion Das „Theater mobil“ am Jungen Schauspiel Hannover

Bärbel Jogschies

*Die Wahrheit ging durch das Volk und die Leute erschranken.
„Seht nur, wie hässlich sie ist“, riefen die Leute und liefen
vor ihr davon. Da kam das Märchen und alle liebten es.
Das Märchen aber nahm die Wahrheit in die Arme und
sagte: „Komm, mein bunter Mantel reicht für uns beide!“
(Orientalische Weisheit)*

Als Barbara Kantel mit ihren Teams aus Kulturpädagog_innen und Künstler_innen das Format „Theater mobil“ für Hannover erfand, waren es wirkliche Automobile, die ausgestattet mit technischem Gerät in die sozialen Brennpunkte der Stadt fuhren. Später ging man direkt in die Jugendzentren, um mit „problematischen“ Jugendlichen in künstlerisch-pädagogischen Prozessen ihren ureigensten Ausdruck zu finden und das bisher Ungehörte und Ungesehene auf der Bühne des Staatstheaters öffentlich zu machen. Aus den langen und mühevollen Prozessen entstanden maßstabsetzende Produktionen wie „Heimat im Kopf“ und „Familiengeschichten“. Regie führte in beiden Fällen Nurkan Erpulat.

Das Prinzip, biografisches Theater als theatrale Feldforschung im sozialen Raum anzuwenden, findet seither immer mehr Verbreitung; es wird auf die Bedingungen der jeweiligen Kommunen angepasst und weiter entwickelt. Die soziokulturelle Relevanz solcher Projekte ist enorm. Öffentliche Fördergelder und Erwartungen waren und sind hoch. Auch die kulturpolitischen Wirkungen für das Theater sind nicht zu verachten (Stichwort Audience development): Die jugendlichen Darsteller_innen, die meist antragsgerecht aus sogenannten Theater- oder gar bildungsfernen Zielgruppen stammen, ziehen ihre Freunde und Familien ins Theater. Die Schwelle in die Hochkulturinstitution sinkt. Die Akzeptanz, das Verständnis für Theater und seine modernen Ausdrucksformen wächst. Von den Kulturpolitiker_innen wird Theater sogar als Heilmittel gegen soziale Spannungen verstanden. Viele Zwecke können damit verfolgt werden: Drogen-, Alkohol- und Gewaltprävention, Integration von ausgegrenzten Gruppen. Was Schule und Sozialarbeit misslingt, kann das Theater mit seiner wilden Freiheit und seiner



Szene aus dem Mädchen-Projekt mit Kristina Käfer, Manjot Kaur Khangura, Greta Rossmann

Foto: Roxana Rios

Die nackte Wahrheit braucht den Mantel der Fiktion

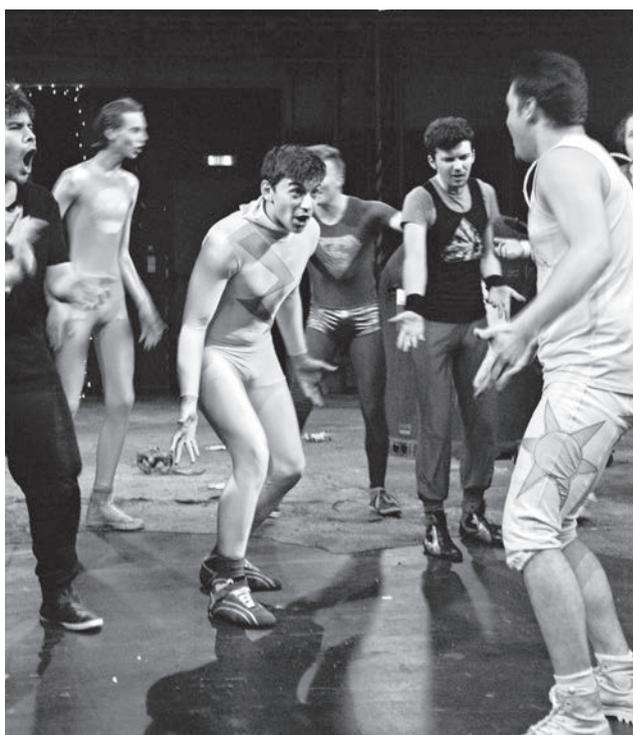
formalen, Disziplin erfordernden Strenge herstellen. Und tatsächlich sind positiven Wirkungen bei Beteiligten und Publikum signifikant: Junge Menschen finden Freunde, Hoffnungen und ihren Weg in die Schule, in den Job, sogar in die Kunst. Eine Akteurin der ersten Theater mobile wird Lehrerin, ist politisch aktiv und macht selber sehr engagierte Theaterprojekte. Fast wie im Märchen, nicht wahr?

Theater mobil „Wasser findet immer seinen Weg“

Am 30.6.2012 hatte das Theater mobil „Wasser findet immer seinen Weg“ Premiere auf der Bühne des Ballhof Zwei im Jungen Schauspiel Hannover. Es gewann bereits vor der Premiere den Integrationspreis der Stadt Hannover. Vier Monate zuvor, im Februar 2012, starteten die beiden Gruppen, über deren Arbeit hier im Folgenden berichtet wird, ihre theatrale Recherche jeweils mit einer archaischen Geschichte als Ausgangspunkt: *Die Mädchen* probten einmal die Woche am Nachmittag in einer Schule und manchmal am Wochenende im Theater. Im Märchen „Prinz Hüsnü Jussuf“ sucht die Prinzessin als Mann verkleidet nach ihrem Geliebten, wird von ihm schwanger, muss bei seinen Eltern dienen, bis sie ihn erlösen kann und 40 Tage Hochzeit gefeiert wird. Weibliche Rollenmodelle waren also das Thema für die Gruppe aus 16 Mädchen von 14 bis 19 Jahren rund um das Leitungsteam Daniela Fichte und Annika Vogt, das von der Dramaturgin Friederike Trudzinski begleitet wurde. *Die Männergruppe*, angeleitet von Günter Kömmer und Serkan Salihoglu (Dramaturgie: Vivica Bocks), hatte das Märchen „Der wohlgeratene Sohn“ als Textmaterial, in dem der sterbende Pascha seinen Söhnen abverlangt, sich als bester Thronfolger zu beweisen. Es geht um Söhne und Väter. Auch diese dramatische Folie ermöglichte es den Darstellern, sich mit ihren persönlichen Geschichten zu positionieren und ihr Statement zu formulieren.

Die Bühnenbildnerin Andrea Wagner schuf eine märchenhafte Spielweise, auf der die szenischen Ergebnisse der Projekte vorgestellt werden konnten – einen verlassenen, überwucherten Jahrmarkt als Ort verlorener Kindheit. Die Bühne wird so zum

Raum der gespielten Geschichten, in dem sich Wahres, Wirkliches, Echtes verbirgt oder zeigt. Als Ausgangspunkt für ihre Stückentwicklungen im biografischen Theater bieten die Märchen den Spielleiter_innen einen dramaturgischen Faden und den Spieler_innen eine Reibungsfläche. Auf diese Weise werden Grundtugenden theaterpädagogischer Arbeit mit Laien gewahrt – die Möglichkeit, das Eigene im Fremden zu entdecken und die Differenz erfahrung zwischen Ich und Rolle zur Sicherung der eigenen Identität zu nutzen. Zugleich handelt es sich um zutiefst biografisches Theater. Die Anwesenheit des Fiktionalen auf der Bühne schafft für den Zuschauer jene Ästhetik der Unentscheidbarkeit, die den Spieler schützt.



Szene aus dem Jungen-Projekt mit Kadir Isik, Elias Gutzeit, Dima Solovyov, Frederik Buchholz, Giovanni Cardillo, Marcel-Francois Munoz-Lagunas.
Foto: Roxana Rios

Eine haarige Sache Vom Umgang mit der Scham auf der Bühne

Daniela Fichte, Annika Vogt

Theaterproben sind Räume der Zurschaustellung. Hautnah ist zu spüren, wie persönliche und soziale Grenzen sichtbar und erfahrbar werden und wie mit der Verletzung von Normen gespielt wird. Das Gefühl, das damit einhergeht, ist die Scham. Die Spieler wagen sich an Grenzen heran, zeigen sich und schrecken wieder zurück. Das Alles mit der Gewissheit, dass genau diese Spannung des Offenbarens und Verbergens irgendwann

auf der Bühne vor den Augen von Fremden verhandelt werden soll. Darin liegt für Roselt eine spezifische schauspielerische Qualität: „Vielleicht zeichnet es Schauspieler sogar aus, dass sie sich ihre Scham nicht abtrainiert haben (...), sondern dass sie sich der eigenen Scham aussetzen und mit ihr arbeiten – im Sinne eines Auslotens, Überschreitens und Zurückziehens“ (Roselt 2011, S. 3).

Eine haarige Sache

Wir finden, dass das Spiel mit der Scham auch konstitutiv für das Theater mit Jugendlichen ist. Denn Scham manifestiert sich immer dann, „wenn im Vertrauten Fremdes begegnet und das Subjekt auf sich selber zurückgeworfen wird“ (Lietzmann, zit n. Seidler, 1993, S. 182). Dem Jugendalter ist die Unsicherheit bezüglich der eigenen Identität immanent; dem Theaterspielen mit Jugendlichen die Ermöglichung von Differenzenerfahrung. Beide Tatsachen legen nahe, dass Theaterproben auch immer Schamproben, also das kreative Aneignen und Ausloten des Schamgefühls, bedeuten.

Auch aus der Sicht der Spielleitung gibt es Schamgefühle, die sich vor allem in einem Spannungsfeld gegensätzlicher Anforderungen für den Probenprozess äußern. Einerseits wollen wir die Spieler verführen, unverschämt Tabus zu sprengen und sie zu einem schamlosen Spiel antreiben, andererseits ist es unsere Verantwortung, die Spieler auf der Bühne vor den fremden Blicken so zu schützen, dass eine peinliche Selbstoffenbarung oder gar Selbstbloßstellung vermieden wird. Wie ist hier die Gewichtung verteilt, damit ein Offenlegen nicht zu einer nackten Tatsache wird und ein Verhüllen zur verklemmten Nummer? Welche ästhetischen Gestaltungsmittel verlangen oben beschriebene Triebfedern? Wie können wir also vor diesem Hintergrund eine Vorgehensweise für die Theaterarbeit mit Jugendlichen entwickeln, die mit dem Gefühl der Scham verantwortungsvoll und schöpferisch umgeht?

Unser Interesse im Rahmen des Theater mobil-Projekts „Wasser findet immer seinen Weg“ richtete sich auf das Jugendalter als Zeit des Übergangs vom Mädchen zur Frau. Die eigenen und sozialen Erwartungen, die Rollenbilder und die Körpererfahrung der zehn teilnehmenden Mädchen im Alter von 14 bis 18 Jahren in Bezug auf das „Frauwerden“ standen im Fokus. Während der Probenarbeit trat das Gefühl der Scham in unterschiedlichen Zusammenhängen auf. Insbesondere die Scham ausgelöst durch den eigenen Körper, die Körperscham, begleitete uns maßgeblich auf den Proben. Der Umgang mit ihr soll im Folgenden exemplarisch beschrieben werden.

Auffällig war, dass das Zurschaustellen und Hinterfragen des eigenen Körpers äußerst gehemmt verlief. In der Zeit des Reifens, das wissen wir von uns selbst, verändert sich der weibliche Körper enorm und hat zugleich für die weibliche Identität eine starke Relevanz. Ein auf den Proben auftretendes Tabu war die weibliche Körperbehaarung. Es gestaltete sich schwierig, in einer Offenheit darüber zu sprechen. Beschämt lenkten die jungen Frauen immer wieder ab, gleichzeitig blitzte eine Neugier auf, diesem brisanten Thema rund um den Körperkult nachzugehen, ja ihm sogar eine Szene zu widmen.

Nach der Kenntnisnahme dieses Tabus als Grenze innerhalb der Proben sorgten wir für Annäherungsmaterial. Eine Recherche im Frauenmagazin *Missy* brachte uns voran. Hier wurde den jungen Frauen bewusst, dass Körperhaare an Frauen in den letzten 30 Jahren zum neuen Tabu gezüchtet wurden und sich bereits viele Künstlerinnen damit auseinandergesetzt haben (z. B. Yoko Ono, Valley Export). Die Auseinandersetzung mit dem Frauenmagazin führte zu lebhaften Diskussionen über die persönliche und gesellschaftliche Brisanz von weiblicher Körperbehaarung. Der Weg über das fremde Foto- und Textmaterial ermöglichte uns, die distanzierte, abwehrende Haltung bei den

jungen Frauen aufzubrechen. Für das Herantasten an persönliche Einstellungen und Meinungen setzten wir die jungen Frauen an einen intimen Ort: das Hamam. Angelehnt an das Märchen, das uns als Grundlage diente, war die Improvisationsaufgabe, ein Hamam aus Stühlen zu bauen und mit der Imagination von Nacktheit und dem Spiel von kollektivem Schwitzen, Geheimnisse auszutauschen. Der Ort der körperlichen Reinigung, animierte die Spielerinnen, sich zu ihren heimlichen Wünschen rund um den Haarwuchs zu bekennen.

Die grundsätzliche Frage tauchte auf, wie wir diese persönlichen Äußerungen auf die Bühne bringen können, ohne die Spielerinnen lächerlich zu machen. Wir bedienten uns dafür der Form des Fakes in Gestalt eines biografischen Gedichts. Die Gefühle und Gedanken der Mädchen wurden darin aufgenommen und vermeintlich unverhüllt preisgegeben. Was Fakt und was Fake ist, wurde absichtlich offen gelassen. Der Text und somit das biografische Ich wurde auf vier Spielerinnen aufgeteilt.

Um den scheinbar intimen Geständnissen und politischen Statements eine noch größere Wirkungskraft zu ermöglichen, arbeiteten wir mit dem gestalterischen Mittel des Gegensatzes: Dem schamlosen Aussprechen weiblicher, intimer Gedankenwelten stellten wir ein keusches Madonnen-Motiv entgegen. Die vier jungen Frauen öffneten in einem Gestus der Unschuld ihre langen Haare und knieten wie auf eine Betbank nieder. Untermalt wurde die Szene mit einem Teppich von sanfter Klaviermusik. Der Kontrast zwischen der ausgesprochenen Schamlosigkeit und der gleichzeitigen inszenierten Keuschheit schuf eine selbstironische Haltung unter den Spielerinnen. Sie können lustvoll schambesetzte Tabus vor dem Publikum offenlegen, ohne sich in ihrer weiblichen Identität angegriffen zu fühlen.

In diesem Sinne plädieren wir für einen kreativen Umgang mit der Scham in der Theaterarbeit mit Jugendlichen. Dem Gefühl der Scham wohnt eine identitätsfördernde und identitätsbildende Funktion inne. Im Laufes des Schamprozesses macht der Beschämte eine Veränderung durch: die Verwirrung löst eine temporäre Identitätskrise aus, derer sich der Beschämte bewusst wird und diese Erfahrung in seine Identitätskonstruktion integriert: „Am Ende der Schamsituation ist er wieder ganz ‚bei sich‘, aber ein klein wenig ‚verrückt‘.“ (Lietzmann, 2003, S. 114). Diese ständige bildende Bewegung im Grenzbereich der Scham wird durch Theater möglich und macht Theater (vielleicht erst) möglich. Der dynamische Vorgang des Verhüllens und Offenlegens auf den Proben wird gleichzeitig gestalterischer Akt für die Bühne. Die dafür nötigen Strategien bewegen sich in unserer Arbeitsweise zwischen Theater und Performance. Performative Verfahren können die Spieler eher herausfordern, sich selbst zu begegnen und zu offenbaren, die Verbindung zu theatralen Formen schafft Distanz. Diese ist insofern essentiell für den Prozess, da es nicht um das tabulose Aufdecken intimer privater Geheimnisse geht, sondern ebenso um das Bewahren dergleichen.

Diese Einsicht scheint gerade brisant in einer Zeit, in der in manchen Fernsehformaten oder Internetblogs – durch öffentliche Demütigungen oder intime Geständnisse – Schamgrenzen überstrapaziert werden. Hier kann Theater/Performance die Erfahrung stiften, sich das Zeigen und Verkleiden spielerisch bewusst zu machen.

Eine haarige Sache

Gedicht: Um ein Haar (Auszug)

*Als ich meine allerersten Schamhaare bekam
Das war unterm Arm
Platzte ich derart vor Stolz
Denn ich spürte, ich bin nicht aus Holz.
Ich hab alle meine Freundinnen eingeladen
Und nach dem Baden
Zeigte ich meinen Wuchs, den zarten
Und sie bestaunten ihn in all seinen Arten.*

*Ein behaarter Frauenkörper – ne haarige Sache?
Ich sag dir, was ich mache:
Ich werde Tabus sprengen
Und sie hängenlassen in Längen.
Ich werde dem wilden Körperwuchs frönen
ne gut gekämmte Intimfrisur, auch mal föhnen
Auf Ganzkörperenthaarung hab ich keinen Bock
Ich will üppige Beinbehaarung mit kurzem Rock.*

*Um ein Haar hätt ich mich blamiert
Denn ich gebe zu, ich bin nicht rasiert
Ich geb dir mein Wort, auch nicht am intimsten Ort
einen Kahlschlag unten hab ich überwunden
die blanke Pussy liegt hinter mir
und ich sage dir:
Hol dir die Haare zurück!
An Achseln und am besten Stück!*

Literatur:

- Karin Gottschalk (2012): Ich Affe, du Nacktmull, In: Missy Magazin, Heft 02/12, Hamburg, S. 59–65
- Melanie Hinz (2011): Gender-Performances – ein Baustein zu Geschlechterbildern in Theater und Alltag. In: Theater probieren – Politik entdecken, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn, S. 73–102
- Anja Lietzmann (2003): Theorie der Scham. Eine anthropologische Perspektive auf ein menschliches Charakteristikum. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doktor der Sozialwissenschaften in der Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften der Eberhard-Karls-Universität Tübingen
- Jens Roselt (2011): Die Würde des Menschen ist antastbar. Ein Essay über den kreativen Umgang mit der Scham. www.nachtkritik.de/index.php?option=com_content&view=article&id=5799
- Günter H. Seidler (1993): Zwischen Skylla und Charybdis: Die unumgängliche Scham der anorektischen Frau, in: ders. (Hg.): Magersucht. Öffentliches Geheimnis, Göttingen/Zürich

Ein Kind ist wie ein unbeschriebenes Blatt

Biografisches Theater mit Jugendlichen unter professionellen Bedingungen

Vivica Bocks

Theater ist eine Vergrößerungsmaschine. Sich auf der Bühne einem Publikum zu stellen, bedeutet für Jugendliche eine Grenzerfahrung, bei der viel Unsicherheit, manche Angst und oftmals Scham überwunden werden muss. Die eigene Biografie und damit sich selbst zum Thema zu machen, erfordert Mut und Vertrauen. Die Gruppe von zehn jungen Männern zwischen 14 und 21 Jahren um die Spielleiter Serkan Salihoglu und Günter Kömmerl setzte sich mit männlichen Rollenbildern anhand der Beziehung von Söhnen zu ihren Vätern auseinander.

1. Ein Moment wird zum Material

Zu Beginn der Proben ergab sich eine engagierte Diskussion, die später zur Grundlage der Inszenierung werden sollte. Die Faszination dieser Debatte lag zum einen darin, dass mit Leidenschaftlichkeit und spontanem Witz ein lebendiges Meinungsbild junger Männer zu unserem Thema entstand; zum anderen erzählten frapierende Geschichten über Väter und Söhne vom

schmerzhaften Übergang des Kindseins ins Erwachsenenalter und von der Sehnsucht nach einer männlichen Leitfigur, die im Gewirr heutiger Rollenmodelle eine Orientierung bietet.

Die Gewissensfrage des künstlerischen Teams lautete: Dürfen wir diese Geschichten der Beteiligten verwenden – und wenn ja, in welcher Form? Auch das Bekenntnis persönlicher (familiärer) Probleme ist ein schambelegter Akt, es galt hier also, sowohl die Darsteller als auch deren Familien zu schützen. Aus meiner Sicht als Dramaturgin stellte sich die Frage, wie ein biografischer Theaterabend über den Moment der (Selbst-) Erfahrung hinausgehen kann. Wie kann dieses biografische Material eine eigene Qualität bekommen? Wie können die Empfindungen der Akteure in einen darstellerischen Akt übertragen und erlebbar gemacht werden, ohne den Kontakt zur Gruppe zu verlieren und ohne die Beteiligten an die Grenze ihrer Darstellungsmöglichkeiten zu bringen. Wie kann Erfahrung zu Theater werden? Die Intensität biografischer Theaterarbeiten mit Laiendarstellern ist kaum mit den Probenprozessen im professionellen Theaterbetrieb vergleichbar, denn jugendliche Akteure befinden sich noch

in einem Entwicklungsprozess und bringen nicht zwangsläufig Erfahrung mit den Darstellungsverfahren des Theaters mit. Biografisches Theater sieht sich nicht selten dem Vorwurf ausgesetzt, es ginge nicht über die Banalität einer privaten Nabelschau hinaus. Auch wir verfielen gewissermaßen dem Zauber der Unmittelbarkeit unserer Darsteller – eine Art „Authentizitätsfalle“, denn die vermeintliche Unmittelbarkeit nicht professioneller Darsteller allein stellt noch keine eigene Ästhetik dar (vgl. Wartemann 2002). Biografisches Theater basiert mehr noch als andere Formen auf einem Abhängigkeitsverhältnis zwischen Spielleitung und Darstellern, das ein hohes gegenseitiges Vertrauen erfordert. Als professionelle Theaterschaffende müssen wir unsere künstlerische Kompetenz zur Vertrauensbasis machen, die Aufgabe der Spielleitung muss es daher sein, Biografisches zu Spielmaterial zu machen und den Darstellern ein Bewusstsein für (ihre) theatrale Wirksamkeit zu geben. Gäbe es einen *Arbeitspakt* mit der Spielleitung, müsste die Forderung der Darsteller lauten: Was kriegen wir von euch, damit wir mit dem, was wir euch von uns zur Verfügung stellen (nämlich unsere eigene, ungeschützte Geschichte), sicher umgehen können?

2. Biografieren

Wir schrieben aus der redigierten Tonaufnahme der Diskussion Texte heraus, die mit der Gruppe besprochen und auf ihren Wunsch hin verändert oder verfremdet wurden. Dann verteilten wir die Texte auf die Gruppe, allerdings als „Gegenbesetzungen“: Wer eine Wut auf seinen Vater hatte, bekam einen versöhnlichen Textpart, wer einen übermächtigen Vater beklagte, musste nun über dessen Abwesenheit erzählen. Diese Verschiebung ermöglichte den Darstellern, sich unvoreingenommen dem Text zu nähern. Gleichzeitig übernahm aber auch die äußerst sensibilisierte Gruppe die Verantwortung für alle Biografien und es entwickelte sich ein starker Zusammenhalt. Der Abend gipfelte in einem Monolog: Ein Sohn erzählt von seinem Hass auf den Vater, von dessen Tod und wie er erst nach der Beerdigung von Seiten seines Vaters erfuhr, die er nie wahrgenommen hatte. Im Text wurden mehrere biografische Berichte aus der Gruppe zu einer einzigen, fiktionalisierten Biografie verschmolzen. Unsere Methode der Verteilung und Überschreibung der Texte ergab eine bewusste Widersprüchlichkeit, die für die Beteiligten wie auch für die Zuschauer das Spiel mit Biografie als Spiel entlarvte. Diese Spiel-Erfahrung bot einen möglichen Schutzrahmen, sich auf der Bühne selbstbewusst und auch mit selbstironischer Distanz bewegen zu können – nach dem Motto: „Es ist meine Geschichte und doch ist sie es nicht. Das bin ich und doch bin ich es nicht.“ Um diese Abgrenzungen zwischen Alltagserfahrung und Bühnenkunst zu schaffen, bieten sich gerade für biografisches Erzählen auch postdramatische und performative Darstellungsformen an.

3. Ästhetische Bearbeitung und Verdichtung

Auf der Basis, mit den eigenen Geschichten spielerisch umzugehen, konnte auch die Spielleitung eine Ästhetik vermitteln, die jenseits der theaterkonventionellen Vorstellung der Jugendlichen lag. Unser Abend fußte auf starken choreografischen Momenten und beruhte auf einem chorischen Spielprinzip, das es ermöglichte, die Gruppe als Ganzes, ihre Kraft, ihren Zusammenhalt und ihre Körperlichkeit in den Vordergrund zu rücken und die einzelnen Spieler immer wieder in den Schutz der Gruppe zurücktreten zu lassen. Auch in der stark ästhetisierenden Ausstattung wurde deutlich, dass dieser Abend nicht die soziale Realität der Jugendlichen abbildet: Der Raum stellte einen verlassenen Jahrmarktplatz dar, eine Art Erinnerungsraum, an dem die verlorenen Jungen auf ihre Väter warteten. Die Spieler traten in Superheldenkostümen auf, die offensichtlich ihren eigenen, idealisierten aber kindlich geprägten Vorstellungen entsprachen, denen sie längst entwachsen waren. Bühne und Kostüme gaben den Akteuren die Möglichkeit, sich (humorvoll) als Kunstfiguren in Szene zu setzen und als solche auch die Texte darzustellen.

Die Antwort der Spielleitung auf den oben erwähnten „Arbeitspakt“ bedeutete in unserem Fall also: „Wir zeigen Euch körperliche, stimmliche und szenische Ausdrucksmöglichkeiten, die euch sicher machen, die ihr ausführen könnt und die es uns gemeinsam ermöglichen, eure Geschichten zu etwas Spannendem, Bedeutsamen und künstlerisch Interessanten zu machen.“ Biografisches Theater sollte den Ehrgeiz verfolgen, Kunst zu sein und den Jugendlichen künstlerisch anspruchsvolle Darstellungsweisen näher zu bringen. Dies setzt auch eine bewusste Reflexion der Qualität von Darstellungsmitteln von Seiten der Spielleitung voraus. Das Ziel muss aber dabei bleiben, die jugendlichen Darsteller zu „Profis“ auf ihrem eigenen Gebiet zu machen, so dass sie wissen, wovon sie sprechen, was sie tun und worin sie gut sind. Sie sind weder nur Erfüllungsgehilfen noch mit einem falschen Anspruch konfrontiert, sondern werden zu Profis ihrer eigenen Selbst-Inszenierung. Darin liegt auch ihre eigene, unverwechselbare Qualität als Darstellerinnen und Darsteller.

Literatur:

- Geesche Wartemann (2002): Theater der Erfahrung. Authentizität als Forderung und als Darstellungsform. Reihe Medien und Theater, Band 10, Universität Hildesheim
- Ulrike Hentschel (1998): Das Gefühl fürs Echte – Versprechungen von Authentizität in Pädagogik und Theaterpädagogik. Korrespondenzen Heft 33, S. 10–17
- Norma Köhler (2011): Biografie und Theater. In: Reader zur Fachtagung „Biografie und Theater“, Schultheater der Länder Düsseldorf 2011, Zusammengefasst von Dieter Linck und Gunter Mieruch, Bundesverband Theater und Schule

„Und wann kriegen wir unsere Rollen?“ Performatives Theater mit Grundschulkindern

Friedhelm Roth-Lange

Ein wachsendes Interesse der professionellen Kinder- und Jugendtheater an Inszenierungsformen, „die sich nicht in den Frondienst einer durchgestimmten Narration und einer symbolischen Überbaupflege“ begeben, wurde erst jüngst an prominenter Stelle konstatiert (Rakow 2012, 7). Immer häufiger erlebt man, dass Handlungen und Gegenstände auf der Bühne einfach das sind, was sie sind – und weniger etwas „bedeuten“ oder meinen. Entsprechend verkörpern Schauspieler nicht mehr Rollen, sondern begegnen den Kindern grundsätzlich als schlichte Mitspieler. Dass performative Theaterformen auch besonders geeignet sind, *mit* Kindern Theater zu machen, ja theaterpädagogisch gegenüber der herkömmlichen Arbeit mit Rollentexten in mancher Hinsicht gewichtige Vorteile bieten, soll im Folgenden am Beispiel eines theaterpädagogischen Projekts des „Theater Marabu“ mit Grundschulkindern zu dem Kinderbuch „Schwester“ von Jon Fosse gezeigt werden.

In der ganz unspektakulären Erzählung geht es um die kleinen Fluchten, die ein vierjähriger Junge mit seiner kleinen Schwester unternimmt, die aber stets sehr schnell am Widerstand der Erwachsenen scheitern und jedes Mal schmerzhaft bestraft werden. Die inzwischen auch zum diesjährigen Festival des Theaters für junges Publikum „Augenblick mal!“ (2013) gela-

dene Inszenierung verzichtet bewusst darauf, den aus der Sicht des Vierjährigen erzählten Text zu dramatisieren und mit den in der Erzählung auftauchenden Personen zu besetzen. Eine Schauspielerin und ein Schauspieler sind die Erzähler, die sich die Geschichte zuspielden, mal sich ergänzend, mal sich unterbrechend oder gemeinsam sprechend, meist als Bruder und Schwester, aber auch als Vater und Mutter oder als dicker Mann und seine Frau. So wie die Spieler nicht auf eine Rolle festgelegt sind, so bedeutungssoffen und wandelbar sind auch der Raum und das Spiel mit den wenigen Objekten konzipiert: Vorn drei aufgespannten Dreieckstüchern, die auch Projektionsfläche für eine Live-Kamera und Schattenspiele sind, stehen, zwei Stühle, zwei Mikrophone, eine Wasserschüssel und ein Kissen mit Puppe. Das Theater Marabu in Bonn ist zwar in den letzten Jahren mit vielen Preisen ausgezeichnet worden, findet aber mit seinem Spielplan und einer Spielweise, die nicht affirmativ an den Erwartungen medial vorbelasteter Zuschauer ansetzen, an den Schulen vor Ort nicht immer die gewünschte Resonanz. Vor dem Hintergrund fest sitzender Erwartungen einer konventionellen Theaterästhetik liegt es nahe zu untersuchen, inwieweit eine probenbegleitende theaterpraktische Arbeit Grundschulkindern den Zugang zu neuen, nicht illusionistischen Theaterformen erleich-

Probenfotos aus einem theaterpädagogischen Projekt zu den Themen „Geschwister“ und „Strafe“ (Leitung: Sarah Mehlfeldt)



tern und sie womöglich dafür begeistern kann. Für das Projekt mit fünf Jungen und sieben Mädchen aus dem 2. Schuljahr wurde die Theaterpädagogin Sarah Mehlfeld gewonnen, die während vier Monaten einmal in der Woche im Rahmen der Nachmittagsbetreuung jeweils für zwei Stunden einen Theaterkurs und drei Probenbesuche anbot. Die Ergebnisse der Arbeit sollten im Anschluss an die Premiere im Theater präsentiert werden. Beim ersten Probenbesuch hatten die Kinder, ohne vorher das Buch zu kennen, etwa 15 Minuten lang Probenergebnisse vom Anfang der Inszenierung gesehen. Bei dem anschließenden Gespräch berichteten sie über Erlebnisse in ihren Familien, so freimütig, dass auch die begleitenden Lehrer überrascht waren. Dabei kamen sehr ausführlich die Strafmethode der Eltern wie Zimmerarrest und Hausarrest zur Sprache. Verblüfft waren die Theatermacher darüber, wie nüchtern die Kinder ihre Erfahrungen mit Geschwistern kommentieren; typisch war dafür die Bemerkung: „Wenn die Älteren ein neues Handy bekommen, dann kriege ich das alte.“ Ansonsten wurde die Beziehung zu älteren oder jüngeren Geschwistern vor allem als konfliktlastig dargestellt. Wie stark der Widerstand der Kinder gegen das Geschwisterbild Fosses war, wurde in der Theaterarbeit noch deutlicher, denn er bildete schnell den zentralen Ansporn zur Gestaltung einer eigenen Sichtweise auf das Thema. (Auf die Rezeptionserfahrungen der Kinder beim Besuch der Proben und der fertigen Inszenierung einzugehen, ist in diesem Rahmen leider nicht möglich. Das wird geschehen, sobald die entsprechende längerfristig angelegte Studie, insbesondere der Vergleich mit konventionellen Formen der Vermittlung wie Aufführungsgesprächen etc., abgeschlossen ist.)

„Und wann kriegen wir unsere Rollen?“

Von der Recherche zur Präsentation

Zu betonen ist, dass es in keinem Moment darum ging, die Textvorlage oder die Inszenierung nachzuspielen, sondern mit dem Material zu arbeiten, das die Kinder in den Gesprächen bei und nach dem Probenbesuch zu dem Thema beisteuerten und an dem sich ihre Spielfreude entzündete. Das waren zum einen die Erfahrungen mit Strafe und die von den Zweitklässlern überwiegend als negativ beschriebenen Erlebnisse mit Geschwistern. Das waren aber auch Spielgegenstände, die von den Kindern als attraktiv wahrgenommen wurden wie das Kissen und ein kleiner Teddy. Hinzu kam die Aufgabe, auch die beiden Kinder der Gruppe ohne Geschwister in den szenischen Prozess einzubinden.

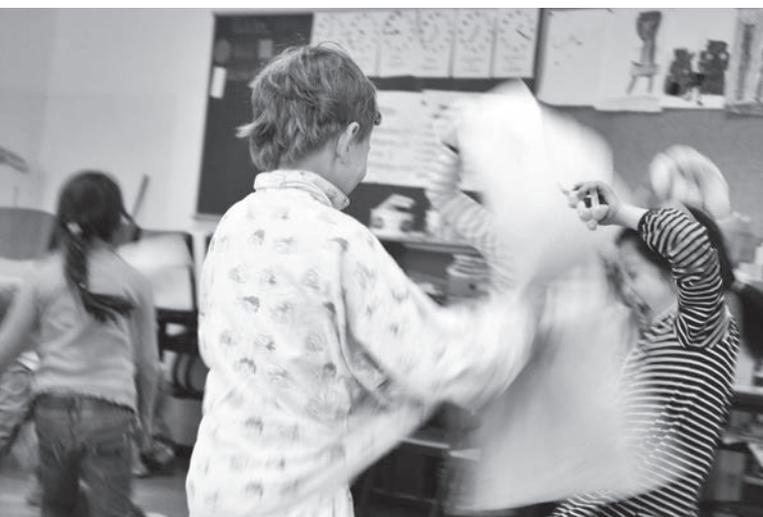
Man könnte diese Gespräche als Teil einer elementaren Form der Recherche bezeichnen: ausgelöst durch eine Lektüre, ein Erlebnis, hier einen Theaterbesuch, tauschte die Gruppe im Gesprächskreis ihre Erfahrungen zu den Themen „Strafe“ und „Geschwisterbeziehungen“ aus, sammelte Einfälle, Geschichten, Spielideen. Die Spielleiterin notierte diese Beiträge und griff während der wöchentlichen Treffen gelegentlich darauf zurück – insbesondere dann, wenn es darum ging, verschiedene Sprechhaltungen auszuprobieren, das Textmaterial zu verdichten und den Kindern ein Gefühl für die eigene Stimme zu vermitteln. Ein charakteristisches Arbeitsprinzip der Theaterpädagogin Sarah Mehlfeld während dieses spielerischen szenischen Basis-Trainings war die Verwendung von Gruppenspielen wie dem „Schlafsaalspiel“ (vgl. Domkowsky 2012, 4 f.; zu Roger Caillois' Spielstrategien vgl. Pinkert 2007, 19–21), bei dem alle Spieler



„Und wann kriegen wir unsere Rollen?“



Szenen aus einem Theaterkurs mit Grundschulkindern



so tun, als würden sie brav schlafen, sobald aber die erwachsene Aufsichtsperson den Raum verlässt, geht ein wildes Toben los (Pinkert 2007, 22). Die Geräusche veranlassen den Erwachsenen aber zu mehreren Kontrollgängen, und jedes Mal wird es wieder mucksmäuschenstill. Der Reiz dieses Spiels liegt im schnellen Wechsel der Extreme von wilder Ausgelassenheit und völliger Ruhe. Mit großer Begeisterung haben die Kinder auch das Angebot aufgegriffen, auf Zuruf in einen extremen Gefühlszustand zu gehen (Wut, Müdigkeit, Freude, Trotz) und dann einzufrieren. Oder gemeinsam ein Standbild zu bauen, bei dem sie sich nur an einer Stelle berühren dürfen. Diese spielerischen Etüden finden sich in leicht veränderter Form dann auch wieder in der

Abschlusspräsentation. Wichtig ist in dieser Phase, bei der die Lust am Spiel im Vordergrund steht, auf das Material der Recherche zurückzugreifen und Möglichkeiten auszutesten, mit welchem der Spiele es verbunden werden kann. Dabei zeigte sich zum Beispiel, dass das heikle Thema „Strafe“ viel wirksamer zu behandeln war, wenn die Kinder es nicht aus der Situation des Betroffenen, sondern in einer Art Verkleidung, nämlich im Spiel mit einer Puppe als „Puppeneltern“ darstellten. Um die Reaktion auf die Bestrafung zu zeigen, spiegelte und vergößerte die Gruppe das Gefühl, indem jeder Spieler den Zustand im Freeze darstellte – ein Beispiel dafür, wie der biographische Rohstoff in eine ästhetische Form gebracht wird. Die Theaterpädagogin legte großen Wert darauf, dass die persönlichen Erfahrungen auf der Bühne nur in sprachlich oder szenisch „verkleideter“ Form zur Sprache kommen. Es hieß also nicht „an meiner Schwester finde ich blöd ...“, sondern „an Geschwistern ist oft blöd ...“. In einer abschließenden Phase ging es darum, die erprobten Spiele und szenischen Ideen in einen dramaturgisch durchdachten Ablauf zu bringen. Hier arbeitete die Theaterpädagogin vor allem mit Verknappung, Reihung, und systematischem Wechsel von Einzel- und Gruppenszenen. Zum Beispiel in einem Standbild gleich zu Beginn, in dem sich die Kinder mit ihrer Position in der Geschwisterreihe vorstellen: „Kleiner Bruder, große Schwester ...“. Mit der gezielt gesetzten Pointe am Schluss: „Einzelkind“. Anschließend nennen die Kinder abwechselnd in knappen Statements eine der schlechten Erfahrungen mit den Geschwistern, bis die beiden Einzelkinder erstaunt fragen: Gibt es denn nichts Tolles an Geschwistern? Nach mehreren Wortbeiträgen zu positiven Erlebnissen mit Geschwistern machen die Einzelkinder den Vorschlag, alle ihre Freunde zu einer

Übernachtungsparty einzuladen. Nun beginnt das Schlafsaalspiel, das als dramaturgische Klammer für eine ausgelassene Party, für eine Kissenschlacht und für eine Schlafwandelszene fungiert. Mit dem Schlafen will es aber auch jetzt immer noch nicht klappen und so spielen sich die Kinder gegenseitig mit ihren Schmusetieren kleine Geschichten vor. Nach Einzelauftritten wird vorgeschlagen, Kuschtiereltern zu spielen. Die Eltern nennen abwechselnd eine Strafe für ihr Kuschtier und eine Erlaubnis bzw. Belohnung. Alle Kinder zeigen daraufhin in einer Pose, mit welchen Gefühlen die Kuschtiere darauf reagieren.

Performatives versus darstellendes Spiel

Das diese Form der Theaterarbeit nicht den Erwartungen aller Kinder in dieser Gruppe entsprach, zeigte sich eine Woche vor der Präsentation, als ein Junge ungeduldig fragte: „Und wann kriegen wir denn unsere Rollen?“ Ein Mädchen antwortete ihm: „Die haben wir doch schon!“ *Ihm* waren wohl die darstellerischen Aufgaben noch zu nah an der vertrauten Realität bzw. an seiner Person. *Ihr* dagegen war klar: Wir spielen Freunde auf einer Übernachtungsparty, auch wenn wir uns dabei in der Schlussrunde mit unseren richtigen Namen ansprechen.

Das ist zweifellos ein Schlüsselmoment für diesen Arbeitsprozess, dessen Implikationen in der Altersgruppe aber nur ansatzweise thematisiert werden können. Recht haben beide, denn die Gruppe hat tatsächlich nicht an Rollen einer erfundenen Handlung gearbeitet, sondern Bühnensubjekte mit klaren Bezügen zum eigenen Alltag entwickelt, die ihre Handlungen auf der Bühne in zum Teil körperlich verausgabender Weise vollziehen oder ihre selbst erfundenen Geschichten erzählen; sie hat nur ansatzweise das szenische Als-ob bedient, also gewissermaßen mit offenen Karten gespielt, Zufall und Überraschung als Teil der Aufführung zugelassen, kein geschlossenes Stück gezeigt, sondern Ergebnisse eines Rechercheprozesses zu den Themen Strafe und Geschwister präsentiert, die mit theatralen Mitteln in einer oft gruppengesteuerten Arbeitsweise entwickelt worden sind. Mit einem Wort, sie haben „postdramatisch“ gearbeitet (zum Begriff vgl. Pfeiffer/List 2009, 186 f.).

Diese Form des Theatermachens ermöglicht es in besonderer Weise, an der Lebens- und Erfahrungswelt der Kinder und ihrer natürlichen Spielfähigkeit anzuknüpfen. Um diese aber auch unter ästhetischen Gesichtspunkten zu legitimieren und zu gestalten, erweist sich das ästhetische Potenzial von Gruppenspielen als geeigneter Ausgangspunkt. Sie verhelfen womöglich sogar – wie in diesem Beispiel das Schlafsaalspiel – schon dazu, einen dramaturgischen Faden zu knüpfen. Der bleibt wohl nicht nur in dieser Altersgruppe eine genuine und nicht zu vernachlässigende Aufgabe der Spielleiter. Bemerkenswert an diesem Verfahren der produktiven Rezeption ist aber auch das besondere Konzept von Vermittlung, der es hier nicht in erster Linie um besseres Verständnis einer gegebenen Theaterproduktion geht, sondern um eine kreative Auseinandersetzung im Modus des Gegenentwurfs. Das Ergebnis der Arbeit mit diesen Elementen kann man wohl am ehesten als eine Überschreibung der Inszenierung nennen: deren Vor-Bilder wurden für die Kinder zum Impuls für eigene Recherchen zum Thema und eine eigene spielerische Gestaltung. Ihre Produktion hieß dann konsequenterweise auch nicht mehr „Schwester“, sondern „Freunde“.

„Und wann kriegen wir unsere Rollen?“

Dass dieses Projekt im Anschluss an die Premiere und somit als kritischer Kommentar zur Arbeit der erwachsenen Profis gezeigt wurden, macht es auch zu einem Beispiel für ein erstes Vortasten in einen transformativen Vermittlungsdiskurs (Pinkert 2011). Mir ist dieser Hinweis auf andere Formate der Rezeption und auf nicht-reproduktive Formen der Vermittlung auch deshalb wichtig, weil er vor den Gefahren einer Didaktisierung bewahren kann, die im Grunde doch immer schon vorher zu wissen glaubt, was die Schüler im Theater lernen und wie sie eine Aufführung verstehen sollen.

Literatur:

- Romy Domkowsky (2012): Theaterspielen mit Kindern zwischen 3 und 6 Jahren. In: Korrespondenzen Heft 61, S. 4–11
 Malte Pfeiffer; Volker List (2009): Kursbuch darstellendes Spiel. Stuttgart-Leipzig
 Ute Pinkert (2007): Alles schon dagewesen. Überlegungen zu einer Ästhetik des Performativen unter theaterpädagogischer Perspektive. In: Taube, Gerd (Hg.): Kinder spielen Theater. Berlin, Strassburg, Milow, S. 240–257
 Ute Pinkert (2011): Theater und Vermittlung. Potential und Spannungsfelder einer Beziehung. In: Korrespondenzen 59, S: 17–23
 Christian Rakow (2012): Schirmherr Sokrates. Das Kinder- und Jugendtheater ist vitaler denn je – ein Streifzug durch die Szene. In: Theater heute, Nr. 7, S. 6–10



Fotos: Friedhelm Roth-Lange

Erzähltheater und Stückentwicklung. Ein Workshop im Rahmen von „Abenteuer Kultur“

Christoph Scheurle

Der folgende Probenbericht reflektiert die Arbeit an einer freien Stückentwicklung, die ich mit meiner Kollegin, der Regisseurin Katja Fillmann, im Januar und Februar 2012 in Hannover mit 19 „Lernlingen“¹ der dm-Drogeriemarktkette durchgeführt habe. Die Inszenierung wurde an acht achtstündigen Arbeitstagen erarbeitet, die auf sechs Wochen verteilt waren. Das Ergebnis war eine ca. 45-minütige Aufführung, die am Abend des letzten Workshopstags vor Freunden, Kollegen und Verwandten der Workshopteilnehmerinnen² gezeigt wurde.

Im Folgenden wird die Arbeit unter den Aspekten der Rahmenbedingungen (1), der Workshopvorbereitung (2), der konkreten Workshoparbeit (3) und der Präsentation grob untergliedert (4). In einem abschließenden Fazit (5) werden vier Begriffe vorgeschlagen, die mir sinnvoll erscheinen, die theatrale Workshoparbeit auf jeweils unterschiedliche Weise zu aspektieren.

1. Rahmenbedingungen

Die achtstündige Theatererfahrung, die die dm-Drogeriemarktkette im Rahmen von „Abenteuer Kultur“ (im folgenden „AK“) ihren Auszubildenden ermöglicht, stellt sicherlich eine Ausnahme unter den deutschen Ausbildungscurricula dar. Theater dient hier erstmal keinem funktionellen Zweck, wie etwa das sonst bekannte Unternehmens- oder Business-Theater, das zur Unternehmensbindung oder auch für Optimierungs- und Umstrukturierungsmaßnahmen eingesetzt wird.³ Es dient in erster Linie als Erfahrungsraum und Möglichkeit der (kollektiven) Selbstbildung der „Lernlinge“. „AK“ ist insofern eine Reibungsfläche als die Workshopteilnehmerinnen mit etwas (Theater) konfrontiert werden, das sie in der Regel nicht kennen. Aber auch für uns als engagierte Künstler ist die Situation einigermaßen ungewöhnlich. Denn anders als an einer theaterpädagogischen Abteilung eines Stadttheaters ist Theater hier kein attraktives Zusatzangebot für Jugendliche, das man wahrnehmen kann oder nicht, sondern Teil des Ausbildungsprogramms von dm *conditio sine qua non*. Vom Theater als einer „Kunst der Freien“, von dem oftmals idealistisch gesprochen wird⁴, kann hier zunächst also keine Rede sein. Eine grundlegende Frage ist vielmehr, wie man einen Einstieg schafft, der den Jugendlichen das Theater zumindest als ein mögliches Aktionsfeld erscheinen lässt.⁵ Außerdem stellt sich die Frage, wie Hindernisse und Blockaden abgebaut werden können, damit die Arbeit am Theater nicht nur als Arbeit, sondern auch als lustvoll und gewinnbringende Selbsterfahrung erlebt werden kann. Und schließlich: Wie kann ein Ergebnis entstehen, das pädagogischen wie künstlerischen Ansprüchen in gleicher Weise gerecht wird? Letzteres ist in dem Sinne gemeint, dass die „Lernlinge“ im Prozess neue Erfahrungen machen können und im Verlauf ein Theatervorgang initiiert wird, in dem sich die Jugendlichen selbst überraschen und „überholen“ (Annemarie Matzke) können. Mit anderen Worten: Wie kann ein Raum

geschaffen werden, in dem neue, befremdliche und ungeplante Erfahrungen möglich sind?

Für die Künstler, die bei dm meist in einem Tandem arbeiten, bedeutet dies, dass sie eine besondere Sensibilität gegenüber den Workshopteilnehmerinnen entwickeln müssen. Dem Medium wird hier, da es für die meisten Teilnehmerinnen die erste Berührung mit Theater ist, in der Regel mit jener Skepsis begegnet, die meist Ausdruck individueller Unsicherheiten ist. Scham, sich vor den anderen zum „Affem“ zu machen oder Angst, den eigenen oder fremden Ansprüchen nicht zu genügen, sind dabei nur einige der Hindernisse. Prinzipielle Ablehnung, die sich in einer ostentativ vorgetragenen Nullbock-Haltung äußert oder auch das (Miss-)Verständnis, „AK“ sei im Grunde genommen ein freier Tag, sind nur einige mögliche Schwierigkeiten, die einen Workshop sprengen können.

2. Workshopvorbereitung

Für die Vorbereitung bedeutet dies, dass einerseits ein Stoff oder ein Thema gefunden werden muss, das anschlussfähig an die Bedürfnisse und Interessen der Jugendlichen ist, andererseits aber auch keine Unterforderung darstellt. „Amerika gibt es nicht!“ – eine Erzählung von Peter Bichsel⁶, schien aus mehreren Gründen eine sinnvolle Wahl: Zum einen wird im Titel ein Land verhandelt, das immer noch als Projektionsfläche indifferenter Sehnsüchte und Vorstellungen dient, zum anderen behandelt es inhaltlich eine, von Fillmann und mir immer wieder bei den Jugendlichen festgestellte „Fremdheits-Erfahrung“, die das Sprichwort „Was der Bauer net kennt, das frisst er net!“⁷ spielerisch verhandelt – und schließlich bietet die Prosa-Erzählung die Chance, klischeierte Vorstellungen von dem, was Theater ist (Menschen stehen auf der Bühne und sprechen in dialogischer Form einen Text) von vornherein aufzubrechen.

Allerdings wird für die Vorbereitung nicht nur die Auswahl eines möglichen Stoffes benötigt, es muss auch die Frage geklärt werden, in welcher Form der Stoff den Workshopteilnehmerinnen ‚schmackhaft‘ gemacht werden kann. Wir entschieden uns hier für eine thematische Rahmung, die uns geeignet schien, die Fantasie der Workshopteilnehmerinnen anzusprechen, die aber gleichzeitig Platz für Assoziationen ließ und nicht zuletzt auch als Schlüssel zu einem tieferen Verständnis des Textes dienen konnte. Das Motto, unter das wir den Workshop stellten lautete: „Was wäre, wenn...?“ Dies zu fragen, schien uns nicht nur in Bezug auf die Geschichte Bichsels sinnvoll. In dieser Frage steckte auch insofern künstlerisches Potential, als sie das Wagnis eingeht, Dinge und Ansichten, die zunächst als unänderlich gelten, in Frage zu stellen und so das, was gemeinhin als gesicherte Wirklichkeit gilt, zu irritieren.

Ganz prinzipiell erfordert das Arbeiten im Kontext von „AK“ ein Denken in Alternativen. Was passiert wenn die Jugendlichen kein Interesse am Thema haben, der Funke nicht ‚zündet‘ oder

es bereits Konsens unter den TeilnehmerInnen ist, dass auf jeden Fall ein „echtes Theaterstück“ gespielt werden soll? Gerade im letzteren Fall muss gut abgewogen werden zwischen originär künstlerischen Entscheidungen und persönlichen Liebhabereien seitens der Künstler. Im Rahmen von „AK“ geht es schließlich nicht darum, sich als Regisseur künstlerisch zu verwirklichen. Auf der anderen Seite birgt ein zu großes ‚Entgegenkommen‘ auch immer Gefahren der Stagnation. Die wohlfeile Empfehlung, die „Jugendlichen da abzuholen, wo sie sind“ darf nicht darin enden, dass man letztendlich dort bleibt. Auch deswegen ist ein „dialektisches Vorgehen“ sinnvoll. Im konkreten Fall entschieden wir uns, mit dem Stück „Neues Glück mit totem Model“ von Rebecca Krichelsdorf eine Stück-Alternative anzubieten.⁷ Neben dem utopischen Ansatz, einen neuen Staat zu entwerfen, bietet der Stoff eine genügend große Auswahl an weiblichen Rollen an. Weiter fügte sich das Stück, das in der Zukunft spielt und die Vision einer „Schönen neuen Welt“ durchspielt, in der die Gewinner Narrenfreiheit genießen und die „Normalsterblichen“ uniform durchs Leben gehen⁸, in die thematische Fragestellung, „Was wäre, wenn ...?“ ein.

3. Workshoparbeit

Die Frage ‚mit der die konkrete Workshoparbeit beginnt, ist: Wie kann ich die Jugendlichen für das Theater gewinnen? Und: Was kann ein möglicher Arbeitsrahmen sein? Die Absprache von klaren Regeln können sich dabei nicht nur auf die rein funktionelle Seite beschränken (Handy aus, Essen nur in der Essenspause etc.); es ist essentiell, eine gemeinsame Vorstellung zu entwickeln, in welcher Form die Zusammenarbeit ablaufen soll. Dies beginnt bei der Einforderung, zu einer grundsätzlich neugierigen und einer gegenseitig wertschätzenden Haltung zu gelangen. Erste Spiele sind hilfreich, das Eis zu brechen, sollten aber kein Selbstzweck sein. Grob lassen sich drei unterschiedliche Aspekte und Qualitäten der Spiele differenzieren:

- Spiele, um sich selbst, die Gruppe und darstellerische Möglichkeiten kennenzulernen,
- Spiele, um den angebotenen Spielstoff kennenzulernen,
- Spiele, aus denen sich szenische Vorgänge entwickeln lassen.

Dabei ist klar, dass die jeweiligen Spielformen die anderen Aspekte nicht ausschließen und auch Einfluss auf diese haben können. Aus unserer Erfahrung hat sich allerdings eine Reihenfolge entwickelt, die sich als sinnvoll erwiesen hat: Meist beginnen wir den ersten Tag nach der Vergabe der allgemeinen Informationen und Spielregeln mit Spielen zum Kennenlernen, die sich aus dem bekannten Kanon speisen und hier nicht weiter ausgebreitet werden müssen.⁹ Zum einen bekommt man als Spielleiter einen guten ersten Eindruck von der Gruppe, zum anderen bekommen die Workshopteilnehmer einen ersten Vorgeschmack, was Theater als Möglichkeitsraum bietet. Um diesen Raum möglichst breit zu vermessen, gehen wir als Teamleiter schon möglichst früh in sprachliche und körperliche Extreme, dh. wir schmeißen uns auf den Boden, brüllen, keuchen, flüstern (usw.). Unser Vorgehen dient dabei als Einladung, sich in verschiedenen Ausdrucksformen zu probieren. Dabei kann jede Teilnehmerin selbst entscheiden, wie weit sie gehen will. Der Umstand, dass wir uns selbst nicht schonen oder zurück-

halten wirkt oftmals ermutigend und erleichtert den Einstieg. Der Spaß, der etwa beim „Messerwerferspiel“¹⁰ entsteht, kann als ‚icebreaker‘ zudem eine erste Spur zu der Frage legen: „Wie kann Theater gehen?“

Um den Spielstoff bzw. das Textmaterial kennenzulernen, erscheint es sinnvoll, einen Weg zu erfinden, der einerseits die Inhalte der Geschichte, andererseits mögliche Erzählformen vermittelt. Im konkreten Fall lasen wir zunächst die Geschichte und ließen sie spielerisch weiterbearbeiten. Hierfür installierten wir eine Runde, in der die TeilnehmerInnen reihum die Geschichte vorlasen.¹¹ Im Anschluss wurde der Text gemeinsam erinnert und wiedererzählt. Dabei griffen wir auf einfachste rituelle Sprachformeln zurück: Alle TeilnehmerInnen trugen reihum einen Satz zur Geschichte bei. Einer der Leiter beginnt die Geschichte mit: „Es war einmal...“ und beendet seinen Satz mit „Weißt du noch...?“ Die Nächste beginnt daraufhin ihren Satz mit „Ja genau, und...“ und fügt der Geschichte ein Detail hinzu, das sie erinnert. Sie übergibt die Erzählung wiederum mit einem „Weißt du noch...?“ an die nächste in der Reihe. Auch wenn die Geschichte nur sehr stockend ins Rollen kam, erwies sich diese Form der Erzählung in vielerlei Hinsicht als produktiv: So wurden Inhalte rekapituliert und gemeinsam erinnert, die Gruppe konnte sich – zumindest rudimentär – als ein Kollektiv erfahren, das gemeinsam schöpferisch tätig ist, ebenso forderte die Aufgabe Fantasie und Konzentration der TeilnehmerInnen heraus, da sie darauf achten mussten, was gerade passiert und zugleich ihren Einsatz nicht verpassen durften. Nicht zuletzt wurde damit eine erste mögliche Form des Erzähltheaters vorgestellt.

Die Transferleistung, dass sich aus szenischen Improvisationen und Übungen Spielangebote für konkrete Szenen entwickeln lassen, ist für Jugendliche unserer Erfahrung nach meist nicht offensichtlich. Dies äußert sich etwa darin, dass im Verlaufe des Prozesses (und je näher der Aufführungstermin rückt) oft die Forderung laut wird, man möge doch nun endlich die albernen Spiele lassen und mit den Proben beginnen. Es stellt sich also die Aufgabe, unermüdlich darauf hinzuweisen, dass das Spiel Grundlage der Aufführung ist. Aber auch hier kann der verbale Verweis weniger ausrichten als das konkrete Beispiel. Um solche Möglichkeiten offenzulegen, verbanden wir konkrete szenische/spielerische Verfahren mit dem Text. So wurde beispielsweise eine Szene, in der sich der Protagonist Colombin alleine in einem ihm immer bedrohlicher erscheinenden Wald aufhält, mit den Spielprinzipien „Ochs-Am-Berge 1,2,3“ und „Touch ’n Talk“ verknüpft.¹²

Die Schwierigkeit und das Potential dieser Szene bestand darin, dass zunächst einmal festgelegt werden musste, was im Wald überhaupt geschehen soll. Der Autor gibt nämlich lediglich die Information, dass Colombin in den Wald flüchtet und sich dort wochenlang versteckt. Diese offene Situation bietet einen wunderbaren Anlass, zu fabulieren, was dort geschehen sein könnte. Um die Szene anzulegen, wurden zunächst die Rahmenbedingungen gemeinsam geklärt, die inhaltliche Ausgestaltung legten wir jedoch in die Verantwortung der WorkshopteilnehmerInnen. Der konkrete Arbeitsauftrag lautete: „Colombin flüchtet in den Wald. Was macht er da? Wie sieht der Wald aus? Wer ist noch alles im Wald?“ Die TeilnehmerInnen konnten hier aus dem eigenen Fantasievorrat schöpfen und auch selbst die ver-

Erzähltheater und Stückenentwicklung.

wendeten Materialien bestimmen.¹³ Im szenischen Prozess, der sich durch mehrere Arbeitsdurchgänge auszeichnete, ging es vor allem darum, von allgemeinen Beobachtungen und Festlegungen („Es ist dunkel.“ „Er hat Angst.“) zu konkreten szenischen Antworten kommen: „Er hat Angst, *weil* es dunkel im Wald ist“ oder: „Er hat Angst vor Wölfen“ – Setzungen, die sich auch im körperlichen Spiel ausdrücken können: Er schleicht und kriecht über den Boden, *weil* er Angst hat, er zuckt zusammen, *weil* er den Wolf hört.

Um die Bedrohung des Waldes deutlich zu machen, wurde das „Ochs-am-Berg-Prinzip“ genutzt. Die einzelnen Mitspielerinnen bewegen sich als Bäume auf Colombin zu, allerdings nur, wenn dieser gerade nicht nach ihnen schaut. Dreht sich Colombin zu einem Baum um, muss dieser sogleich „einfrieren“. Dieses Spielprinzip wurde zudem mit einem „Touch 'n Talk-Prinzip“ ergänzt: Colombin bewegt sich durch den Wald; seine Aufgabe ist es, mit jedem Baum mindestens ein Mal in Berührung zu kommen. Berührt er einen Baum, lässt dieser einen schaurigen Laut (Wolfsgeheul, Käuzchenruf etc.) erklingen, was Colombin wiederum einen Impuls zur Flucht gibt und damit einen Grund, sich zum nächsten Baum zu bewegen. Im Ergebnis entstand so eine Szene, die durch klare Strukturen und Verabredungen Sicherheit in die Spielvorgänge brachte, gleichzeitig aber lebendig blieb, da die Spielprinzipien variabel waren und so die volle Konzentration der Spielerinnen erforderten, im richtigen Moment zu reagieren wie z. B. einzufrieren, wenn sie Colombin anblickte.

4. Präsentation

Die Frage nach der Präsentation in theaterpädagogischen Zusammenhängen ist die Frage danach, was von der theaterpädagogischen Arbeit überhaupt gezeigt werden kann. Auch wenn dies ein prinzipielles Manko ist, da die Präsentation als Momentaufnahme einen eigentlich flüssigen Prozess festschreibt und die Präsentation dem Prozess damit nicht gerecht wird, ist die Präsentation, also die Erfahrung, sich vor anderen mit einem (Zwischen-)Ergebnis zu zeigen, ein wesentlicher Bestandteil theaterpädagogischer Projekte. Die Aufführung bildet einen mehr oder weniger verlässlichen Fixpunkt allen szenischen Bemühens während der Probenphase. Gleichwohl ist die Sozialpflichtigkeit des Auftritts, sich also vor anderen zu zeigen, gleichermaßen prozessbefördernd wie prozesshemmend. Denn spätestens nach dem fünften Termin – so zumindest unsere Erfahrung – ist es notwendig, das Spiel in einen dramaturgischen Rahmen zu fügen. Dies kann den Teilnehmerinnen einerseits Sicherheit bieten, in dem die Frage, was überhaupt gezeigt werden soll, sich immer mehr konkretisiert. Andererseits besteht auch die Gefahr, dass eine solche Einschränkung den Spielfluss hemmt, was unter Umständen mit Frustrationserlebnissen einhergehen kann. Für die Workshopleiter ist die näher rückende Aufführung ein ebenso heikler Punkt. Kann und soll man in der Stoffentwicklung weitergehen oder macht man einen Schnitt und konzentriert die Arbeit auf das, was bereits da ist? Mit anderen Worten: Soll es um Ergebnissicherung gehen – oder um eine weitere Offensive? Die Antwort muss insofern ausgewogen sein, als ein genaueres Abstecken des Rahmens und eine gewisse Routine im Ablauf wieder eine Arena für ein freieres Spiel bieten kann. Für das Erzähltheater kommt als weitere Herausforderung hinzu, da die

Erzählhaltung nicht notwendiger Weise mit dem Erzählen der Geschichte identisch ist. Denn die Frage, *wer* erzählt die Geschichte und *warum*, ist durch den Inhalt der Geschichte nicht begründet. Treten Erzähler im Theater auf, so ist ihre Position als Mittler zwischen Geschichte und Publikum charakterisiert. In unserem Fall entschieden wir uns allerdings, keine personale Trennung zwischen Erzählern und Spielern zu machen. Alle 19 Teilnehmerinnen waren gleichermaßen Erzählerinnen und Darstellerinnen. Diese Setzung bedeutete für unsere Teilnehmerinnen während der Aufführung zwischen den Modi ‚Spielen‘ und ‚Erzählen‘ zu wechseln. Das Erfinden einer Rahmenhandlung erschien in diesem Fall notwendig, weil den Darstellerinnen, der Wechsel zwischen Erzählerfigur und erzählter Figur sonst gar nicht zu vermitteln und in der Folge dann auch spielerisch nur schwer zu bewerkstelligen gewesen wäre. Als hilfreich erwies es sich außerdem, klar zwischen Erzählzeit und erzählter Zeit zu trennen. Hierfür wurde das historische Thema, die Entdeckung Amerikas, in einen zeitaktuellen Kontext gestellt, der Anschlussmöglichkeiten an die Erfahrungswelt der Jugendlichen bot. Mit den Workshopteilnehmerinnen wurde gemeinsam eine kollektiv ‚geschwänzte‘ Geschichtsklausur erfunden, die einem Schuldirektor, der als im Publikum sitzend imaginiert wurde, gebeichtet wird. Für die als Erzähler installierten Darstellerinnen, die sich als fabulierende, schlechte Ausreden suchende Schüler darstellen, bekommt auch hier wieder die thematische Überschrift Relevanz: „Was wäre, wenn...?“ Die von Bichsel übernommene Grundsituation, wonach ein unbekannter Mann die Geschichte erzählt habe, die man aber selber nicht glauben wolle, erfährt so eine szenische Konkretisierung, die Erzählgegenstand und Erzählern gleichermaßen gerecht wird.

5. Fazit

Auch wenn hier nur exemplarisch einige Ansätze des von meiner Kollegin und mir verfolgten künstlerischen und theaterpädagogischen Ansatzes vorgestellt werden können, so lassen sich dennoch mehrere grundlegende Prinzipien identifizieren, die unsere „Praxishaltung“ (Mira Sack) kennzeichnet und die ich unter den Stichworten Theater als *open source*, *Theaterarbeit als Dialog*, *Überforderung als künstlerisches Programm* und *Aufführung als Fremdenführung* zusammenfassen möchte. Diese Schlagworte bedürfen allerdings einer Erläuterung.

a) *Theater als open source*

Theater kann als soziale Kunstform nur dann gelingen, wenn Darstellungstechniken nicht als prinzipiell nicht-vermittelbares Geheimwissen und ästhetische Vorstellungen nicht als ideologisches Programm (miss-)verstanden werden. Das Offenlegen und thematisieren von unterschiedlichen ästhetischen Ansätzen ist in der Zusammenarbeit mit Laien deshalb so wesentlich, weil für sie in der Darstellung und Bearbeitung konkreter unterschiedlicher Stilmittel eine reale Chance besteht, eigene Anschlüsse an diese Kunstform zu finden. Theater Techniken können in diesem Sinne als ästhetische Programme verstanden werden, und es ist die Aufgabe des Workshopleiters, die entsprechenden Codes für die Workshopteilnehmerinnen als *User* offenzulegen. Nicht nur deswegen, weil damit die Chance gegeben ist, dass die Workshopteilnehmerinnen durch das Verfügbarmachen

der Programme zu eigenen Praxishaltungen kommen, die sich in einer individuellen ästhetischen Darstellung äußern können, sondern auch deswegen, weil sich damit das ästhetische Programm des Theaters auch permanent erweitern und ‚neu‘ erfinden kann. Die Arbeit am individuellen ästhetischen Ausdruck bedeutet in diesem Sinne auch immer das prinzipielle ästhetische Theaterprogramm – die *Source* – fortzuschreiben.

b) *Theaterarbeit als Dialog*

Als Konsequenz aus dieser ersten Überlegung ergibt sich, dass Theaterarbeit nur und prinzipiell auf Augenhöhe stattfinden kann. Das negiert nicht den Umstand, dass ein erfahrener Theatermacher unter Umständen mehr Wissen über Techniken und Darstellungsmöglichkeiten weiß, erkennt aber die schöpferische Ausdruckskraft und den Ausdruckswillen von Laien als gleichwertig an. Das theoretische und praktische Wissen des Theatermachers kann besonders dann gewinnbringend eingesetzt werden, wenn dieser mit den Darstellern klärt, was sie zur Darstellung bringen wollen. Er ist dabei auf mindestens dreifache Weise gefordert: Als *Theaterspezialist*, der den Laien die vielfältigen Möglichkeiten des Theaters vor Augen führt, als *Ansprechpartner* bei der Klärung und Lösung von konkreten szenischen Darstellungsproblemen und schließlich als *dramaturgischer Berater*, der sorgsam zwischen Vermittlungswille und Vermittlungsvermögen der Akteure abzuwägen hat. Letzteres kann etwa auch bedeuten, die Darsteller vor selbstgestellten, nicht zu bewältigenden Aufgaben zu bewahren.

c) *Überforderung als künstlerisches Programm*

Das bedeutet allerdings nicht, den Umweg zu vermeiden oder von vornherein die Herausforderung überschaubar und handhabbar zu halten. Im Gegenteil: Vieles spricht dafür, die Teilnehmerinnen zum Beispiel durch unterschiedliche theatrale Prinzipien gezielt zu überfordern: Überforderung bei Rhythmus- und Klatschübungen oder beim Einüben von Choreographien, Überforderung bei der Bewältigung der Texte, Überforderung bei der Auswahl der szenischen Mittel und schließlich Überforderung bei der Vorstellung, aus diesem Chaos etwas ‚Zeigbares‘ zu gestalten. In dieser Haltung ist das Risiko des Scheiterns in jeglicher Form einkalkuliert. Sei es, dass das Vorhaben den Workshopteilnehmerinnen nicht vermittelbar ist – im Großen wie im Kleinen – sei es, dass die ästhetischen Konzeptionen ungebremst aufeinander krachen oder schließlich auch, dass die Aufführung eine Katastrophe wird (stattfinden sollte sie dann m. E. dennoch). Diesen Risiken steht gegenüber, dass im Falle des Gelingens etwas zu Stande kommt, das von allen Workshopteilnehmerinnen getragen werden kann; dass in der Präsentation etwas von den mannigfaltigen Erfahrungen und Energien hinübergerettet wird; dass etwas Zustände kommt, mit dem so niemand gerechnet hätte. Dies könnte z. B. eine Aufführung sein, die eine theatrale Sprache im Großen wie im Kleinen neu erfindet und sich darüber neue Sichtweisen für alle(!) Beteiligten – Workshopteilnehmerinnen, Künstler und Publikum – ergeben.

d) *Aufführung als Fremdenführung*

Damit ist ein Punkt berührt, der in theaterpädagogischen Zusammenhängen kontrovers diskutiert wird¹⁴: Soll in der

theaterpädagogischen Arbeit eher der Prozess betont werden oder soll sich Theaterpädagogik darum bemühen, etwas Vorzeigbares zu schaffen? Mir scheint das nicht nur eine pädagogische Frage zu sein, sondern auch eine künstlerische, die sich explizit an das jeweilige Theaterverständnis richtet. Legt man besonderen Wert auf das finale Produkt, heißt dies nicht zwangsläufig, dass man einen möglichst reibungslosen Ablauf anstrebt, bei dem das Theater als ‚gutgeölte Maschine‘ funktioniert und die Gruppe ihre ganze Kraft darauf verwendet, ‚Fehler‘ zu vermeiden oder zu vertuschen. In diesem Fall wäre der Theatervorgang als dynamischer, offener Prozess gefährdet. Das Ziel einer Aufführung kann sowohl aus pädagogischen als auch aus künstlerischen Erwägungen gar nicht hoch genug eingeschätzt werden. Denn sie verpflichtet die Arbeitsgemeinschaft auf ein gemeinsames Ziel, die Wirksamkeit der Arbeit kann sich erst im Moment der Aufführung voll entfalten. Im Workshopverlauf sollte es daher nicht bloß um „Darstellungstechniken“ gehen, sondern auch darum, das Publikum von vornherein mitzudenken. Das heißt nicht, dass alles auf einfache, klar verstehbare Zusammenhänge reduziert wird, vielmehr sollte auch ein Nicht-Verstehen oder eine Irritation als Zuschauerreaktion denkbar sein. Wenn sich der Künstler gegenüber seinen Workshopteilnehmerinnen als Expeditionsleiter versteht, der sich mit diesen gemeinsam auf unbekanntes Gelände vorwagt, so mag es wünschenswert sein, dieses Bild den Akteurinnen auch in Bezug auf ihr Publikum zu vermitteln. Auch hier schließt der Versuch das Scheitern als Möglichkeit mit ein. Versucht man es nicht, ist ein Gelingen jedoch vollkommen ausgeschlossen.

Anmerkungen

- 1 Zum Begriff des „Lernlings“ und der Rolle von „Abenteuer Kultur“ im Ausbildungsprogramm der dm-drogeriemarktkette siehe: Sylvia Hatházy: „Die Lehrlings-Ausbildung Abenteuer Kultur“; Quelle: http://www.toihaus.at/fileadmin/user_upload/helga/hatazy2.pdf
- 2 Da das Geschlechterverhältnis bei der Ausbildung in der Tat einen deutlichen Überhang von weiblichen Lernlingen aufweist (ca. 80%), erscheint es angemessen von „Teilnehmerinnen“ zu sprechen, wobei die weibliche Form die männlichen Teilnehmer selbstredend mit einschließt.
- 3 Vgl. hierzu Michael Hüttler (2005): *Unternehmenstheater – vom Theater der Unterdrückten zum Theater der Unternehmer? Eine theaterwissenschaftliche Betrachtung*. Stuttgart
- 4 Rüdiger Bittner; Siemke Böhnisch (1998): *Theatertheorie. Ein Dialog*, in: Hajo Kurzenberger (Hg.): *Praktische Theaterwissenschaft. Spiel – Inszenierung – Text*. Hildesheim
- 5 Gleichwohl lässt sich beobachten, dass in den letzten Jahren die Ausbildungssäule „Abenteuer Kultur“ tendenziell einen ‚imagedandel‘ durchgemacht hat. Von einer ungeliebten Zuangsveranstaltung hat es sich gewandelt zu einem weiteren attraktiven Grund, seine Ausbildung bei dm zu machen. (vgl. Hatházy, vgl. Anmerkung 1)
- 6 Peter Bichsel (1974): *Amerika gibt es nicht!* In: Ders.: *Stockwerke*, Stuttgart
- 7 Rebecca Kricheldorf (2008): *Neues Glück mit totem Model, eine Sozialfiktion*. Köln
- 8 „Jeder ist gleich. Jeder ist wertvoll. Jede Arbeitsstunde kostet sechs Komma sechs sechs Gulden. Jeder Mensch braucht sechs Komma sechs sechs Stunden täglich Arbeit. Jeder Mensch braucht sechsundsechzig Komma sechs Quadratmeter Wohnraum.“ (ebd., S. 5)

Erzähltheater und Stückenentwicklung.

9 Vgl. Malte Pfeiffer; Volker List (2009): *Kursbuch Darstellendes Spiel*. Stuttgart: Klett / Ruth Zaporah (1995): *Action Theatre. The Improvisation of Presence*, North Atlantic Books

10 Dabei wird ein imaginiertes Messer durch den Raum auf eine der Mitspielerinnen geworfen. Diese sinkt daraufhin getroffen zu Boden. Bevor sie jedoch stirbt, gelingt es ihr das Messer wieder aus ihrem Körper zu ziehen und auf eine andere Mitspielerin zu werfen.

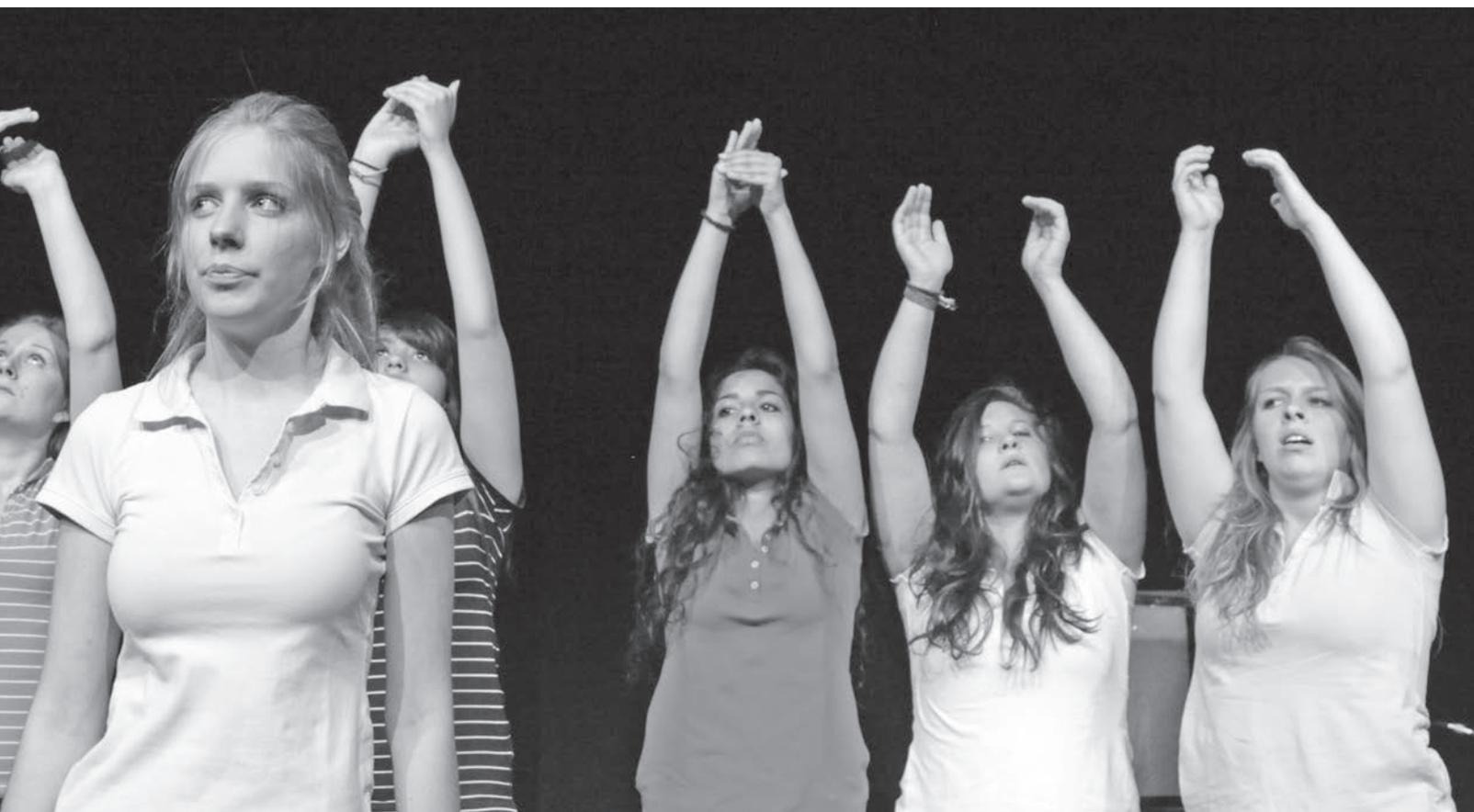
11 Ein solches Vorgehen empfiehlt sich allerdings nur, wenn der Stoff in überschaubarer Zeit (15 min.) zu lesen ist. Ansonsten ist es sinnvoller, sich auf eine Passage zu konzentrieren, in der die wesentlichen Elemente der Geschichte angesprochen sind.

12 Beim ersten Spiel steht eine Teilnehmerin als Ochs am Berg auf der einen Seite des Raumes, mit dem Rücken zu den anderen Teilnehmerinnen, die auf der anderen Seite des Raumes Aufstellung genommen haben. Während der Ochs mit dem Kopf zur Wand seinen Spruch sagt („Ochs am Berge 1,2,3!“) versuchen die anderen möglichst schnell zum Ochs zu kommen und ihn zu berühren. Hat der Ochs seinen Spruch be-

endet, dreht er sich zur Gruppe und die Gruppe muss einfrieren. Wenn der Ochs eine Mitspielerin ausmacht, die sich noch bewegt, muss sie zurück zum Startpunkt. Bei „Touch 'n Talk“ darf in einer Gruppe immer nur diejenige Sprechen und sich bewegen, die von einer vorher bestimmten Mitspielerin berührt wird. Als Impuls kann eine bestimmte Haltung und/oder ein bestimmtes Thema jeder Mitspielerin aufgegeben werden, dass vorher Geheim bestimmt wurde. Die berührende Mitspielerin findet also über das Berühren Themen und Stimmungen heraus und kann sich dementsprechend verhalten.

13 Oftmals ist hier ein Zusammenspiel von zufälligen Entdeckungen und konkreten Vorstellungen zu beobachten. So entschloss sich die Gruppe, die diese Szene bearbeitete, den Wald durch grüne Iso-Matten darzustellen, die sich auf der Probenbühne fanden.

14 Vgl. meine Rezension zur Neuerscheinung von Mira Sack: *spielend denken, Theaterpädagogische Zugänge zur Dramaturgie des Probens*, Bielefeld 2011. In: *Zeitschrift für Theaterpädagogik*, 28. Jahrgang, Heft 61, S. 82–84.



Aufführungsfoto vom Theatertreffen der Jugend 2012 in Berlin: „Generation S“ (Jugendclub Junges Ensemble, Stuttgart)

Foto: Dave Grossmann

„Wir setzen uns für jede Probe ein Ziel!“

Interview mit Klaus Riedel über Spielleitung in der gymnasialen Oberstufe

Das Gespräch führten Ricarda Maack und Violetta Mohr

Herr Riedel, an der Modellschule Obersberg, einem reinen Oberstufengymnasium, unterrichten Sie das Schulfach Darstellendes Spiel und leiten eine Theater-AG. Wie unterscheiden sich diese beiden Arbeitsbereiche?

Die Theater-AG trifft sich häufig, etwa drei Stunden pro Woche, es gibt mehrere Probenwochenenden und wir arbeiten manchmal sogar in den Ferien. Die Schülerinnen und Schüler wollen sich hier als Gruppe erleben und sind am Ende sehr stark auf ein gemeinsames Aufführungsprojekt fokussiert, das ich als Spielleiter initiiere, begleite, steuere. Im Fach Darstellendes Spiel dagegen ist die Grundsituation eine andere: Es ist zunächst einmal Unterricht mit allem Guten und Beschwerlichen, was da dazugehört. Die Schülerinnen und Schüler erwerben hier Kompetenzen, die eben u.a. auch in den einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Abitur festgelegt sind. Darstellendes Spiel ist nicht per Definition ein „magischer Ort“, sondern ein Unterrichtsfach genauso wie meine beiden anderen Fächer Deutsch und Politik. Und wenn ein Schüler meine Begeisterung für das Theater im Fach DS nicht teilt, dann darf ich nicht beleidigt sein. Wenn dieser sich aber dann für ein ästhetisches Produkt begeistern oder dieses begründet ablehnen kann, freue ich mich umso mehr. Ich plädiere hier sehr für Realismus – sowohl auf Seiten der Schüler als auch auf Seiten der Unterrichtenden. Das kann sehr entlastend sein, im besten Sinne „frei machen“ – und so die besonderen Qualitäten des DS-Unterrichts erst offensichtlich werden lassen.

DS als ganz „normales“ Unterrichtsfach?

Ja, warum nicht? Das heißt aber nicht, dass ich DS auf die gleiche Weise unterrichte wie zum Beispiel das Fach Deutsch. Mit seiner strukturellen Praxis- und Projektorientierung ist DS ohnehin erfrischend anders. Es ist einfach so: Ich habe in diesem Schulhalbjahr beispielsweise vier DS-Kurse parallel – zwei Kurse in der elften, einen in der zwölften und einen in der dreizehnten Jahrgangsstufe. Wir besuchen Aufführungen und entwickeln Präsentationen, aber ich kann nicht für jedes dieser vier Projekte außerhalb der Unterrichtszeit proben. Das kann ich zeitlich nicht leisten und ich kann es auch von den Schülerinnen und Schülern nicht verlangen. Die wählen Darstellendes Spiel als reguläres Fach.

Welche Themen und Vorgehensweisen prägen den Unterricht im Fach Darstellendes Spiel?

Um das Theater als Medium zu begreifen, sollen die Jugendlichen am besten natürlich ganz viel Theater sehen – und beschreiben lernen, was auf der Bühne passiert. Wenn das Nachgespräch

nach einer Aufführung oder zu einer szenischen Skizze bei der Probe über „Fand ich gut!“ oder „War total cool!“ hinausgehen soll, müssen die Schülerinnen und Schüler zunächst einmal sprachfähig werden. Es geht im DS-Unterricht deshalb darum, Theaterformen und -genres und ihren theoretischen Hintergrund kennenzulernen, sie praktisch zu erproben – und die Ergebnisse schließlich auch zu präsentieren. Am Ende soll dann zwar auch ein Produkt stehen, das ist dann aber nicht unbedingt immer die groß plakatierte, abendfüllende Aufführung, sondern vielleicht auch mal eine Werkstattpräsentation als Teil eines Unterrichtsprojekts, das sich auch nicht immer über ein ganzes Schuljahr erstrecken muss, sondern auch schon nach einem Halbjahr zu Ergebnissen kommen kann: Im Kurs „Politisches Theater heute“ zum Beispiel hat eine Gruppe mit den Mitteln des „Dokumentarischen Theaters“ nach Peter Weiss zum Thema „Studiengebühren“ gearbeitet; andere haben die Schulsozialarbeiterin als „Alltagsspezialistin“ inszeniert – nach dem Vorbild des „Expertentheaters“ von Rimini Protokoll. Außerdem haben wir uns mit Augusto Boals „Theater der Unterdrückten“ und seinem „Unsichtbaren Theater“ beschäftigt. Die Frage war: Wie können wir seine Prinzipien übertragen auf den Themenaspekt Schule? Wir haben in der Pausenhalle beispielsweise untersucht, wie die Schulöffentlichkeit reagiert, wenn ein Mädchen von zwei Jungen massiv angemacht wird. Die Darsteller haben das sehr hart gespielt – bis hin zu körperlichen Tätigkeiten, was natürlich alles geprobt war. Der Rest der Gruppe war in der Pausenhalle dabei, um die Reaktionen zu beobachten – ohne sich zu erkennen zu geben, um dann im Falle des Eingreifens Passanten in ein politisches Gespräch über Zivilcourage zu verwickeln und zu ermutigen, nicht wegzusehen. Das sind kleine Beispiele, sie zeigen aber auch die ungeheuren Chancen eines Theaterunterrichts, der nicht nur an Textvorlagen denkt, sondern sich theatraler Formen annimmt. Das kann politisches Theater ebenso sein wie ortsspezifisches oder performatives Theater – und noch vieles mehr. Das sind dann tolle Stunden, wenn man merkt, wie sich Schüler dieser Formen kompetent bemächtigen, um ihrem Vorhaben ästhetische Wirksamkeit zu geben. Ich denke, dass hier anders und vielleicht auch intensiver als in der Theater-AG gelernt wird.

Die Aufgaben eines DS-Lehrers sind hier also ganz andere als bei der Leitung einer Theater-AG?

So ist es. Die Aufgabe des Unterrichts im Darstellenden Spiel ist die praktische und auch theoretische Auseinandersetzung mit bewährten Formen oder Themen der Theatertradition. Die Schüler sollen lernen, diese Muster in ihrem Zusammenhang anzuwenden. Ich helfe ihnen zwar dabei, ihr Anliegen theatral wirksam auf die Bühne zu bringen, bin aber eher beratend

„Wir setzen uns für jede Probe ein Ziel!“

tätig, gegen Ende vielleicht auch mal ästhetisch glättend. Hier geht es auch um Transparenz: Ich möchte den Schülerinnen und Schülern zeigen, dass es für das, was sie auf der Bühne verhandeln wollen, ästhetische Vorbilder, erprobte Formen, Gestaltungsprinzipien gibt, die sie dann nutzen, verwerfen, verändern, variieren können. Das bedeutet auch eine Hinwendung zu einem Verständnis von Spielleitung, die sich weniger als charismatische Autorenschaft für ein repräsentatives Produkt, sondern mehr als Begleiter begreift – und als Anbieter von kulturell tradiertem Material und zeitgenössischer Ästhetik.

Wie gestalten Sie den Einstieg in die Probenarbeit bei der Theater-AG?

Meist versuche ich zunächst über Genres zu beschreiben, was wir vorhaben, zum Beispiel: „Eine Neuauflage von Hamlet“. Bei Probenbeginn haben wir uns vorgenommen, dramaturgische Strukturen von TV-Familiensoaps zu untersuchen und darin Hamlets Tragödie wiederzuerkennen. Außerdem war klar, dass dieses Mal Interesse besteht, mit Video zu arbeiten. Man muss wissen, dass die Anfangsbegeisterung der Schülerinnen und Schüler für eine von ihnen vorgeschlagene Stückvorlage oftmals nur eine sehr kurze Halbwertszeit hat. Deshalb höre ich am Anfang nicht so sehr auf solche Vorschläge von Schülern, für die ich selbst keine Begeisterung entwickeln kann. Ich gebe ihnen Texte zur Auswahl und versuche, sie dafür zu gewinnen. Ich muss sie schließlich später auch durch das übliche „Wellental“ der Motivation führen. Wenn ich mich als Spielleiter nicht für die Textvorlage interessiere oder keine Idee dazu habe, dann wird es frustrierend für alle Seiten.

Steht der ästhetische Ansatz für eine Inszenierung also schon vor Probenbeginn fest?

Ja, aber in Absprache mit den Schülerinnen und Schülern. Vor der Hamletadaption haben wir Diskurstheater à la René Pollesch ausprobiert. In der vierzigminütigen Produktion „Zwischen Bad Hersfeld und Polen liegt auch nur ein IKEA“ haben wir das Schultheater selbst zum Thema gemacht. Die Ausgangssituation der Inszenierung war, dass eine Theatergruppe eine Szene probt – und dabei merkt, dass es nicht funktioniert. Gegenstand war also nicht – wie bei Pollesch – eine ökonomische Theorie oder Kritik, sondern das Thema: Was können wir im Schultheater leisten und was nicht? Das war am Anfang mühsam, aber alle haben mitgemacht – und hinterher liebten die Spieler diese Produktion. Hinterher haben die Schülerinnen und Schüler aber trotzdem gesagt: „Klaus, im nächsten Jahr möchten wir aber dringend mal eine Geschichte erzählen.“ Mir war also klar: Ich kann sie nicht weiter mit Theoriediskursen belästigen, ich muss ihnen jetzt eine Dramaturgie anbieten, in der es einen Plot gibt.

Favorisieren Sie dabei bestimmte Textsorten – eher Klassiker oder Gegenwartstexte?

Gegenwartstexte sind wahnsinnig schwer. Wenn die Texte psychologische Figuren beinhalten oder auf Pointe gebaut sind,

dann kann man kaum etwas umstellen, streichen oder den Bedürfnissen der Spielgruppe anpassen. Bei den so genannten Textflächen ist das leichter möglich – also bei Jelinek, Pollesch oder bei Oliver Kluck. Bei Klassikern dagegen, etwa bei „Hamlet“, kann ich das Textmaterial als Steinbruch nutzen und ein gewisses Vorwissen in den Köpfen der Zuschauerinnen und Zuschauer voraussetzen. Große Werke geben uns die Freiheit, sie mit eigenen Spielideen anzureichern.

Vorletztes Jahr haben wir den Roman „Schneeweiß und Rosenrot“ von Dorota Masłowska dramatisiert. Er spielt in einem polnischen Milieu, in dem es ständig nur ums – ich zitiere jetzt – „ficken und Heroin nehmen“ geht. Da haben wir dann überlegt: Wie können „behütete Mittelschichtkinder“ aus Bad Hersfeld, die mit dem BMW zur Probe gefahren werden, eine solche Darstellungsaufgabe glaubhaft lösen? Das konnte natürlich nur über einen ironischen Zugang gelingen. Und genau das haben wir dann mit Anleihen aus Polleschs Theaterästhetik versucht.

Wie definieren Sie Ihre Rolle als Spielleiter?

Vor allem benutze ich die Schüler nicht, um mich als Regisseur zu profilieren. Sie bekommen vielmehr ein theaterästhetisches Handwerkszeug, um Dinge, die sie interessieren, ästhetisch zu gestalten und auf die Bühne zu bringen – egal, ob es sich dabei um einen definierten Bühnenraum oder ein Einkaufszentrum handelt.

Das Wichtigste ist, dass ich sie und alles, was sie erarbeiten, ernst nehme. Ich will sie aber auch mit gutem Gewissen auf die Bühne schicken können, sie sollen sich nicht blamieren. Es darf nie ein Gefühl von Peinlichkeit bei den Spielern oder dem Publikum entstehen. Ich muss die Szenen so bauen, dass das, was Schülerinnen und Schüler auf der Bühne zeigen, würdevoll ist. Wenn die Schüler etwas präsentieren, neigen sie dazu, sich unklar auszudrücken und viele Aspekte ihrer Überlegungen nicht an die Oberfläche zu lassen. Deshalb entwickeln wir die Szenen gemeinsam weiter, indem wir zum Beispiel die Bewegungen zerlegen und Spielprinzipien herausfiltern und viel nach dem Prinzip der Übertreibung arbeiten – also schneller, lauter, weiter, mit erhöhter Dynamik.

Verfolgen Sie bei Ihrer Probenarbeit bestimmte Prinzipien?

Ich habe – sowohl in der AG als auch im Unterricht – die Erfahrung gemacht, dass Proben bzw. Stunden nur dann gut verlaufen und sinnvoll sind, wenn sie Struktur und Gliederung haben. Das klingt nach einer Binsenweisheit, ist aber in der Theaterarbeit gar nicht so leicht umzusetzen.

Als Gruppe definieren wir uns immer ein Ziel und fragen uns: Wie kommen wir da hin? Außerdem gründen wir für unsere Produktionen immer eine Dramaturgiegruppe, in der alle Teilnehmer eingeladen sind, konzeptionelle Ideen oder zusätzliche Texte einzubringen. Ich selbst halte mich da einerseits stark zurück. Andererseits wäre es absurd zu glauben, dass Schülerinnen und Schüler alles alleine entwickeln und entscheiden. Ich bin – bei aller Zurückhaltung – nicht nur der Hausmeister, der ihnen den Raum öffnet. Es sollte schon Momente der Steuerung geben, die

darauf abzielen, Anregungen zu geben, Freiräume zu schaffen und Aspekte, die die Schüler vielleicht für nicht so wichtig erachten, zu akzentuieren. Es gibt ja theaterpädagogische Konzepte, die stattdessen davon ausgehen, dass alles von den Schülern selbst kommt. Das halte ich für meine Theaterarbeit für problematisch – das wäre, als würde ich von jemandem verlangen, Englisch zu sprechen, ohne ihm vorher eine Vokabel gezeigt zu haben.

Wie sehen Sie ihre Rolle im Miteinander mit den Schülern? Und wo liegt dort Ihre Hauptverantwortung?

Da gab es bei mir definitiv eine Entwicklung. Zu Beginn meiner Lehrerlaufbahn war die Theater-AG ein Ort, an dem sich tatsächlich Freundschaften ergeben haben. Im Laufe der Jahre



Szenenfotos aus der Produktion „Occupy mich, Hamlet!“ (2012).
Foto-Copyright: Klaus Riedel

„Wir setzen uns für jede Probe ein Ziel!“

hat sich das deutlich distanziert, was ich auch völlig in Ordnung finde. Ich sehe eine Arbeitsgemeinschaft nicht als Ersatzfamilie oder als einen Ort, an dem ich mich verwirklichen muss. Ab einem gewissen Alter fragt man sich ab und an, ob man wirklich jede Übung auch selbst mitmachen muss.

Können Sie sich an bestimmte Sternstunden oder Krisen aus der Schultheaterarbeit erinnern?

Aktuelles positives Beispiel: Vor zwei Wochen fand unter dem Titel „Begegnungen/Entgegnungen“ ortsspezifisches Theater mit fast 40 theatralen Interventionen in einem Einkaufszentrum während des Mitternachtsshoppings statt. Bei den letzten Proben habe ich bemerkt, dass die Schülerinnen und Schüler die Arbeitsergebnisse aus unseren Theorie- und Übungseinheiten verstanden hatten und anwenden konnten. Am Abend der Aufführung entwickelten sie sogar spontan neue Aktionen, die alle den verabredeten Prinzipien folgten. Ich freue mich auch, wenn meine Schüler sich eine ungewöhnliche, experimentelle Produktion in einem Theater anschauen und neugierig auf zeitgenössische Ästhetik werden. Dann sehe ich, dass ich als Lehrer etwas richtig gemacht habe. – Allerdings haben wir auch einmal eine Produktion der Theater-AG nach bitteren sechs Monaten abbrechen müssen. In dem Jahr gab es dann keine Präsentation. – Einer der goldenen Momente als Lehrer war dagegen für mich, als ich nach Jahren einem Schüler wieder begegnete, der bei uns sein Abitur gemacht hatte, und der zu mir sagte, dass ich nicht erraten könne, was er aus dieser Theaterwelt mitgenommen habe. Er war in der Theater-AG immer sehr zurückhaltend gewesen. Ich würde aber gar nicht behaupten, dass ich direkt etwas mit dieser positiven Entwicklung zu tun hatte. So etwas kann man nicht beabsichtigen oder steuern.

Redaktion: Ole Hruschka

Literaturhinweise

- Klaus Riedel (2002): Zum Umgang mit einem Klassiker. Anmerkungen eines Spielleiters. In: Bundesarbeitsgemeinschaft für das Darstellendes Spiel in der Schule (Hg.): Fokus Schultheater 01: Zeitsprünge Berlin. Hamburg: edition Körber-Stiftung 2002, S. 102–106.
- Ders. (2004): Konzept zu „Familie Schroffenstein“. In: Bundesverband Darstellendes Spiel (Hg.): Fokus Schultheater 03. Hamburg: Edition Körber-Stiftung, S. 90–99
- Ders. und Peter Galka (2005): Zum Authentischen im Aufführungsgespräch. In: Bundesverband Darstellendes Spiel (Hg.): Fokus Schultheater 04. Hamburg: Edition Körber-Stiftung, S. 102 f.
- Ders. und Henning Fritsch (2005): Schroffenstein. Paranoia nach Heinrich von Kleist. Werkstatt Theater – Inszenierungskonzepte. Leipzig: Klett
- Ders. (als Mitglied der Autorengruppe): Schulbuchreihe „Grundkurs Darstellendes Spiel“ und „Theatertheorien“, Bd. 1 bis 3, Schroedel-Verlag
- Ders. (2013): Occupy mich, Hamlet! Das Verhältnis von Rollenkonstruktion und Dramaturgie anhand eines Beispiels. In: Schultheater, Heft März, Friedrich-Verlag

„Wir machen zweisprachiges Theater!“

Interview mit Hülya Ösün über interkulturelles Lernen in der Schule

Das Gespräch führten Anna Peters und Katharina Rinio

Frau Ösün, Sie unterrichten die Fächer Deutsch und Türkisch an der Kurt-Tucholsky-Schule in Hamburg-Altona, einer Kulturschule. Welche Bedeutung haben theaterpraktische Übungen in ihrem Sprachunterricht?

Dazu muss man wissen: Am Türkischunterricht nehmen zwar überwiegend so genannte „türkische Muttersprachler“ teil, ihre Sprachkenntnisse sind jedoch sehr unterschiedlich – je nachdem, ob in der Familie türkisch tatsächlich als „Erstsprache“ gesprochen wird oder im Alltag die deutsche Sprache im Vordergrund steht. Im Unterricht isolieren wir zunächst kleinere Alltagssituationen und Handlungssequenzen, arbeiten in Kleingruppenarbeit an der Übersetzung und machen dazu erste szenische Versuche. Zum Beispiel im Restaurant: Einer spielt den Kellner, der andere den Gast – es sind zunächst Musterdialoge, die wir auseinander nehmen, keine festgeschriebenen Rollen. Die Zuschauer aus den jeweils anderen Gruppen erhalten dann Beobachtungsaufträge: Sie sollen prüfen, ob das so verständlich ist oder nicht. Im nächsten Schritt wird die Arbeit an Stimme, Mimik und Gestik vertieft – bis die Spieler in der Lage sind, die dargestellte Situation szenisch zu modifizieren. Wenn eine Gruppe näher zusammengewachsen ist, stimmen wir nach einer Auswahlphase gemeinsam über ein Stück ab, per Mehrheit. Das sind im Türkischunterricht meist gesellschaftskritische Stücke, die sich zum Beispiel damit beschäftigen, dass Frauen manchmal in schwierige Situationen geraten, wenn sie eine Beziehung eingehen. Die Schülerinnen und Schüler sollen Lust haben, das zu spielen. Wir erfinden dann weitere Rollen dazu und entwickeln ganz eigene Varianten zu dem Thema, spielen viel mit Sprachwechseln und Übersetzungen. Es ist einfach auch ein guter Effekt, wenn jemand erst auf Deutsch spricht und auf Türkisch geantwortet wird. Das ist zweisprachiges Theater. Wichtig ist auch dabei, dass einsprachige Besucher das Stück verfolgen und verstehen können. Es werden hierbei spezielle Übersetzungstechniken verwendet, die dieses ermöglichen.

Welche übergeordneten Ziele verfolgen Sie mit diesem zweisprachigen Theater?

Bei der Theaterarbeit lernen die Schüler, dass die kleinste Bewegung oder die Veränderung eines Tonfalls die gesamte Wirkung verändern kann. Einen Moment der Stille zu erleben, in dem sich zwei Menschen nur anschauen und nichts passiert – das kennen sie oft nicht, und das können sie sich vorher gar nicht vorstellen. Die denken, es muss immer Action sein. Mein Ziel ist es vor allem, dass sich die Schüler in zwei Sprachen bewegen und in beiden Sprachen wertgeschätzt werden. Wir verfolgen mit Theaterübungen jedoch nicht nur das Ziel, Sprachkompetenzen auszubilden; zugleich geht es darum, Handlungsabläufe einzu-

üben und zu internalisieren. Natürlich lernen die Schüler sich dabei selbst besser kennen lernen und können Andere – jenseits von stereotypischen Mustern – detaillierter wahrnehmen. Wenn diese Reflexionsfähigkeiten bei den Schülern in beiden Sprachen ausgebildet wurden, können sie später auch Goethes „Werther“ besser interpretieren oder analysieren. Insofern möchte ich sie nicht zuletzt auch auf die Oberstufe vorbereiten.

Welche besondere Funktion hat die Spielleitung bei der Probenarbeit?

Meine Aufgabe ist es, die Rahmenbedingungen zu schaffen und zu koordinieren, also z. B. die Räumlichkeiten. Ich bin verantwortlich dafür, dass alle sich weiterentwickeln und wir letztlich auch zu einer Aufführung gelangen. Meine Aufgabe ist es auch, Lernprozesse so zu begleiten, dass es keine Auseinandersetzungen gibt. Ich muss eine positive Atmosphäre schaffen, die erst mal wertfrei ist, denn es gibt Schüler, die möchten am Anfang auf keinen Fall vor Publikum auftreten. Die meisten allerdings tun das sehr, sehr gerne – und entwickeln ihre Parts dann auch selbständig weiter. Ich helfe auch bei Besetzungsfragen, denn die Schüler fragen oft, ob sie das schaffen können oder es gibt Diskussionen, ob man auf diese oder jene Figur verzichten könne. Bei Besetzungsfragen muss ich als Lehrerin oder Pädagogin aufpassen, dass kein Druck ausgeübt wird auf Einzelne. Letztlich verstehe ich mich aber einfach als begleitende Mitbeobachterin, die ihre Meinung genauso frei beisteuert wie die Schüler.

Welchen künstlerischen Anspruch verfolgen Sie bei diesem Theater?

Ästhetik ist nicht nebensächlich, aber der Anspruch darf auch nicht zu hoch angesetzt werden, das könnte die Schüler abschrecken. Wenn ich mit denen eine Aufführung des Gegenwartstheaters anschau, ist ihnen das zunächst sehr fremd. Man muss mit ihnen da hineinwachsen und das Niveau allmählich steigern. Das braucht Zeit für einen Reifeprozess, der auch vom Alter der Lerngruppe abhängt.

Welche Rahmenbedingungen finden Sie an Ihrer Schule denn vor für Ihre Projekte?

Wir stehen vor der Herausforderung, mit relativ geringen Mitteln möglichst viel zu erreichen. Da an unserer Schule sehr viele Theaterprojekte stattfinden, können wir nicht immer in der Aula proben, sondern erst in den letzten Wochen vor der Aufführung. Vorher proben wir in Klassenräumen. Den Schülern fällt es dann oft schwer, sich in der neuen Räumlichkeit zu bewegen, da muss man jeden Schritt erneut durchprobieren. Notwendig ist

dann ein ganz detailliertes und intensives Arbeiten am Schluss, das meist am Wochenende passiert. Diese zusätzlichen Zeiten bekommt man als Lehrer natürlich nicht bezahlt. Die Erwartungshaltung des Publikums aus der schulischen Öffentlichkeit ist allerdings nicht, dass wir ein professionelles Bühnenbild haben. Die Ausstattung besteht meist aus den wenigen Sachen, die wir an der Schule selbst vorfinden oder wir müssen sie in unserem Bekanntenkreis eigens zusammensuchen.

Grundsätzlich werden unsere Projekte – auch aufgrund des Kulturprofils – an unserer Schule sehr ernst genommen. Das sieht man auch daran, dass der Theaterbezug im Fach Türkisch für die Schulleitung selbstverständlich ist und auch in der Notengebung berücksichtigt werden soll. Das kann man auch nur so machen. Denn wenn die ganze Zeit andere schriftliche Prüfungen im Vordergrund stünden, könnten die Schüler sich nicht auf das Theatermachen konzentrieren.

Wie wird dieser praxisorientierte Unterricht denn benotet?

Den Schülern ist von Anfang an klar, dass sie zum Halbjahr eine Note bekommen. Sie haben in der Gruppe etwas schriftlich verfasst, worauf sie eine Rückmeldung bekommen. Das Spielerische wird dann gemeinsam bewertet, also von der Gruppe. Wir machen transparent, dass der ganze Entwicklungsprozess bewertet wird. Es kommt daher nur sehr selten vor, dass die Schüler später meinen, sie hätten eine andere Note verdient – und dann wird das in der Gruppe ausdiskutiert.

Stellen Sie an Ihren Schülerinnen und Schülern Veränderungen fest nach Theaterprojekten?

Ja, sehr deutlich! Wenn die Aufführung gelaufen ist, fühlen sich alle total toll, weil sie ganz anders wahrgenommen werden. Das ist ja auch ein Grund, warum wir das machen. Sie bekommen Lob auch von den Eltern, die vielleicht zum ersten Mal in der Schule gewesen sind, um ihre Kinder in der Aufführung zu sehen. Insofern wird auch ein Kontakt zu den Eltern hergestellt oder verbessert. Das bewirkt sehr viel, auch als Gesprächsthema zu Hause. Es passiert eine enorme Aufwertung, auch aus der Sicht der Schulleitung, die sich das Stück ebenfalls anguckt.

Dient Theater der Integration?

Die Schule, an der ich vorher unterrichtet habe, lag mitten in einem sozialen Brennpunkt. Die Schülerinnen und Schüler hatten dort kaum Gelegenheit, in ihrem Alltag mit der deutschen Sprache überhaupt in Berührung zu kommen. Zu Hause gucken die auch eher amerikanische Filme, d. h. die deutsche Kultur wird lediglich durch die Institution Schule vermittelt. Nur durch unsere Theaterarbeit hatten sie überhaupt die Chance, andere Lebenssituationen in der deutschen Sprache zu erleben. Das war für sie völlig neu. Vor diesem Hintergrund kann man sagen: Es gibt kaum ein geeigneteres Mittel für Integration als Theater. Doch auch umgekehrt gilt es, Zugänge zu einer anderen Kultur zu schaffen: Wenn deutsche Lehrer – nach einer

„Wir machen zweisprachiges Theater!“

Stille, wenn der Vorhang noch geschlossen und alles dunkel ist – plötzlich herzerreißende, orientalische Musik hören, dann berührt sie das, ohne dass sie vorher damit gerechnet hätten. Das finde ich genauso faszinierend.

Wie könnte man ein solches interkulturelles Bewusstsein fördern?

Interkulturelle Übungen sollten in der Lehrerbildung in allen Fächern Berücksichtigung finden. Schulen müssen sich interkulturell öffnen genauso wie Universitäten – also alle Bildungsinstitutionen. Man muss das Bewusstsein schärfen für die Frage „Wie gehe ich damit um, dass sich jemand ganz anders verhält als ich?“ Denn wenn ich ein bestimmtes Bild von Normalität verabsolutiere, lehne ich alles Abweichende ab – und bin selbst ängstlich und unsicher in einer fremden Community.

Nur zwei Prozent der Lehrkräfte in Deutschland haben Migrationshintergrund. Fast die Hälfte aller Schüler aber haben in einer Stadt wie Hamburg ausländische Wurzeln. Deshalb arbeiten sie als Fachkordinatorin am „Landesinstitut für Lehrerfortbildung und Schulentwicklung“ auch innerhalb eines Netzwerks, das dafür sorgt, dass mehr „Lehrkräfte mit Migrationsgeschichte“ in den Schuldienst kommen. Welche Erfahrungen machen Sie dort?

Die Mitglieder des Netzwerks – überwiegend selbst Menschen mit Migrationsgeschichte – sind in sogenannten Steuerungsgruppen tätig: Wir entwickeln Unterrichtseinheiten zu interkulturellem Fachunterricht, es geht um die Anerkennung von ausländischen Diplomen und wir unterstützen – als Mentoren mit einer Zusatzqualifikation – Studierende und Referendare während ihrer Ausbildung. Leider gibt es immer wieder Fälle, in denen Referendare sich diskriminiert fühlen bzw. werden. Es gibt auch Kollegen, die ausländische Diplome haben und, weil sie erst drei Jahre in Deutschland leben und noch einen Akzent haben, keine Lehrbefähigung erhalten – mit der Begründung, dass sie die deutsche Sprache nicht beherrschen würden. Hier wird oft noch immer ein viel zu großer Druck ausgeübt, auch wenn alle Zertifikate vorliegen. Das Netzwerk bietet Fortbildungsangebote an und finanziert Diversity-Trainings, um diese Hürden abzubauen. Denn es werden dringend Lehrer mit ausländischer Herkunft benötigt, die sich in die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund gut einfühlen können. Sie müssen zusätzliche Qualifizierungen mitbringen, die sie dann am Landesinstitut für Lehrerbildung weiter ausbauen.

Redaktion: Ole Hruschka

Kontakt:

Netzwerk „Lehrkräfte mit Migrationsgeschichte“,
Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg,
Kontakt: netzwerk@li-hamburg.de

Erstaunliches aus NICHTS

Theater-Film-Projekt im Studiengang Soziale Arbeit der HAWK Hildesheim

Juliane Steinmann

„NICHTS“, das Jugendbuch von Janne Teller, wurde zuerst verboten, dann als Pflichtlektüre in allen dänischen Schulen eingeführt. In der Sprache und aus der Sicht einer 13-Jährigen erzählt die Geschichte von der existenzialistischen Sinnsuche einer siebten Klasse, die eine drastische Spirale gegenseitiger Gewalt in Gang setzt, um zu beweisen, dass es Sinn und Bedeutung in ihrem Leben gibt. Diese Geschichte bildete die Vorlage zu musikalischen und szenischen Improvisationen mit dem Ziel einer öffentlichen Aufführung in einer englischsprachigen Theater-Übung der Fakultät Soziale Arbeit an der Hochschule für Angewandte Wissenschaft und Kunst (HAWK) Hildesheim im Sommersemester 2012. Ein spannendes Projekt mit vielen Facetten – aber auch einigen Fallstricken, wie sich im Laufe des Semesters herausstellte.

Ich möchte hier ungeschminkt und sachlich unseren schwierigen Arbeitsprozess beschreiben, der einige Stolpersteine beinhaltete und nach einer schweren Krise zu einem sehr erfolgreichen Abschluss geführt hat. Ich verzichte auf die Möglichkeit der nachträglichen Idealisierung und hoffe, damit Mut zu machen, die eigenen Projekte nüchtern zu analysieren und immer wieder neue Arbeitsweisen auszuprobieren.

Seminarausschreibung

If you could take only three things: What would you take to a lonely island? If someone of your best friends commits a crime: What do you actually know about the deepest meanings in other peoples lives?

Based on „NOTHING“ – a disturbing story for teenagers by Janne Teller – we ask ourselves: What is worth to die for? Which things, thoughts and wishes do really matter? What do we need, and what don't we actually need? What are the things we want to get rid of? And which things have a meaning beyond us?

Playing short scenes and putting on little performances and installations: This is a completely practical seminar for people who like to improve their english and their artistic, performative competences.

Are you ready?

25 Student_innen der Sozialen Arbeit nahmen an der Übung teil. Wöchentlich 90 Minuten an 15 Terminen standen uns zur Verfügung zur Gruppenfindung, zur Improvisation, zum Auswählen, Verwerfen, Zusammenbringen und Proben unserer Ideen. Für die Mobilität der geplanten Aufführung anlässlich des Literaturfestivals „Lyrikpark 2012“ in einem Hildesheimer Park war es wichtig, alles möglichst einfach und transportabel zu gestalten. Zudem wurde uns bei der Begehung des Parks beim vierten Seminartreffen deutlich, dass kleinere Details schlecht sichtbar sein würden und wir deshalb große Elemente, deutliche Gruppenbewegungen und sehr klare Akzente verwenden

müssten. Eingesetzt wurden schließlich diverse einfache Rhythmus- und Klanginstrumente, drei größere Stoffteile in weiß, rot und schwarz, ein Stück Rasenteppich, Pappkästen zum Sitzen und Schuhkartons zum Bauen eines „Bergs von Bedeutung“. Später kamen noch Neutralmasken hinzu. Und aus der Aufführung wurde letztlich ein Film.

Die Seminarsitzungen waren über das Semester in drei Blöcke aufgeteilt: Die vier Einstiegssitzungen dienten dem gegenseitigen Kennenlernen der Gruppe, einer ersten Materialsammlung anhand von Improvisationsübungen zu den Themen der Geschichte, der Begehung und Bewegungsprobe im Park sowie dem Beobachten der Reaktionen auf verschiedene Spielangebote und dem Herausfiltern der Vorlieben der Gruppe seitens der Anleiterin. Der zweite Seminarblock, also die zeitlich in der Mitte des Semesters gelegenen sechs Sitzungen, wurde zur Weiterentwicklung der szenischen, teilweise tänzerischen Ideen genutzt. Der dritte Seminarblock umfasste die Abschlussphase: Treffen elf und zwölf waren für die Zusammenstellung der szenischen und musikalischen Entwürfe zu einer Collage vorgesehen, in der auch alle notwendigen Requisiten und Kostümteile und die eingespielten Musikstücke festgelegt werden sollten. Das 13. Treffen war als Hauptprobe, das 14. als Generalprobe mit Technik und Bühne im Park geplant. Das 15. Treffen war für die Aufführung reserviert, wobei schon im Vorfeld klar war, dass wir für die beiden letzten Termine aus dem wöchentlichen Turnus aussteigen und an dem Festival-Wochenende deutlich mehr Zeit einsetzen würden. Ziel war es, die in den ersten Wochen durch die Anleiterin stärker geführten Improvisationen im zweiten Teil des Seminars durch die Teilnehmer_innen weiter zu entwickeln und im dritten Block schließlich in eine collagenartige Präsentation münden zu lassen. Der Umfang der Präsentation zum Semesterende sollte ungefähr 20 Minuten umfassen, wobei auch an kleine szenische Häppchen als vorweg an verschiedenen Stellen im Park gespielte Appetizer gedacht wurde, die das Publikum auf die Aufführung aufmerksam machen sollten.



Probenfoto: NICHTS von Jahnke Teller

Hochschullehre erfordert es, die in der Praxis probierten Schritte und die damit verbundene Anleitungshaltung theoretisch aufzubereiten und nachvollziehbar zu machen. Dies gilt für die künstlerischen Mittel, für die Phasen im Gruppenprozess, den didaktischen Aufbau der einzelnen Stunden wie auch für die mittel- und langfristigen Vorhaben und Ziele. Um ein gelungenes Zusammenspiel von Theorie und Praxis in dem sehr schmalen Zeitfenster einer wöchentlich zweistündigen Übung zu gestalten, dabei eine hohe Anschaulichkeit zu ermöglichen und den Spielfluss nicht zu häufig zu unterbrechen, bietet es sich an, anhand praktischer Beispiele vorzugehen: So können die erwünschten Effekte, die pädagogischen und künstlerischen Ziele wie Auflockerung, Bewegung, Perspektivwechsel, Gruppen- und Raumwahrnehmung, Akzentuierung, Zusammenspiel, Rollenfindung, Materialsammlung zu Themen und Formen, die Entwicklung einfacher Choreografien, die Wirkung bestimmter Konstellationen usw. exemplarisch gezeigt und erklärt werden. Schon früh wurde klar, dass die Gruppe sehr heterogen besetzt war. Einige „Spielwütige“ mit und ohne Theater-Vorerfahrung, die jeden Impuls mit Freude aufnahmen und spielerisch umsetzen, trafen auf Studierende, die sich offensichtlich sehr unwohl mit Übungen fühlten, in denen es hauptsächlich um das Ausprobieren von Bewegung und nonverbalen Ausdruck ging. Je konkreter die Aufgabenstellung, desto besser konnte die zweite Gruppe sich einlassen, je abstrakter und offener die Übung, desto größer war die Zurückhaltung. Auflockerungsspiele wurden von ein bis zwei Teilnehmer_innen ganz verweigert, was zu Anfang vieler Stunden zu einem leichten „Wackeln“ in der Spieldynamik führte. Auch wurden Übungen immer wieder von Einzelnen abgebrochen, obgleich der Großteil der Gruppe intensiv und mit sehr viel Vergnügen damit beschäftigt war. Schwierig war in diesem Fall, dass ein Teil der Gruppe immer wieder zu Beobachter_innen der aktiv Probierenden wurde, und dadurch das Übungssetting und auch die Wirkungen der Übungen verändert wurden. Ein kontinuierlicher Aufbau der Stunden, ein gemeinsames Wachsen kreativer Ideen und Ergebnisse wurde erschwert, Sinn und Zweck der theaterpädagogischen Impulse im Sinne der oben beschriebenen Metaebene waren weniger deutlich erfahrbar und nachvollziehbar.

Das Grundkonzept meiner Theaterarbeit mit Laien basiert auf der sukzessiven gemeinsamen Sammlung von Ideen und Spielmaterial,



„NOTHING“ – Theater-Film-Projekt im Studiengang Soziale Arbeit der HAWK Hildesheim.



Einer der Spieler agierte als antagonistische Hauptfigur.

die anfangs stärker durch mich gelenkt und im weiteren Verlauf von den Teilnehmer_innen mitgestaltet wird. Schließlich erfolgt eine Auswahl und künstlerische Zuspitzung (Inszenierung), die je nach Konstellation und möglichst transparent, durch mich als Anleiterin, durch ein Anleitungsteam oder auch durch die interessierte Gruppe vorgenommen wird.

Meine Aufgabe in diesem Seminar war es also, entweder den Zweck der Improvisationsphase besser nachvollziehbar zu machen und Wege zu finden, mehr zum Experimentieren zu verlocken, da wir das Spielmaterial ja dringend für die spätere Präsentation benötigten. Oder aber, wegen der zeitlichen Knappheit, mein Konzept und meine Ziele zu ändern, weniger abstrakte Inputs zu geben, stärker zu bündeln, stärker zu lenken und meine – so wie die zum Teil sehr hohen Ansprüche von Studierenden – an die Abschlusspräsentation zu senken.

Die erste Änderung, die ich vornahm, war der zügige Umstieg aus der Gesamtgruppenphase in die Kleingruppenphase. Anders als geplant wurden im zweiten Block keine Gruppen zu Themenkomplexen gebildet, sondern, je nach Neigung, zu künstlerischen Formen und Sprache. Da deutlich geworden war, dass manche sich nicht auf abstrakte Weise mit den Themen „Lebensinn“ und „(über)personale Bedeutungen“ beschäftigen wollten, fokussier-



Fotos: Juliane Steinmann

Erstaunliches aus NICHTS

ten wir ab der fünften Seminarstunde stärker auf die Handlung des Buches. Die Gruppe teilte sich in vier Untergruppen, die zu den Schwerpunkten 1) Texte/Sprache, 2) abstrakte Bewegungsvorgänge, 3) Auswahl professioneller Instrumentalstücke und 4) eigene Musik, Rhythmus- und Geräusche als Szenenuntermalung zusammen fanden. Die Gruppen 1) und 3) arbeiteten also mit bereits vorhandenem Material, Gruppe 2) und 4) erarbeitete sich kreativ eigene Ideen. Jeweils 70 Minuten der Sitzungen wurden dafür genutzt, innerhalb der Kleingruppen zu arbeiten, die abschließenden 20 Minuten dienten dem gegenseitigen Vorstellen und dem Austausch über die Ideen. Die dritte Konzeptänderung bestand darin, dass ich bereits in der siebten Seminareinheit eine Person fragte, ob sie bereit sei, als antagonistische Hauptfigur aufzutreten. Mein Ziel war es, der Gruppe eine konkrete Person als Projektionsfläche für Szenenideen und musikalische wie tänzerische Einsätze anzubieten, und dem gefragten Studenten Respekt zu zollen für seine prägnante Spielweise.

Trotz der Anstrengungen musste die öffentliche Aufführung im Rahmen des „Lyrikpark 2012“ abgesagt werden, da es uns nicht gelang, die Szenen bis zur Aufführungsreife zu proben. In 27 Berufsjahren habe ich noch nie eine Aufführung abgesagt. Aber als Anleiterin sah ich nicht die nötige Spielsicherheit, nicht die technische Reife und keine open-air-gemäße Ausdruckskraft in den erarbeiteten Szenen. Die Gründe lagen einerseits bei den oben genannten Herausforderungen (u. a. die Heterogenität der Gruppe, was die Spielleidenschaft und Bereitschaft des Ausprobierens anging) und wurden andererseits durch ein Bachelor-Phänomen noch verstärkt: Es besteht offiziell keine Anwesenheitspflicht der Studierenden in Übungen und Seminaren, gleichzeitig aber eine gefühlte Überlastung durch Prüfungen und den Zwang, neben dem Studium Geld zu verdienen. Meist lässt sich in Theaterprojekten allein durch die inhaltliche Zielsetzung aber auch durch die intensivierete Gruppendynamik eine hohe Verbindlichkeit erzielen. In diesem Projekt zeigte sich aber auch hier die Gruppenspaltung: Mehr als die Hälfte der Studierenden war zu jedem Treffen anwesend und aktiv, die Kontinuität der Probenprozesse wurde jedoch durch die unregelmäßige Teilnahme anderer extrem erschwert. Die für ein solches Theaterprojekt notwendige „Verantwortungsübernahme für das gemeinsame Ganze“ wurde nur von einem Teil der Gruppe vollzogen.

Das Projekt „NOTHING“ war ursprünglich nicht als Filmprojekt geplant. In den drei letzten Seminarstunden am Ende

des Semesters raufte sich die Gruppe jedoch zusammen, keineR wollte ohne Ergebnis in die vorlesungsfreie Zeit gehen. Gefilmt mit der Handkamera im verdunkelten Seminarraum, unter der Mithilfe von zwei Standscheinwerfern ohne Dimmer und einem schwarzen Vorhang als einzige ästhetische Mittel der räumlichen Verfremdung, nahmen wir unsere Ideen und Szenen medial auf: Zum Start eine formalisierte Klassenzimmerszene, die die krassen Unterschiede zwischen den Träumen der Jugendlichen und den Vorgaben der Erwachsenen zeigt. Dann der Ausstieg des nihilistischen Antihelden, der von da ab als Reflektionsfläche für die Verunsicherung der Klasse dient. Szenen zur strategischen Beratung und Solidarisierung der Jugendlichen wechseln ab mit aggressiver werdenden, eher sportiv umgesetzten Konfrontationen. Bewegungssequenzen mit minimalem Spracheinsatz zeigen die Entwicklung der unaufhaltsamen Spirale gegenseitiger Beugung, sichtbar auch im Wachsen des „Bergs aus Bedeutung“, der aus den Opfern der Beteiligten besteht. Eine abstrakte Tanzszene symbolisiert die Opferung der Unschuld einer Jugendlichen, die vorletzte Szene beinhaltet die dramatische Steigerung der Gewalt bis zum Höhepunkt und als Abschlussbild verwandeln sich die Jugendlichen mithilfe von Neutralmasken zu Menschen mit standardisierten Leben – eine Collage abwechslungsreicher, körper- und musikbetonter, atmosphärisch dichter Momente. Im Nachhinein betrachtet ist uns dadurch eine Würdigung der eigenen Anstrengungen mit bleibendem Wert gelungen. Es wäre frustrierend gewesen, die Aufführungen abzusagen und kein Ergebnis nach einem Semester intensiven Probierens zu haben. Durch die filmische Lösung bekamen die Szenen einen engeren Bühnen-Rahmen (mehr Spielsicherheit), ein besseres Licht (Verstärkung des gestischen und mimischen Ausdrucks), bessere akustische Möglichkeiten (die untrainierten Stimmen hatten keine Probleme durchzudringen) und natürlich Übergänge zwischen den Szenen, die durch Filmschnitte und unterlegte Musik wunderbar unterstützt werden konnten. Geschickt geschnitten und mit Musik unterlegt, entstanden überraschende 40 Minuten Film: „NOTHING – The Movie“¹, eine gewagte Notlösung, die zu einem bleibenden, ansehnlichen Resultat geführt hat: Erstaunliches aus „NICHTS“.

Anmerkung

1 Filmschnitt: Mascha Valeska Trapp, Stephan Lipinski, SeminarteilnehmerInnen

Spielleitung und Regie in Produktionen theaterpädagogischer Weiterbildungsgruppen

Felicitas Jacobs

Als Theaterpädagogin, Regisseurin und Leiterin theaterpädagogischer Weiterbildung befasste ich mich seit 1981 mit Stückentwicklung und Regie und habe im Team Produktionen mit etlichen dynamischen Verlaufskurven gestaltet. Auf dem Hintergrund unterschiedlicher künstlerisch-pädagogischer Einflüsse in den vergangenen Jahrzehnten durfte ich in Aufführungen von angehenden Spielleiter/innen immer wieder erleben, wie Angst, Widerstand, Unsicherheit und gleichzeitig Disziplin, Kontinuität und Begeisterung ihren Weg zum öffentlich gezeigten Werk begleiteten. In circa 16 Spielleiter-Produktionen wurden Belastungsfähigkeit, Hingabe, Fantasie und Streitbarkeit aller Beteiligten gefordert und auch zu Tage gebracht.

Die im Folgenden formulierten Thesen sind weniger das Ergebnis eines fachspezifischen Diskurses, sondern mehr Ergebnis eines langjährig vitalen und immer wieder überraschenden Erfahrungsprozesses. Dieser gestaltet sich hier quasi als eine Art verdichtete Erzählung, in der Ereignisse und Entwicklungen beispielhaft fiktiv gebündelt und in vorläufigen Schlussfolgerungen dargelegt werden. Nicht immer entwickelte sich die Stückentwicklung so kontrovers wie hier vorausgesetzt, doch konflikthafte Prozesse eignen sich eben besonders gut, um einen klaren Blick auf das Ursache-Wirkgefüge komplexer und widersprüchlicher Situationen zu gewinnen.

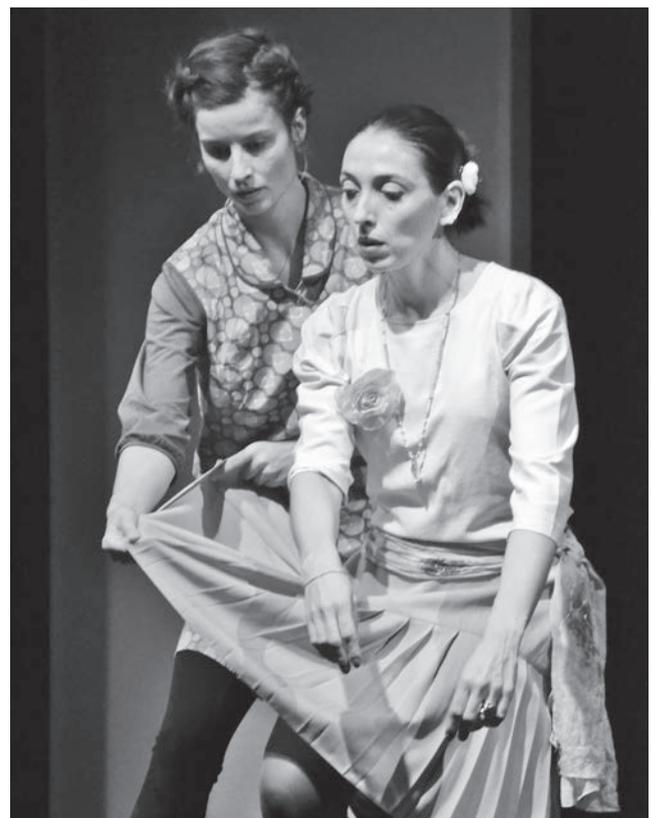
Die Begrifflichkeit Spielleitung/Regie wird im Folgenden nicht systematisch unterschieden, da dies in der Praxis kaum eine Rolle spielt. Die Verwendung folgt einem pragmatischen Leitfaden: Die Teilnehmer/innen des Ensembles sind angehende Spielleiter/innen, das Leitungsteam der Weiterbildung agiert zum Zeitpunkt der Stückentwicklung als Regieteam.

1. Harmonie ist was für Anfänger – Stückentwicklung verwirklicht sich in Aushandlungsprozessen

„Wie kommt ihr darauf, dass wir zum Thema „Nachtleben“ arbeiten sollten? Das Thema strotzt voller Klischees. Was wir brauchen, sind differenzierte Auseinandersetzungen mit aktuellen gesellschaftlichen Problemen: Kriege, Armut, Euro-pakrise, Migration!“ Eine Gruppe von 16 Spielleiter/innen in berufsbegleitender Ausbildung befindet sich in der Phase der Themenfindung für ihre Abschlussproduktion. Die Gruppe vereint Menschen in einer Altersspanne von 22 bis 55 Jahren, die beruflichen Hintergründe sind vielfältig. Die Regie hat einen Vorschlag erarbeitet, basierend auf ihrer Wahrnehmung von Spielerprofilen, Improvisationen, Rollen und performa-



Szenenfotos Stiftung SPI Spielleitung: „17 K's“ (2012)



„Die Entbehrlichen“ (2012)

Spielleitung und Regie in Produktionen theaterpädagogischer Weiterbildungsgruppen

tiven Präsentationen in der Gruppe. Ausgehend davon, dass angehende Spielleiter/innen die Erfahrung einer durch Regie gelenkten Produktion machen sollten, greift die Leitung Themen und spielerische Stärken auf, die in der Gruppe sichtbar wurden, und visiert ein ästhetisch machbares Ziel an.

Für das Ensemble besteht die Gefahr, persönliche Fähigkeiten und gruppenspezifische Eigenarten im Dickicht komplexer Kommunikation, die Theaterspiel stetig hervorbringt und weiterentwickelt, wenig oder nur auszugsweise zu erkennen. Also bietet die Regie den konzentrierten Blick von außen an: So, wie eine Fußballmannschaft vom aufmerksamen Auge des Trainers am Spielfeldrand profitiert, so gewinnt das Ensemble Klarheit durch die Hinweise der Leitung von außen. Das ist verabredet. Alle wollen es. In diesem Fall schlägt die Regie das Thema „Nachtleben“ vor, als Spielfläche für Figuren und Träume, die in den Szenen dieser Spielgruppe in den vergangenen Monaten immer wieder sichtbar wurden: Alpträume, Liebe in verbotenen Zonen, dunkle Geheimnisse.

Wie die Gruppe auf den Vorschlag reagiert, ist eingangs skizziert. Die angehenden Spielleiter/innen wollen keine nächtlichen Streifzüge verhandeln, sondern gesellschaftlich relevante Aussagen verfolgen, für aktuelle Probleme künstlerisch theatral adäquate Formen und Ausdrücke finden. Die beiden Regisseurinnen nicken, grübeln, versuchen zu verstehen und die Motivationen der Spieler/innen aufzugreifen. Doch spielerisch und dramaturgisch

wird deutlich, dass Ensemble und Leitung zum anfänglichen Zeitpunkt der Stückentwicklung unterschiedliche Vorstellungen haben und entsprechend verschiedene Ideen verfolgen.

2. Und die im Dunkeln sieht man doch: Regie- und Aufführungsverständnis in der Spielleiterweiterbildung

Produktionen während einer Spielleiterweiterbildung haben in der Regel einen hohen Stellenwert: Sie finden zu einem Zeitpunkt statt, an dem die Gruppe cirka ein Jahr lang miteinander vielfältige, methodische Zugänge zur Initiierung und Gestaltung von Theaterprojekten erarbeitet hat. Die eigene Stückentwicklung im Ensemble der Weiterbildungsgruppe bildet eine Art krönenden Abschluss dieser Phase und markiert eine besondere Herausforderung an alle Beteiligten, die sich mehreren öffentlichen Aufführungen stellen. Es wird bei weitem nicht nur der Freundeskreis eingeladen, also hängen die Erwartungen von vornherein höher als im internen Produktionsprozess.

Der Anspruch, sich mittels Theater einem Thema und damit einem unbekanntem Publikum zu stellen, spornt alle Beteiligten an, Spieler/innen ebenso wie die Regie. Die Zielsetzung bringt Interessen und Konflikte eindeutig ans Licht, beschleunigt und intensiviert die Auseinandersetzung, kaum dass sie begonnen



Szenenfotos: „17 K's“ und „Die Entbehrlichen“, Stiftung SPI Spielleitung (2012)

Spielleitung und Regie in Produktionen theaterpädagogischer Weiterbildungsgruppen

hat. Ehrgeiz, Übernahme von oder Widerstand gegen Verantwortung, Suche nach Inhalten und Ausdrucksformen markieren einen Prozess, der von der ersten Idee zur Premiere führt. Wenn also die Regie andere Fähigkeiten und Themen im Ensemble entdeckt und diese dann weiterentwickelt, stellt sich die Frage, welches Ursache-Wirkgefüge da zum Tragen kommt: Hierarchisch begründete Konflikte zwischen Leitung und Ensemble, gegensätzliche inhaltliche Interessen, oder die Lust an einem streitbaren Prozess mit offenem Ende?

Ein naheliegender Gedanke könnte sein, dass die Leitung ihr beabsichtigtes Thema „Nachtleben“ aufgibt, um stattdessen gemeinsam mit dem Ensemble nach ästhetischen Möglichkeiten für ein Theaterstück zu suchen, das vorrangig politische Themen verhandelt. Was bei dieser Konstruktion jedoch ausgeblendet wird, ist die persönliche Haltung der Regie, die ihre Gruppe nicht nur analytisch und partizipativ „richtig“ begleiten, sondern anfeuern und begeistern möchte, weil sie z. B. von der Stimmigkeit eines Vorgehens überzeugt ist. Auch stellt sich die Frage, wie wandelbar Theaterpädagogen/innen als Regisseure/innen sein sollten und wie sie den Aushandlungsprozess steuern. Salopp formuliert: Mit diffusen Partizipationsansprüchen im Kopf und persönlicher Kränkung im Herzen wegen einer vom Ensemble zurückgewiesenen Idee lässt es sich nicht gut weiterarbeiten. Wie leidenschaftlich engagiert die Leitung und das Ensemble bleiben können in diesem Beteiligungsprozess, das

ist deshalb eine wirklich spannende Frage – ebenso wie die, ob es gelingt, dass sich die gegenseitigen Standpunkte beflügeln und ein Neues, Drittes entstehen lassen. Und ob sich so die Inspiration und Leidenschaften aller Beteiligten entzünden lassen können.

3. Notwendig: Partizipation in theaterpädagogischen Findungsprozessen stützt sich auf fachspezifisches Wissen

Theaterpädagogen arbeiten (fast?) alle auf der Grundlage von Basics, die sich primär von Regieformen eines allmächtigen Ideengebers und künstlerisch-charismatischen Leiters abgrenzen und im Verlauf der letzten drei Jahrzehnte im Diskurs kontinuierlich weiter entwickelt wurden: Theaterpädagogische Stückentwicklung funktioniert durch Beteiligung der spielenden Gruppe am Gesamtwerk. In Bezug auf partizipative Zugänge bei Stückentwicklung, Regie & Spielleitung, ist der Methodenkoffer enorm angewachsen. Im Diskurs theatral methodischer Zugänge und Formen stehen aktuell zahlreiche fachliche Verfahren und Erkenntnisse zur Verfügung, hier nur angedeutet: Biografisches & dokumentarisches Theater, Site Specific Theatre, Devising Theatre/Devising Performance, Mehrgenerationentheater, Theater der Erfahrungen, Bürger-Bühne. Theater wird verstanden als Ort lebendiger Kommunikation und als Form, die sich per se



Fotos: Klaus Scholz

Spielleitung und Regie in Produktionen theaterpädagogischer Weiterbildungsgruppen

demokratisch und politisch definiert, da sie in ihren prozessorientierten Verfahren alles zum Ausgangspunkt nimmt, was von Interesse der Beteiligten sein könnte: Bilder, Themen, Filme, Objekte, Musik, Texte, Räume (vgl. dazu Hilliger 2009, 69 ff.) Hinlänglich bekannte pädagogische Verfahren wie z. B. die themenzentrierte Interaktion (TZI) bieten nützliche Einordnungen in Bezug auf den Umgang mit Gruppenprozessen: Vertrauensbildung in der Phase des Ankommens, Versprachlichung von Konflikten in der Phase der Auseinandersetzung, Moderation statt Direktive bei Entscheidungsfindung, Beratung bei Planung und Durchführung in der Produktivitätsphase, mündend in Produkt (hier: Theaterproduktion) und Abschlussphase. Reichhaltige Erkenntnisse sind effektiv (v)erarbeitet worden in Bezug auf Rollenarbeit, Spielleiterrolle und Regie, Finden angemessener Spielweisen und Figuren, methodische Zugänge für Gruppen mit großer Bandbreite an Altersstrukturen und Biografien (vgl. Weintz 2008, 353 ff.)

4. Wünschenswert: Lust auf persönliches und gemeinsames Risiko – Regie&Ensemble gestalten Widersprüche

Im eingangs beschriebenen Vorgehen der Regisseurinnen zur Themenfindung einer Stückentwicklung spiegeln sich ihre persönliche Haltung, Leidenschaft und ihr ästhetisches Verständnis. Auch wenn eine Inszenierungs-Methodik handwerklich nüchtern Abstand markiert zur Gefahr, dass sich die Regie den Gruppeninteressen manipulativ entgegenstellt, um eine angestrebte Ästhetik „durchzuboxen“ – die Persönlichkeit der Regisseurin/ des Regisseurs, das unverwechselbare Auftreten spielen immer eine Rolle: Neben sachlichen Orientierungen – was will ich erreichen und welche Inhalte will ich verhandeln? – entscheiden sich Menschen aus sehr persönlichen Gründen für oder gegen die Teilnahme an

Probefoto: „Der Tunnel“, Stiftung SPI Spielleitung (2012)



Spielleitung und Regie in Produktionen theaterpädagogischer Weiterbildungsgruppen



Probenfoto: „Der Tunnel“

einer Gruppe. Wegen einer Person und ihrer charakteristischen Persönlichkeit bilden wir Vertrauen oder gehen auf Abstand. Es wäre verrückt, ausgerechnet einer Kunst, die dem physischen und psychischen Ausdruck so sehr verpflichtet ist wie das Theater, diese persönliche Art von Beziehung zwischen Regie und Ensemble absprechen zu wollen. Tut das jemand? Bitte ankreuzen: Ja. Nein. Vielleicht. Gelegentlich.

Neben all den Fähigkeiten, über die Regisseure/innen verfügen sollten – als da wären: Transparenz und Klarheit ästhetischer Orientierung und künstlerischer Haltung sowie pädagogisch und fachlich weitreichendes Wissen, verbunden mit vielfältigen methodischen Zugängen – braucht die Regisseurin/der Regisseur eine Reihe unterschiedlicher Kompetenzen, die hier nicht einfach soft skills bedeuten, sondern sich durch unverwechselbare, eben eigenartige Fähigkeiten auszeichnen: Lust an Konflikten und Auseinandersetzung, Belastbarkeit, Lebensfreude und der Mut, Beziehungen in allen Irrungen und Wirrungen wahrzunehmen, vielleicht zu verstehen, auf jeden Fall zu gestalten und dem Produkt nutzbar werden zu lassen. Oder auch: Projektionsfläche zu sein für Widerstände und Interessen der Spieler/innen. (Gemocht werden zu wollen als Leiter/in kann zur Falle werden und scheinbares Verständnis entstehen lassen, das die Auseinandersetzung scheut.) Die Fähigkeit, Konflikte zu leben und für einen künstlerischen Prozess nutzbar zu machen, mit irritierenden, freudigen Überraschungen – das lässt sich nur aushalten und gestalten, wenn Regie und Ensemble keine Angst vor streitbaren Prozessen haben. Solch ein komplexes Geschehen fordert den ganzen (Regie-) Menschen, der damit leben muss, im Verlauf eines intensiven Probenprozesses immer wieder den Überblick zu verlieren. Eine Produktion ist ein umfangreicher Teambildungsprozess

mit vielen Beteiligten, die an unterschiedlichen Schaltstellen agieren: Schauspiel, Bühnenbild, Licht- und Medieneinsatz, Dramaturgie, Regie. Konflikte sind nicht nur unausweichlich, sie sind wünschenswert und notwendig. Selbst wenn das Wort „Lust“ im Augenblick des Streitgeschehens vermutlich wie eine ironische Notierung klingt, ist genau sie der Motor von Innovation, Überraschung und Qualität in Prozessen der Stückentwicklung und Aufführungspraxis. Leicht abzunicken und schwer auszuhalten, wenn die Regie nachdrücklich den Eindruck hat, dass das Ensemble und/oder der ganze Prozess sich auf einem Irrweg befindet.

Auf Dauer haben sich einige Haltungen auf dem Weg zu einer lustvoll gemeinschaftlich entwickelten Aufführung bewährt: Seltsam klingende Vorschläge zulassen und einen Perspektivwechsel vollziehen – Was wäre, wenn das Gegenüber Recht hätte? Irritationen hinnehmen, stehen lassen – womöglich genießen. Geht nicht ständig, aber manchmal. Ausprobieren, was merkwürdig scheint. Immer wieder die Frage verfolgen: Welche neue Erkenntnis könnte sich in einem Vorgehen zeigen, das mir auf den ersten Blick so gar nicht zusagt? Aber auch: Streitbar eigene Ideen anbieten, mit allen persönlich zur Verfügung stehenden Mitteln. Widerspruch und Reibung daran aushalten, nicht sofort „einknicken“. Beharrlich Überzeugungen offensiv vertreten, vielleicht vorübergehend in Schubladen ablegen, wenn sie nicht auf Resonanz stoßen, so dass sie zugänglich bleiben. Ergebnisoffen verfolgen, welche neuen und unbekanntem Entwicklungen entstehen, mit denen wir nicht gerechnet haben. Für das sogenannte „Dritte“, das sich aus polarisierten Auseinandersetzungen bildet, Öffnungen und Kanäle zur Verfügung stellen.

Hilfreich ist bei diesem Prozess die Verankerung (der Weiterbildung) in einer Institution, die bereit ist, sich in Neuland zu wagen und gewohnte Strukturen offen zu halten gegen Sorgen und Befürchtungen, damit sich Beteiligung in ihren Widersprüchen komplex und diskursiv gestalten lässt. So kann etwas wirklich Neues entstehen, das verstören, irritieren oder begeistern kann. Solange alle Mitwirkenden ihre Ziele und Vorstellungen immer wieder engagiert verfolgen und überprüfen, wird ein Auseinandersetzungsprozess nicht artig abgearbeitet, sondern lebendig und mit einer gewissen Lust an Chaos verwirklicht: Ein Prozess, in dem nur Langeweile als überflüssig betrachtet werden könnte (aber wer weiß, vielleicht brauchen wir die ja auch) und in dem wir uns erst fröhlich verwirren lassen, um dann neue Entscheidungen zu finden und zu treffen. Auf solche Art können wir Stückentwicklungen als Inspiration und Abenteuer erleben und jeder Entwicklung und jedem Ergebnis darin neugierig entgegensehen.

Literatur

- Dorothea Hilliger (Hg.) (2009): Freiräume der Enge. Künstlerische Findungsprozesse der Theaterpädagogik. Milow Berlin: Schibri Verlag
- Jürgen Weintz (2008): Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit. Butzbach-Griedel: AFRA Verlag

MAGAZIN

„Das aktive Publikum“

Die 27. Bundestagung 2012 des BuT

Claudia Bühlmann, Friedhelm Roth-Lange sowie Studierende des Instituts angewandtes Theater Wien
(J. Pfurtscheller, K. Dufek, B. Moscon)

„Theatervermittlung als künstlerische Praxis“, so lautete der unbescheidene Titel für die Herbsttagung des Bundesverbands Theaterpädagogik, die im vergangenen Oktober in der Bundesakademie Wolfenbüttel stattfand. Fast hundert TheaterpädagogInnen aus dem ganzen deutschsprachigen Raum bildeten das „aktive Publikum“ für ein mit Workshops, Gastspielen und Best-Practice-Präsentationen mehr als dicht gefülltes Programm. Dass die Aktivierung wirklich gelungen war, darin stimmten am Ende beim kreativ-spielerischen Tagungsfeedback, das von Lorenz Hippe und Desdemona Reese mit Bravour koordiniert und moderiert wurde, fast alle Teilnehmer überein. In den Zwischentiteln zitieren wir aus deren „Feedbackschleife“, die aus Interviews mit TagungsteilnehmerInnen entstanden ist.

„... Ich sitze in meinem Denkraum, in der Feedbackschleife/ Dimension der Macht, harte Arbeit/ Ich bin ein neues Format/mein reproduktiver Diskurs ...“

Die Einbindung der Thematik in den Rahmen aktueller Vermittlungsdiskurse durch Ute Pinkert war bewusst als reflexiver Auftakt der Tagung gesetzt. In einem zugleich theoriehaltigen und anschaulich mit historischen und aktuellen Beispielen illustrierten Vortrag erläuterte sie, auf welchen Traditionen das Selbstverständnis des Berufsfeldes der Theaterpädagogen an Theatern aufbaut, unter welchen Bedingungen es sich heute konstituiert und welche Konzeptionen von Kunstvermittlung ihm zu-

grunde liegen. Laut Ute Pinkert gibt es kein passives Publikum, also auch niemanden, der bloß konsumiert, sondern ein Subjekt, das im Idealfall als Zuschauer durch die autopoietische Feedbackschleife zum Koproduzenten des theatralen Ereignisses wird. Es brauche dafür jedoch gewisse Rahmenbedingungen, damit die Zuschauer die Wirkungen von Theater erfahren und die theatralen Zeichen deuten können. Ausgegangen werde gemeinhin von einer Symmetrie zwischen Zuschauern und Schauspielern. Erst wenn die ideal vorgestellte theatrale Kommunikation nicht funktioniert, komme die Theatervermittlung ins Spiel. Sie ist nach Pinkert die Arbeit an der Symmetrie zwischen Zuschauern und Darstellern bzw. Dargestelltem. Besonders wichtig erschien uns ihr Hinweis, dass es neben den historischen Formaten der Vermittlung wie Spielplanvorstellung, Vor- und Nachbereitung (Beispiele für affirmative und reproduktive Vermittlungsdiskurse) auch einen (am Theater bislang noch nicht üblichen) dekonstruktiven Diskurs gebe, der „die eigene Arbeitsweise als Form von Wirklichkeitskonstruktion und die Strukturen am Haus in die kritische Betrachtung einbezieht“, sowie eine transformative Vermittlung, deren Merkmale Pinkert in einem kritischen Kommentar zur Arbeit des House Clubs am Berliner Theater Hebbel am Ufer (HAU) erläuterte. In diesem Diskurs gehe es darum, das Theater als Gestaltungsraum z. B. für benachbarte Schulen zu öffnen, unterschiedliche Theaterauffassungen gleichberechtigt nebeneinander zu präsentieren und damit die Grenzen zwischen Vermittlungs-

und Kunstbereich aufzulösen. Die Warnung davor, diese Arbeit schon als „künstlerische Praxis“ zu verstehen, nur weil Künstler sie leisten, und davor, zu glauben, damit sei auch schon der Nachweis pädagogischer Relevanz erbracht, verband sie mit dem Hinweis, dass eine solche Theatervermittlung eine „machtvolle Position ihrer Akteure innerhalb des Hauses“ voraussetze, aber gleichzeitig nicht ohne „selbstreflexive Distanz zur Institution Theater, seinen Elementen und Formaten“ möglich sei, eine Distanz, die nur durch eine bewusste Verankerung der Vermittlung innerhalb der aktuellen Bildungsdiskurse gelinge.

„... wunderschönes Erlebnis/ ich konnte die anderen Zuschauer sehen, den Wind spüren. Was wäre, wenn ich fliegen könnte/ rein da ins Getümmel ...“

Von einem typisch reproduktiven Vermittlungsdiskurs handelte der Workshop „Spielpraktisch-reflexive Rezeption“ von Simone Weis. Sie stellte eine Möglichkeit vor, mit Kindern die Produktion „Um Himmels willen, Ikarus“ der Theaterwerkstatt Hannover, die am Vorabend im Tagungszentrum zu sehen gewesen war, nachzubereiten. Das Stück erzählt die Geschichte von Vater Däd(alus) und Sohn Ikarus als zeitgemäßen Vater-Sohn-Konflikt. Die Zuschauer selbst bilden das Labyrinth, durch das Vater und Sohn nach einem Ausweg suchen. Methodisch greift Simone Weis bei ihrer Nachbereitung auf persönliche Erfahrungen der Menschen, mit denen sie arbeitet, zurück.

Angeregte Diskussionen in den Workshops von Frank Rohde und Volker List (rechts).



Sie versucht so zwischen dem Theatererlebnis und der eigenen Erfahrungswelt eine auch emotional nachvollziehbare Verbindung zu schaffen. So konzentrierte sie sich hier auf die Beziehung zwischen Dädalos und seinem Sohn und lud u. a. zur allgemeinen Reflexion der Eltern-Kind-Beziehung ein. Unter den WorkshopteilnehmerInnen war diese Herangehensweise nicht unumstritten, und wurde von manchen als zu „therapeutisch“ erlebt. Simone Weis konnte diese Vorbehalte nicht teilen. Ihrer Meinung nach besteht keine Gefahr, da es sich um alltägliche Situationen handelt, die alle kennen. Außerdem werde ja von den TeilnehmerInnen nicht verlangt, Situationen aus dem eigenen Privatleben nachzuspielen. Vielmehr solle aus deren Erfahrungsschatz geschöpft werden, der – bewusst oder unbewusst – immer Einfluss auf die gespielten Rollen und Szenen hat.

In der Folge wurde viel über das Stück diskutiert, das nicht alle uneingeschränkt positiv wahrgenommen hatten. Aus den Kritikpunkten wurden Themen generiert, zu denen in Kleingruppen Vermittlungsangebote erarbeitet wurden. So entwickelte eine Gruppe Ideen, wie mit den Gender-Klischees in der Inszenierung umgegangen und weitergearbeitet werden könnte, eine andere setzte sich mit dem Minotauros auseinander, der in der Inszenierung nur am Rande vorgekommen war.

- A *Tiefe. Verdichtung. Klären von Begrifflichkeiten ist wichtig. Begriffe wie Format. Stückbegleitend arbeiten. Veränderter Kunstbegriff. Ich. Du. Liebe.*
 B *Was hat das mit Liebe zu tun?*

Am Beispiel der Oper „Don Giovanni“ zeigte Frank Rhode in seinem Workshop „Werktreue versus Regietheater“, wie man Schülern einen praktischen Zugang zum Musiktheater eröffnen kann, der noch dazu Spaß macht. Zuerst wird die Handlung der Oper Schritt für Schritt erzählt und mit Gesten spielerisch erarbeitet. Ziel dieser Übung ist es, die Handlung der Oper mit einer Aktivität zu verbinden, damit der Inhalt präsent bleibt. Danach werden „Polaritätsprofile“ ausgeteilt und den Workshopteilnehmern das Duett von Giovanni und Zerlina vorgespielt. Sie werden nun aufgefordert, aufgrund der Arie

mit dem Polaritätsprofil zu beurteilen wie/wer diese Personen sind. Danach wird schrittweise der deutsche Text einstudiert und gesungen, wobei es vor allem ums Handeln und nicht um eine Perfektion der sängerischen Qualität geht. Als nächster Schritt werden Gruppen gebildet, die sich selbstständig in „Giovanni“, „Zerlina“ und „Regisseur“ einteilen. Jede Gruppe bekommt Texte zu einem bestimmten Regisseur und seinem Inszenierungsstil. Mit diesen Mitteln inszeniert jede Gruppe nun selbst die kurze Szene. Nachdem die Konzepte erarbeitet und geprobt wurden, werden die Szenen präsentiert und zum Abschluss die Inszenierung des Duetts durch den vorgegebenen Regisseurs als Video angesehen.

Schüler sind mit solch einem aktiven, ganzheitlichen Zugang zum Musiktheater sehr wirksam und in einem überschaubaren zeitlichen Rahmen zu interessieren. In der Musik, im Text oder in der Rolle zu sein und von dort aus die Oper zu betrachten, ermöglicht eine Erfahrung, die einen intensiven Zugang zur Oper zulässt und die Chance für eine alternative, spielerische Auseinandersetzung mit Regietheater und Werktreue bietet.

„... eine Aufführung, die ich erst nach der Reflexion gut fand! Sollte man das Unerklärliche erklären? Publikumsanimation kann ein Theatererlebnis auch verflüchtigen ...“

Theaterpädagogische Vermittlungsarbeit wurde auch unter dem Aspekt thematisiert, wie adäquat über Theater zu reden ist und wie eine solche Kommunikation durch eine geschickte und zielführende Moderation befördert werden kann. „Sie sind auf einem Kongress und betreten einen Saal ohne Stühle. Sie sind verwundert und verwickeln sich mit anderen Teilnehmern in Gespräche. Müssen wir heute stehen? – und schon beginnt es, bevor es beginnt.“ – so der erste der sieben Schritte des bewährten Großgruppenverfahrens „Congress in motion“, das von Volker List in seinem Workshop vorgestellt wurde. In Bewegung kommen, Informationen vermitteln, Themenfelder beackern, Theater machen, Zukunft anpacken und Energie mitnehmen sind die weiteren sechs Schritte. Großgruppenverfahren dieser Art bilden

Gehirnprozesse ab, schaffen gute Lernräume, fördern soziale Kontakte und inspirieren unterschiedliche Lerntypen. Sind solche Verfahren auch für die Vermittlung künstlerischer Praxis anwendbar? Anhand der Abendvorstellung „Um Himmels Willen, Ikarus!“ wurde im Workshop die Handlungsrelevanz dieses 7-Schritte-Modells für die Theatervermittlung überprüft. Dabei stellte sich heraus, dass die TeilnehmerInnen im Workshop bereits viele dieser Schritte in ihrer Arbeit wahrnehmen und anwenden. Leider wurden die praktikableren, kleinformigen Verfahren, die Volker List bereits unmittelbar nach der Aufführung in verschiedenen Beispielen vorgestellt hatte, in dem Workshop nicht wieder aufgegriffen und auf ihre Tauglichkeit hin überprüft. Kaum einmal verfügt ja die Theaterpädagogik am Theater bei ihrer Vermittlungsarbeit über ein zeitliches Budget im Umfang eines Kongresses.

- A *Fräuleinwunder.*
 B *Viele Geschichten, viele Möglichkeiten, viele Ideen.*
 A *Jetzt muss ich schon wieder mitmachen.*
 B *Der Tanz war toll.*

„Vermittlungsaktivitäten an Theatern [...] haben sich also emanzipiert, vom ausschließlichen Publikumsbeschaffungsvorgang“, schreibt Thomas Lang in einem Aufsatz über aktuelle Beispiele theaterpädagogischer Projektarbeit (in: Nix, Sachser, Streisand (Hg.): Theaterpädagogik. Berlin 2012, S. 158). Wie sehen solche innovativen und partizipatorischen Formen der Vermittlung konkret aus? Und können sie wirklich, wie Thomas Lang behauptet, mit ihrer „Kultur des Unperfekten, des Fragmentarischen, ja Schmutzigen [...] als Protest gegen, aber auch als Weiterentwicklung einer Kunst des Bourgeoisens wirksam werden, einer Kunst der Hochkultur also, die Geschlossenheit, Komplexität, Komplettheit und Perfektion als Exklusionsvorgang in sich trägt“ (ebd., 164)? Als Beispiel für einen partizipativen Ansatz stellte Camilla Schlie in ihrem Workshop die „Winterakademie am Theater an der Parkaue“ vor, ein „Projekt zur Kunstvermittlung als künstlerischer Praxis“, das auch bei der Themenfindung für die Bundestagung Paté

Workshop-Momente bei Simone Weis und Camilla Schlie



Magazin

gestanden hatte. Die Winterakademie ist eine Kunstprojektwoche, bei der ein Kollektiv auf Zeit bestehend aus KünstlerInnen, TheaterpädagogInnen, DramaturgInnen und AssistentInnen mit 100 Kindern und Jugendlichen zu einem gemeinsamen Thema arbeitet. Die zehn verschiedenen Labore, die sich in den Winterferien eine Woche lang mit verschiedenen Schwerpunkten beschäftigen, werden am Ende mit einer Werkschau für Verwandte und Freunde geöffnet. Im Vordergrund stehen der Prozess, das Forschen, Kreieren und Spielen, nicht ein fertiges Produkt. Die Winterakademie möchte mit ihren Themen aktuelle Debatten aufgreifen und sie den Kinder und Jugendlichen mit verschiedenen Strategien zugänglich machen. Die Künstler und Laborbegleiter sind bereits ein halbes Jahr vor der Atelierwoche mit dem Thema beschäftigt und überlegen sich einen genauen Rahmen für die einzelnen Labore. Er muss offen sein für den künstlerischen Prozess, darf dabei jedoch nicht zu offen sein, da eine Versuchsanordnung auch genau geplant sein soll. Die Kinder und Jugendlichen lernen in den Laboren eine neue Zeichenwelt und künstlerische Mittel kennen, mit denen sie sich die Welt aneignen können. Die Theaterpädagogik nähert sich hier einer performativ-künstlerischen Praxis mit Forschungscharakter. Nach vielen Fragen der Teilnehmer zu den Erfahrungen mit diesem Format reichte leider im Work-

shop die Zeit für den Versuch, ein Thema zu entwickeln, nicht mehr aus.

„... Das ist ein bisschen wie Museumstheater, oder?/Man konnte rumgehen. Ich konnte auch zu einer Frau, die ich attraktiv fand, in die Nähe gehen./Dann habe ich auch getanzt ...“

Begeistert wurde das Gastspiel der „Fräulein Wunder AG“ aufgenommen, die sich in ihrem Theaterprojekt „Auf den Spuren von ...“ auf eine Reise durch die europäische Migrationsgeschichte begeben haben und in ihrer Arbeit Performance mit ethnologischer Feldforschung verbinden. Wie kann man Jugendlichen einen Zugang zu solchen performativen Theaterpraxen bieten, die für sie oft schwer zugänglich sind? In ihrem Workshop suchte Carmen Waack nach Wegen um solche „Zugänge zum Unzugänglichen“ zu finden. Unter dem Motto „selbst ausprobieren“ wurden in diesem Workshop Formen des experimentellen Theaters am eigenen Leib erfahren, reflektiert und vertieft. So etwa in einer grenzüberschreitenden Übung, die jeden einzelnen Teilnehmer dazu animierte, etwas vor der Gruppe zu tun, was er als „krass“ bezeichnen würde. Bei einem anschließenden Reflexionsgespräch wurde deutlich, dass es als sehr gewinnbringend empfunden wurde, den Entscheidungsprozess bei sich und anderen

mit zu verfolgen und danach zu reflektieren. Bei dieser herausfordernden Übung war die Grenze zwischen „als ob“-Handlung und realer Aktion sehr schmal. Waack betonte, dass reale Vorgänge oft sehr hilfreich dabei sein können, eine eigene Sprache und eigene Mittel zu finden und einzusetzen, was für Jugendliche ein guter Ansatzpunkt beim performativen Theater ist. Anschließend wurden Spiele und Übungen zur Form der Lecture Performance durchgeführt. Bei der Lecture Performance gilt es, den Vortrag als Aufführung, die Wissen vermittelt und die daraus resultierende Reflexion, die auch Selbstreflexion bringt, sowie den Inhalt, der auch die Form ist, zu präsentieren.

„Ich fand auch toll diese Schiffsfahrt am Schluss/dadurch dass man sich so hinbocken musste war es spürbar wie die Situation ist, wenn man auf der Flucht ist ...“

In seinem Workshop „Theater Direkt – Das Theater der Zuschauer“ machte Lorenz Hippe die TeilnehmerInnen mit dem Konzept des Instant Theatre vertraut. Es basiert auf der Idee der kollektiven Kreativität des Publikums, das hier das Stück selbst entwickelt und bestimmt. Um diese kollektive Kreativität freizusetzen, ist es häufig nötig, die eigene innere kritische Stimme (David Goldmann) außer Kraft zu setzen, die permanent bewertet, was wir tun. Diese

Das Gastspiel der „Frl. Wunder AG“ wurde begeistert aufgenommen.

Fotos: Karl Bernd Karawasz



Gleichzeitigkeit von kreativem Schaffen und der Bewertung des Ergebnisses ist es, die uns glauben lässt, wir wären nicht kreativ, da sie unsere Ideen hemmt und oft bereits im Keim erstickt. Gemeinsam entwickelte die Gruppe den ersten Akt eines vollkommen neuen Theaterstücks, indem Lorenz Hippe Fragen nach dem Stück stellte, die spontan von den TeilnehmerInnen beantwortet wurden. Nach der gemeinsamen Handlungsfindung wurden die Rollen verteilt, wobei auch Stimmungen, die Umgebung, etc. als Akteure galten, sodass alle TeilnehmerInnen sich an der folgenden „instant-Inszenierung“ beteiligen konnten.

Die Methode eignet sich auch für die Theatervermittlung. So kann beispielsweise vor Beginn der Handlungsfindung ein Genre definiert werden, um dessen Prinzipien zu verdeutlichen. Man kann auch ausgehend von einer Szene aus einer Inszenierung mit den Teilnehmern ein neues Ende entwickeln. Im „Theater Direkt“ erleben die TeilnehmerInnen Theater in der Praxis. Anstatt über ein gesehenes Stück zu reflektieren, haben sie die Möglichkeit, selbst Theater zu machen – hier rückt Kunstvermittlung in die Nähe der künstlerischen Praxis. Die Frage nach den Kriterien zur künstlerischen und pädagogischen Bewertung der Ergebnisse, die

ja bereits in Ute Pinkerts Vortrag am Beispiel des „House Club“ angesprochen wurde, stellte sich auch hier.

„Ich hinterfrage: wer bildet hier wen und wer wird von wem gebildet. Ich bin meine eigene Wirklichkeitskonstruktion.“

- A Ich war losgelöst.
 B Ich war konzentriert.
 A Ich war gefördert.
 B Ich war herausgefordert.
 A Ich war müde.
 B Ich hatte aber auch Spaß.

Vom Spiel zum Theater – Gestaltungsprozesse mit Kindern Fachtagung zum 5. Deutschen Kinder-Theater-Fest in Rudolstadt

Silke Lenz

Das 5. Deutsche Kinder-Theater-Fest fand vom 14. bis 17. Juni 2012 unter dem Motto „Stürmt ins Leben wild hinaus!“ in Rudolstadt/Thüringen statt (vgl. Romi Domkowsky, Zeitschrift für Theaterpädagogik, Heft 59, S. 59ff). Zum Konzept des Kinder-Theater-Festes gehört die begleitende Fachtagung. Für diese war in 2012 der Bundesverband Theaterpädagogik BuT verantwortlich. Im Fokus der diesjährigen Fachtagung standen unter dem Titel „Vom Spiel zum Theater“ Spielleiterhaltungen und -methoden in der Theaterarbeit mit Kindern. Es sollte untersucht werden, welche Herangehensweisen und Methoden Kinder optimal dabei unterstützen, sich aktiv und selbstbestimmt in theatrale Entwicklungs- und Inszenierungsprozesse mit einbringen zu können.

Den inhaltlichen Auftakt bildeten drei erfahrene Kolleginnen in Form von Kurzpräsentationen ihre Arbeitsansätze in der Theaterarbeit mit Kindern vor. So unterschiedlich im Detail die Arbeitsweisen von Romi Domkowsky, Katrin Freese und Cirsten Behm auch sein mögen, bei ihren Herangehensweisen geht es immer darum, partizipative Prozesse zu ermöglichen, die kreativen Potentiale und die Fantasie, die Kinder mitbringen, in der Theaterarbeit fruchtbar werden zu lassen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Fachtagung hatten an den beiden nächsten Tagen die Gelegenheit, die Arbeitsweisen der Kolleginnen auch praktisch kennen zu lernen, da von ihnen auch die je zweistündigen Workshops geleitet wurden. Ein weiterer zentraler Baustein der Fachtagung waren die moderierten Spielleiterforen. Sie führten zu offenen und gleichzeitig zentrierten Diskussionen zwischen den Spielleiter_innen der ausgewählten Aufführungen und den Fachtagungsteilnehmer_innen. Die Ausgangsthesen und Fragen für die Spielleiterforen lauteten: In einer Inszenierung/Theaterproduktion

mit Kindern spiegelt sich der pädagogisch-künstlerische Schaffensprozess wider! Welche unterschiedlichen Prozesse und Herangehensweisen werden aufgehoben und sichtbar in der Aufführung? Was sieht der Zuschauer und wie ist dieses gewertet?

Verfahrensweise der Spielleiter_innenforen: Der oder die Spielleiter_innen der zu besprechenden Aufführung erhielten als erstes das Wort verbunden mit der Frage: Welche Informationen ist aus eigener Sicht wichtig für die Zuschauer? Diese konnten sein: Rahmenbedingungen, Auswahl des Stückes, Stoffes, Besonderheiten. Wesentlich dabei war, lediglich die Informationen mitzuteilen und sich nicht schon als erstes in eine mögliche Rechtfertigung zu begeben. Die Form dieser Foren sollte dieses von Beginn an vermeiden, damit eine fachliche, konstruktive Auseinandersetzung zum Gestaltungsprozess entstehen konnte und somit eine Wertschätzung der Spielleiter_innen und deren Produktionen gegeben war.

Zunächst wurde das Publikum befragt: Gab es einen besonderen, magischen Moment in der Aufführung? Dieser sollte möglichst anhand des Geschehens, der Stimmung, einer Farbe, eines Klanges beschrieben werden. Die Beschreibung sollte wertfrei sein. Über diese Beschreibungen kristallisierten sich bereits Beobachtungen heraus, die im Gedächtnis mehrerer Zuschauer_innen geblieben sind. Je detaillierter die Erinnerungen wiedergegeben werden konnten, desto klarer stellte sich auch heraus, warum ein szenischer Moment haften blieb, wo das Besondere in ihm aufgehoben war und warum in anderen Situationen nicht. Darüber gelangten die Zuschauer direkt zu den Fragen, die sie an die Inszenierung hatten. Die ausführlichen Beschreibungen bildeten ein gutes Fundament für Fragen nach der Motivation, nach dem Geschehen und insbesondere nach

der Herangehensweise an den Stoff und in der Umsetzung mit den Kindern.

Gelang es, die Offenheit in der Gesprächsrunde zu befördern, so erhielten die Teilnehmer_innen einen wirklichen Einblick in den Arbeitsansatz der Spielleiter_innen mit ihren Theatergruppen. Unter der Fragestellung „Vom Spiel zum Theater“ wurden genauer die verwendeten Spiele und Übungen im Prozess analysiert und auf den Moment der Theatralisierung und Ästhetisierung hin betrachtet. Welches Handwerk und Geschick braucht es, um den spielerischen Ansatz, die Ideen und Ausdrucksweisen der Kinder im Produkt aufzuheben?

Anhand eines Nachgesprächs wurde dieses sehr deutlich. Einerseits der klare Rahmen, ein Thema, die Aufgabenstellungen, in denen sich die Kinder ausprobieren, spielen und improvisieren dürfen. Andererseits die klare Fixierung mit dem Mut des Unwägbaren bis in die Aufführung hinein. „Starke Bühnenpräsenz und große Spielfreude prägten die 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) Es scheint keine sonderliche Überraschung darzustellen, jedoch ist dieses wohl immer noch die größte künstlerisch-pädagogische Herausforderung, die an uns Theaterpädagog_innen gerichtet wird. Die Balance, die Freiheit zwischen Raum und Form immer wieder neu zu finden und in der Aufführung den Darsteller_innen Vertrauen entgegen zu bringen. Sollten sie sich einmal verlieren, finden die Kinder ihren Anschluss im Geschehen, wenn sie es im angeleiteten, spielerischen Prozess selbst er-, gefunden haben. Darin wird eine Haltung der Spielleitung, des Regieführens mit Kindern auf der Bühne sichtbar.

Magazin

Eine Gruppe von 16 Studierenden der Fachhochschule Osnabrück/Lingen, angeleitet von Dr. Christel Hoffmann, spiegelte anhand des Rückspiels humorvoll und kritisch zugleich, was sie an den drei Tagen zuvor beim Festival und bei der Fachtagung erlebt und gesehen hatten. Aufhebenswerte Momente aus den

ausgewählten Inszenierungen und den internationalen Gastspielen wurden erlebbar gemacht und theaterpädagogische, kritische Fragen mit Leib und Seele aufgezeigt. „Diese direkte Selbstverständlichkeit im Umgang mit dem Medium Theater ist generell für das Festival bezeichnend. Hier wird die Souveränität

der Kinder sichtbar, weil sie auch dafür den Raum bekommen. Die Ästhetik des Theaters mit Kindern ist breiter geworden, und es gibt heute nicht mehr so einen strengen Theaterbegriff. Er ist weiter gefasst und auf einmal ist viel mehr Platz im Sinne künstlerischer Entwicklung.“ (vgl. Hoffmann)



Probenfoto: „Theaterpädagogisches Wildnistraining“ in Hildesheim (Leitung: Katharina Hülsmann, 2010)

KONZERTANTES Musik-Theater „Der Kuhhandel“ – Eine Kurt-Weill-Operette in der „Komischen Oper“

Gerd Koch

Am 18. Januar 2013 wurde in der Komischen Oper Berlin die wenig bekannte und Fragment gebliebene Operette „Der Kuhhandel“ von Kurt Weill, mit einem Libretto von Robert Vambéry, konzertant aufgeführt. Eine Aufführung am richtigen Ort; denn die Bezeichnung „Komische Oper“ verweist auf die ‚komische Gattung‘ eines volks-sprachlichen und -thematischen Theaters aus dem (urbanen) Alltagsleben. Ob Thema oder Stilprinzip eines aufgeführten Werkes ‚komisch‘ oder ‚tragisch‘ war, spielt für diese Gattungsbezeichnung keine Rolle: Der Begriff *comique* signalisierte, dass im Ständestaat für den jeweiligen sozial-ökonomischen und mentalen Stand produziert wurde (entsprechend der sog. Ständeklausel). Die ‚Tragödie‘ war noch bis zum 18. Jahrhundert dem Adel vorbehalten, und das aufstrebende Bürgertum hatte seine (z. B. stimmungsvollen) Komödien. Deshalb wurde die ‚opéra comique‘ zu einer bürgerlichen Oper, die sich von der (tragischen) höfischen Oper ebenso distanzierte wie von den (komischen – im Sinne von albernen) Jahrmarktsvergnügungen – während eine ‚scena tragica‘ traditionell die Mächtigen und ein Satyr-Spiel eine offene

Landschaft und das dortige Treiben zum Thema des Geschehens machte.

Also: Der „Komischen Oper“ als Institut des realistischen Musik-Theaters stand historisch Pate die (französische) ‚opéra comique‘ sowie das realistische Musiktheater der Moderne: Oper als Zeitgenossin – dargeboten durch ein Ensemble, das aus Sänger_innen-Darsteller_innen besteht.

Den lebendigen Beweis, dass dieses Konzept aufgeht, konnte das Haus „Komische Oper“ wieder beweisen mit einer konzertanten Aufführung von „Der Kuhhandel“ zu Beginn ihrer *Kurt-Weill-Woche* vom 18.–24.1.2013, die Teil des Berliner Themenjahres zur Erinnerung an die zerstörte kulturelle, politische und menschliche Vielfalt in dieser Stadt – verursacht durch den Nationalsozialismus – ist (www.berlin.de/2013). Die musikalische Leitung der Aufführung hatte Antony Hermus, die der Chöre André Kellinghaus. Und die textliche Einrichtung (nicht unwichtig bei einem Fragment gebliebenen Werk) lag in den Händen von Pavel B. Jiracek (der auch Instruktives im Programmheft beisteuert) und bei Max Hopp (der den Waffen-

händler Felipe Chao gab und die Conference des Abends hatte). Szenisch eingerichtet hatte die konzertante Aufführung der Intendant Barrie Kosky, der treffend darauf hinwies, dass dieses Weillsche Operetten-Fragment ein Stück des Übergangs, des Weggangs, des Erinnerns und des Neubeginns sei: Weill schuf es mit seinen Erinnerungen an die Musik-Kultur der 1920er Jahre, die er weitgehend mitgestaltet hatte, nun am ersten Ort seines Exils (Paris). Er blieb lebenslang im Exil, und in den USA stirbt er 1950. Die Musik-Kultur dieses Landes hat er stark beeinflusst – wie auch die dortige Musik-Kultur sein Schaffen beeinflusste (sie war ihm schon im Berlin der 1920er Jahre nicht unvertraut). Nun in der Komischen Oper an Notenpulten – prima besetzt – die Sänger_innen-Darsteller_innen: Ina Kringelborn, Vincent Wolfsteiner, Christoph Späth, Tansel Akzeybek, Daniel Schmutzhard, Christiane Oertel, Jens Larsen, Katarina Morfa und ferner mit dabei Carsten Lau, Matthias Spenke, Henrick Pitt, Jan-Frank Süße – und auf den Brettern, die die Welt bedeuten, zeitweilig anwesend eine in die Szene gerollte Kuh-Plastik.

Merkposten für mich – aus theater- und kulturpädagogischer Sicht – nach Teilhabe an diesem facettenreichen Abend sind: OPERETTE & KONZERTANTE Aufführung.

OPERETTE

Eine Operette ist – vom Wort her – eine kleine Oper, ein kleines Werk. Alexander Kluge hat die Oper prägnant ein „Kraftwerk der Gefühle“ bezeichnet. Das Radio-Programm „DRadio-Wissen“ annoncierte für den 24. 12. 2012 den Mitschnitt eines ausgezeichneten Vortrags des Theater- und Musikwissenschaftlers Clemens Risi über die emotionale Wirkung der Oper („Weinen mit Tosca“: http://wissen.dradio.de/languages-of-emotion-ix-weinen-mit-tosca.88.de.html?dram:article_id=221992) unter anderem so: „Oper – für das ganz große Gefühl“ – eine ‚Operette‘ wäre danach etwas ‚für das ganz kleine Gefühl‘ – aber die Alltagserfahrung belehrt uns von der Falschheit bzw. Willkür solcher Trennung. Davon weiß auch das realistische Musik-Theater.

In den 1920er, 1930er Jahren bemühten sich Komponisten so genannte *Gebrauchsmusik* oder *angewandte Musik*, auch *Kampfmusik*, zu komponieren (notwendige Musik, aber immer: Musik!). Die bekanntesten Namen in Deutschland sind Paul Hindemith, Hanns Eisler und Kurt Weill.

Und etwas anderes kam noch hinzu: Sie waren als Musiker, die aus der so genannten ersten Musik mit akademischer Ausbildung kamen, nicht abgeneigt, sich auch in die populär-musikalischen sog. Niederungen etwa der Unterhaltungsmusik, in die leichte Muse gar in die Operette hineinzugehen (polemisch: hinabzusteigen) – auf die Trivialität der Strafe zu gehen, um Neues vom Tage zu verarbeiten oder um – wie Hanns Eisler – Zeitungs- bzw. Heiratsannoncen zu vertonen.

Später, in den USA, bringt Kurt Weill seine Oper „Street Scene“ heraus (die Uraufführung in Philadelphia ist am 16. 12. 1946), und Bertolt Brecht exemplifiziert 1938 an einer „Straßenszene“ seinen Grundgestus vom „Zeigen des Zeigens“ (siehe Hans Martin Ritter: *Das Gestische Prinzip bei Bertolt Brecht*. Köln 1986, S. 95 ff.): „Musik organisiert soziale Erfahrungen – aber wie?“ (so nannte ich meinen kleinen „Vorschlag für ein kulturpädagogisches Experiment“, in: Gerd Koch: *Kultursozialarbeit*. Eine Blume ohne Vase? Frankfurt am Main 1989, S. 158 f.). Erfahrungen sammelten diese Komponisten auch durch Beteiligung an sozialwissenschaftlichen und Medien-Diskussionen, in sozialen und politischen Bewegungen. Sie wurden so – als Künstler_innen – *Experten des Alltags*. Man bildete sich gewissermaßen doppelt aus: Tagsüber studierte etwa Kurt Weill bei Ferruccio Busoni, dem damals sehr bekannten Musiktheater-Komponisten und begnadeten Pianisten, und nachts spielte er in Spelunken (um sein Studium zu finanzieren und machte

Felderfahrten an anderen Orten als dem etablierten Konzertbetrieb – nicht allzu unterschieden von heutiger Lebens- und Berufspraxis von Musiker_innen).

Neue Opernformen und musik-theatrale Darstellungsweisen entstanden, wie sie sich etwa bei Kurt Weill in Zusammenarbeit mit Bertolt Brecht zeigen. Das Neue wird übrigens auch dadurch signalisiert, dass diese Produktionen bisher ungewohnte Genre-Bezeichnungen erhielten: „Die Dreigroschenoper“ ist ein Versuch im epischen Theater“ (so heißt es in der aktuellen Berlin-Frankfurter Brecht-Ausgabe) oder auch schlicht-sachlich von Brecht im Untertitel gesagt: „Stück mit Musik“; (Das kleine „Mahagonny“ ein „Songspiel“; „Aufstieg und Fall der Stadt Mahagonny“ ist eine „Oper“ und zugleich „Der vierte Versuch ... , mit einer Musik von Kurt Weill, ... ein Versuch in der epischen Oper: eine Sittenschilderung“; „Der Flug der Lindberghs“ ist „Ein Radiolehrstück für Knaben und Mädchen“; „Der Jasager“/„Der Neinsager“ sind „Schulopern“ und das letzte gemeinsame Werk von Weill und Brecht „Die sieben Todsünden“ („der Kleinbürger“ – dieser Zusatz wurde von Weill nicht akzeptiert) „ist ein Ballett mit Gesang in der Choreographie von George Balanchine: „Les sept péchés capitaux. Spectacle sur des poèmes de Bert Brecht. Musique de Kurt Weill. Décor et Costumes de Caspar(d) Neher“ (Premiere in Paris 1933) – 1933 komponiert Weill eine „Radio-Ballade“ („La grande complainte de Fantomas“), die bei Radio Paris in der Regie von Antonin Artaud im November 1933 herauskommt; ab 1934 arbeitete Weill bereits an der Operette „Der Kuhhandel“.

Und zugleich mit solcher soziologischen Zeitgenossenschaft und teils fast futuristischen Modernität, die der anti-moderne und anti-semitische Komponist Hans Pfitzner zuerst 1917 und 1926 in seinen Gesammelten Schriften als „Futuristengefahr“ bezeichnete (worauf Pavel B. Jiracek im Programmheft zu „Der Kuhhandel“ hinweist, S. 5), werden weltweite Traditionsbezüge eines frühen Theatermachens re-vitalisiert, gewissermaßen – auch – als Gründungs-Akte des-neuen-Musik-Theaters reklamiert – wie Kurt Weill fachkundig zu bedenken gibt:

„Wenn wir das Theater nicht in seiner heutigen Form, sondern im Licht seiner Ursprünge und seiner geschichtlichen Entwicklung betrachten, so stellen wir fest, dass der Begriff ‚Musik-Theater‘ eine Tautologie ist. Die großartige Theaterkultur der Vergangenheit, aus der sich alles Heutige ableitet: das japanische Theater, das griechische, die mittelalterliche Mysterienspiele, sind ohne Musik unvorstellbar. Sie betrachten Musik als unerlässlichen Bestandteil der dramatischen Kunst; sie benutzen Musik nicht nur, um das dynamische Wachstum der Handlung und den Rhythmus der Inszenierung zu intensivieren, sondern auch als eine Substanz, die, wird sie mit der Sprache verschmolzen, zu einem der kraftvollsten formalen Bestandteile von Theater wird. Im griechischen Theater

repräsentiert der Chor Kern und Rahmen der Handlung, und dem japanischen No-Theater übernimmt der Chor sein Lied in der Mitte eines Satzes von den Lippen des Darstellers. In den großen Theaterkulturen der Vergangenheit war die Musik ein notwendiges und integrales Moment des Dramas. (–) Im Laufe der Jahrhunderte sind die Ideen in einer Art aufeinandergefolgt, daß heute, nach einem Zeitalter musiklosen Theaters, wieder vom musikalischen Theater die Rede ist. Drama und Musik, unzertrennlich in ihren Ursprung, versuchen nun wieder, zueinander zu finden ... Am Anfang war Oper musikalisches Theater im besten und reinsten Sinne des Wortes; sie suchte eine neue Mischung von Gesang und Sprache auf der Grundlage großer Theatertradition. Tatsächlich weist die Musik von Monteverdis *Orfeo*, welcher eigentlich die erste Oper darstellt, eine starke Ähnlichkeit mit dem antiken Drama auf.“ (Kurt Weill: *Musik und Theater*. Gesammelte Schriften. Mit einer Auswahl von Gesprächen und Interviews, hrsg. von Stephen Hinton und Jürgen Schebera, Vorwort von David Drew. Berlin 1990, 109 f. – die Seitenzahlen im folgenden beziehen sich auf dieses Buch, wenn nicht anders nachgewiesen).

Und namentlich Kurt Weill rezipiert einen Operetten-Kontext, den der ‚Mozart der Champs-Élysées‘ mit seinen Librettisten gestiftet hat, nämlich Jacques Offenbach (vgl. Siegfried Krauer: *Jacques Offenbach und das Paris seiner Zeit*. Eine Gesellschaftsbiographie. Frankfurt am Main 2005) durch seine „Meisterwerke musikalischer Gesellschaftssatire“: „Was Komponisten wie Kurt Weill, Hanns Eisler, Stefan Wolpe, Paul Dessau und andere im 20. Jahrhundert fortsetzen: Bei aller Unterschiedlichkeit sind auch sie ein Stück weit die Erben Offenbachs – trotz aller Dominierungsversuche Wagners und seiner nachfolgenden Adepten. Bei Offenbachs Militärmärschen beispielsweise scheint deutlich ein satirisch-pazifistischer Unterton heraus; glücklich das Land, das keine Helden braucht, scheinen seine Noten zu kommentieren. Und Mauricio Kagel (1931–2008), wichtigster Vertreter des zeitgenössischen ‚instrumentalen Theaters‘, schrieb 1979 für Blasorchester *Zehn Märsche, um den Sieg zu verfehlen*. Ganz anders, aber auch ganz im Sinne Jacques Offenbachs.“ (Joachim Lucchesi: *Höllengalopp und lautes Gelächter der Straße*, in: Zeitschrift für Theaterpädagogik, Heft 58, S. 43)

„Spemanns goldenes Buch des Theaters. Eine Hauskunde für Jedermann“ (Berlin, Stuttgart 1902) weiß es uns auf S. 739 so zu sagen: „Es waren die von Jakob Offenbach und seinen Pariser Textverfassern *Meilhac und Halévy* wieder aufgenommene *Operette*, die aber jetzt mit ganz anderen Mitteln ins Leben trat, als in den früheren Zeiten harmloser Heiterkeit. Denn Offenbachs Operetten sind in erster Reihe kecke Parodien, die in ihrer Ungebundenheit das Aeußerste an verwegendem Spotte leisteten ... Für Offenbachs Operetten waren die witzig-

Magazin

gen Texte in ihrem bis zur Frechheit gehenden Uebermut ... von entscheidendem Einfluß“. Und Kurt Weill: „Seit Jahrzehnten ist die Operette die begehrteste und darum rentabelste künstlerische Unterhaltungsstätte, weil sie dem Geschmack weitester Volkskreise entspricht, weil sie alles enthält, was die Masse begehrt: Humor, Dramatik und Sentimentalität – Wort, Tanz und Musik. Wenn sich heute die Operette auf stark absteigender Ebene befindet, so ist daran die Leistungsfähigkeit und Billigkeit von Film und Rundfunk schuld. Das nachlassende Interesse wirkt auf die Produktion ein: seit Jahren ist wirklich keine wertvolle Oper erschienen, der letzte Rest künstlerische Eigenart und Gestaltungskraft, der dieser aussterbenden Gattung noch innewohnt, verschwindet und macht dem rein äußerlichen Schaugepränge der Revue Platz.“ (203) Wir dürfen aktuell vielleicht sagen: ... macht dem Schaugepränge der *Comedy* Platz ... Kurt Weill spricht schon von den „kunterbunten Abenden“, „auch (von) dem Kitsch im Rundfunk“, dem eine Grenze gesetzt werden sollte. (204)

Und Kurt Weill schreibt über „Die fehlende Operette“ in der Zeitschrift „Der deutsche Rundfunk“ (1925):

„Wenn wir also die Operette im Rundfunk vermissen, so meinen wir zunächst einmal die lange nicht gegebenen Werke klassischer Operettenmeister (also: Joh. Strauß, Millöcker Offenbach Lecocq, Sullivan), das aber auch all die weltberühmten Vertreter der so genannten Wiener Operette: Leo Fall, Franz Lehár, Oscar Straus und Emmerich Kálmán ... Und alle diese Werke, deren einschmeichelnde Melodien an allen Empfangsapparaten mitgesungen werden würden, sind durch die lose Verknüpfung der Handlung und durch die Allgemeingültigkeit der Gesangstexte mit Leichtigkeit für Rundfunk und für heutige lokale Verhältnisse einzurichten.“ (203 f.)

1940 referiert William C. King Kurt Weill unter dem Titel „Composer for the Theatre – Kurt Weill Talks about ‚Practical Music‘“: „Ich bin davon überzeugt, daß viele moderne Komponisten ihrem Publikum gegenüber ein Gefühl der Überlegenheit besitzen“, sagte Mr. Weill ... „Aber die großen ‚klassischen‘ Komponisten schrieben für ihr zeitgenössisches Publikum. Sie wollten, daß jene, die ihre Musik hören, sie verstanden – und so war es. Ich für meinen Teil schreibe für heute. Ich setze keinen Pfifferling auf ein Schreiben für die Nachwelt. Und ich habe keineswegs das Gefühl, meine Integrität als Musiker zu gefährden, wenn ich für das Theater, den Rundfunk, den Film oder irgendein anderes Medium arbeite, das jene Öffentlichkeit erreicht, die Musik hören möchte. Ich habe niemals den Unterschied zwischen ‚ernster‘ und ‚leichter‘ Musik anerkannt. Es gibt nur gute und schlechte Musik.“ (333 f.). Kurt Weill nimmt seinen kessen Berliner *sound* mit ins Exil, mit in seine Operette „Der Kuhhandel“: die Couplets des Berliner Tingeltangel

und das politisch-literarische Kabarett der 1920er Jahre als *publizistisches Theater* sind hörbar. Und der Stoff des „Kuhhandel“ ist weltbewusst weit und steuert schon das Exil-Land Weills an: den amerikanischen Kontinent und Einflussbereich – künstlerisch wie politisch: Die Handlung wird in die Karibik gelegt; die Thematik ist weltpolitisch wie privat bedeutsam: Eine *Kuh* ist dem einfachen Menschen ein Gut zur Sicherung seiner Existenz; ein *Kuhhandel* ist ein wirtschaftlich/politisches, inhumanes Trickgeschäft – nicht nur erst heute vielfältig betrieben durchs Gebaren auf den internationalen finanz-kapitalistischen und militärischen Markt-Plätzen – bestens verhandelt mit Waffengeschäften auf globalen Gewaltmärkten. Eine gute Operette hat, weil sie Vielfältiges und Widersprüchliches in sich aufnehmen kann und darf, die Chance, prognostisch zu sein, (Un-)Wahrscheinlichkeiten, Perspektiven zu öffnen durch Parodien, Zitat-Kontrast-Montagen, Attraktionen, Frechheiten, Unverschämtheiten, Ironie – in den Gegenständen, Themen, musikalischen Darstellungsweisen *und* auch sich selbst als Genre gegenüber. Sie ist ein hybrides Gebilde. Sie kann schon oder wenigstens – von – etwas singen, was man sich – noch – nicht zu sagen traut /trauen darf ... Ein interessantes und produktives rhetorisches Modell!

KONZERTANTE Aufführung

Die *konzertante* Premiere von „Der Kuhhandel“ war Teil der Kurt-Weill-Woche; ich will – wortspielerisch – sagen: Teil einer *opera in musica*, also eines musikalischen Werkes, einer musikalischen Fabrik, die eine Woche lang variationsreich zu und mit Kurt Weill produzierte (www.komische-oper-berlin.de/spielplan/kuhandel/123/).

Concerto – das ist ein Zusammenwirken, eine Zusammenarbeit – und die wurde am Abend in der Komischen Oper sehr gekonnt öffentlich gezeigt: Wie wird etwas Musik-Theatrales hergestellt, wie wirken Instrumental-Musik, Sprache, Gesang, szenische Gestaltung, Dekor zusammen – und wie wird das einem Publikum demonstriert – einem Publikum, dem wegen der nicht vollen szenischen Gestaltung die Rolle des (mit-)produzierenden, imaginierenden Zuschauers/Zuhörers erfreulicherweise zukommt.

Konzertante Aufführungen – eine Chance, die Machart solcher Operette deutlich offen zu hören und dem thematischen Impetus zu folgen! Das, was – zum Glück – Lücke bleiben muss in einer *konzertanten* Aufführung (auch aus finanziellen, Tantieme-Gründen), füllt (sich) der emanzipierte, also freie, ungebundene Zuschauer, der nun sein eigener Regisseur und Szenograph wird. Ob man will oder nicht: es werden Bilder evoziert, es wird Szene sichtbar – wie es in der Film-Theorie heißt: der Film entsteht nicht auf der Leinwand, sondern im Kopfe des Betrachenden – im Moment der Freiheit!

Also: *Konzertante* Aufführen ist kein Mangel! Man denke nur an die Oratorien-Kultur: Am Notenpult stehende Sänger_innen werden uns im Laufe der Zeit Quasi-Darsteller_innen.

Und im Kontext des Kurt-Weillschen Schaffens gestatte ich mir einen weiteren Ausflug in Bezug auf die Wertschätzung des Abends: Eine *konzertante* Aufführung kann an die Imaginationskraft eines gut gemachten Hörspiels heranreichen (und diese in der „Komischen Oper“ tat es!): Gestaltung, Füllung, Belebung, ja: Gebildung eines akustischen Raumes. Hörbild (das Wort ist schon bei Walter Benjamin zu finden), Hörstück, Handlung ohne Bilder, Hör-Leben, Hör-Station, Hör-Bar, Hör-Buch, Hör-Kino, Lauscher-Lounge, Live-Hörspiel (vorgeführt etwa in einem Planetarium), (Radio-, TV-, Theater-)Feature (vgl. Jens Lassak: *Das Theaterfeature*. Berlin, Milow, Strasburg 2013) ... sind Begriffe, die heute die Weite des Gemeinten sehr sinnlich anzeigen – zwischen *sound*, Akustik und materieller Gestaltung und dialogisch-personalem Austausch angesiedelt. Kurt Weill seinerseits benutzt in den 1920er/1930er Jahren unter anderem diese Begriffe im Zusammenhang seiner musik-theatralen und Rundfunk-Produktion: „Musikalisches Hörspiel“ (282), „Radiolehrstück“, „Funkdrama“ (198), „Sendespiel“ (211, 247). *Konzertante* Aufführungen als Genre? *Operette konzertant* als Hörspiel? Eine neue Qualität für beide performativen Muster – Hörspiel wie Operette?! *Why not!*

Kurt Weill war seit 1925 journalistischer Mitarbeiter – auf dringend benötigter Honorarbasis – bei der Wochenzeitschrift „Der deutsche Rundfunk. Rundschau und Programm für alle Funk-Teilnehmer. Zeitschrift der am deutschen Rundfunk beteiligten Kreise“ (163). Es liegen „über 800 Druckseiten mit Beiträgen Weills“ (164; siehe oben das Zitat aus Weills Text „Die fehlende Operette“) vor – und in eben dieser Zeitschrift wurde 1924, also kurz vor Weills Einstieg in die publizistische Arbeit, der neue Begriff „Hörspiel“ kreiert – durch deren Hauptschriftleiter H. S. von Heister, den Weill aus gemeinsamer Arbeit in der Künstlergruppe „Novembergruppe“ (benannt und begründet nach der Novemberrevolution 1918) kennengelernt hatte (vgl. 163).

Was sagte Kurt Weill zur Radiomusik Jahre später, 1940, im Gespräch mit William C. King? „Es ist freilich nicht das erste Mal, daß der unternehmungslustige Mr. Weill mit Radiomusik experimentiert hat. Bereits 1929 schrieb er eine Kantate *Der Lindberghflug* nach einem Text von Bertolt Brecht, die speziell für Rundfunkaufführung gedacht war ... Von Anbeginn seiner Karriere hatte an der Maxime festgehalten, daß er stets beim Komponieren sein zukünftiges Publikum vor Augen haben müsse, daß er bewusst ‚für die Zuhörer‘ schreibe. Darin war er sich mit seinem nur wenig älteren Kollegen Paul Hindemith einig, und so schufen die Deutschen den Begriff ‚Gebrauchsmusik‘, ‚Musik

für praktische Zwecke‘ oder ‚Alltagsmusik‘, um ihre Intentionen zu beschreiben.“ (333)

Theaterwissenschaftliche Aufmerksamkeits-Richtungen aus Anlass von Oper & Operette als „Kraftwerke der Gefühle“ – theaterpädagogisch relevant

Im abgeschlossenen Forschungsprojekt der Freien Universität Berlin „Das ‚Kraftwerk der Gefühle‘. Affektausdruck und -übertragung in der italienischen und französischen Oper des 19. Jahrhunderts“ (Projektleitung: Clemens Risi <<http://www.languages-of-emotion.de/de/oper.html>>) wurde „vor allem diejenige Dimension in den Blick genommen ..., die für das Ereignis Oper als ‚Kraftwerk der Gefühle‘ (Alexander Kluge), als Ort der Produktion und Übertragung von Gefühlen grundlegend ist: die Wirkung der Sängerdarsteller/innen in ihrer Präsenz, ihrer Virtuosität und ihrem Darstellungsvermögen.“

Auch das musik-dramatische Genre ‚Operette‘ wäre geeignetes Forschungsobjekt für solche Fragestellungen: Die Operette als die ‚kleine‘ Schwester der Oper. Weiter heißt es in der Darstellung des spannenden Forschungsprojekts: „Im Fokus steht dabei das Verhältnis von Planung (Strategien, Notationen, Anweisungen zu Affektrepräsentation und -evokierung vor dem Hintergrund kultureller Codes und Regelsysteme) und Unplanbarem (Aufführungssituation) in der Szene der Affektübertragung, das Zusammenwirken von auditiven (Stimme) und visuellen Möglichkeiten (Gesten) der Sängerdarsteller/innen sowie die wechselseitige Beeinflussung von theoretischen Auseinandersetzungen mit dem Affektbegriff, dem physiologisch-medizinischen Wissen vom Körper und der Aufführungsdimension von Oper im 19. Jahrhundert. (–) Diesem Zusammenhang von Wissen über den Körper und ästhetischer Codierung soll insbesondere vor dem Hintergrund der historischen und kulturellen Variabilität von Affektmodellierungen und Gefühlscodes nachgegangen werden. Das Projekt nimmt folglich mit der Oper das künstlerische System in den Blick, das in ganz prominenter Weise an den Wandlungen der Affektmodellierungen partizipiert und diese mitbestimmt und das innerhalb der künstlerischen Szenarien als bevorzugter und wirkmächtigster Ort für die Emotionskultur des 19. Jahrhunderts angesehen werden kann.“ Indem die Thematik erfreulicherweise so erweitert wird, kann ich dessen Fragestellungen an manch andere musik-dramatischen Formate anlegen. Ich habe einiges davon wiedergefunden und bedacht bei (Theater-) Besuchen in letzter Zeit, z. B. bei diesen Produktionen, die in unterschiedlicher Intensität in das Feld der Aufmerksamkeits-Richtungen des Untersuchungskonzepts „Kraftwerk der Gefühle“ passen:

- Die Opern ‚*Orpheus*‘, ‚*Odysseus*‘, ‚*Poppea*‘ von Claudio Monteverdi in der „Komischen Oper“: An einem Tag wurden alle drei vollständig erhaltenen Opern – in der Inszenierung des Intendanten der Komischen Oper Berlin, Barrie Kosky, und in einer musikalischen Bearbeitung der aus Usbekistan stammenden Komponistin Elena Kats-Chernin, gegeben. Mit Monteverdis Musik-Theater wird die (‚melo-dramatische‘) Gattung Oper wohl begründet – ausgehend unter anderem von der These, dass das wiederentdeckte griechische Theater möglicherweise eines mit Musik gewesen sei. Diese Opern erschienen mir wie episches Musik-Theater: zeigend, berichtend, kommentierend, ausspielend, eingreifend in Verhältnisse, verschiedene Sprachen verwendend ... und in der Tat: wahre Kraftwerke der Gefühle ... (einen kompakten Einblick in „Die Affekte als Stilmittel der barocken Oper“ gibt eine Rundfunk-Sendung von Micaela von Marcard: „Im Zorn heftig, in den großen Affekten hochmögend und erhaben ...“, gesendet im DeutschlandradioKultur am 7. 8. 2012).
- *The Beggar’s Opera* frei nach John Gay (der zu einer Zeit arbeitete, als die Gattung Oper noch jung war und singspielhafte, melodramatische Züge aufwies). Vier Tage lang gezeigt vom ‚Theater Absurda Comica‘ in der Inszenierung von *Mina Tinaburri*. Vier Tage lang ein Theater der anti-heldischen Buffonen, ein schräges, körper- und kostümstarkes Spiel, ein Bewegungstheater mit dem Mut zur deutlichen ‚Häßlichkeit‘ (!) und zur heutigen Wirklichkeit als Groteske: physically and politically incorrect.“ (<http://www.spielart-berlin.de/2012/11/05/theater-absurda-comica/>). Hier nimmt sich die Gattung ebenso ‚auf die Schippe‘ wie die thematischen Gegenstände – noch dazu in einer buffonesken Fassung ...
- *Der Kaukasische Kreidekreis* im Berliner Ensemble: Text von Bertolt Brecht; Musik von Paul Dessau (<http://www.spielart-berlin.de/2011/04/18/der-kaukasische-kreidekreis-am-berliner-ensemble/>) – darin das Lied/der Gesang als eine künstlerische Kommunikation, eine Ansprache. So heißt es zur Aufgabenbeschreibung der Rolle des „Sängers“ Arkadi Tscheidse: „Hört nun, was die Zornige dachte, nicht sagte. Er singt:“/„Hört was sie dachten, aber nicht sagten ...“: „Der Ton spricht zugleich aus, was im Menschen selber noch stumm ist.“ (so der Philosoph Ernst Bloch: „Überschreitung und intensitätsreichste Menschwelt in der Musik“, in: Ernst Bloch: Zur Philosophie der Musik. Ausgewählt und herausgegeben von Karola Bloch. Frankfurt am Main 1974, S. 281)
- *und die Luft macht keinen Krach* – ein Chorspiel: „Es geht um groteskes Theater und feine Lieder und Arrangements, um selbst entwickelte rhythmische Texturen und Ge-

schichten, u. a. von dem russischen Dichter und Dramatiker Daniil Charms. Alles in allem ein explosive Mischung, ein spannendes Experiment“ vom „Theater Daktylus“ und dem „Pump’n Chor“ im Berliner Jugendkulturzentrum PUMPE ...

- *Die Saison der Krabben*. Ein Singspiel im Berliner Ballhaus Naunynstraße: Singspiel – ein Begriff, historisch (mal unspezifisch, mal als eigene Gattung) mit Oper, Operette, musikalischer Dichtung verbunden ...
- *Afghanistan – mon amour* – ein Theaterparcours des „Theaters der Migranten“ (Berlin) setze den medialen Bildern von Afghanistan persönliche, poetische und musikalische Annäherungen entgegen: An unterschiedlichen Orten in der Stadt, die bei einer gemeinsamen Busreise angesteuert werden, begegnen den Zuschauern Liebeserklärungen, Tänze, Gesänge, Erinnerungen, kritische Auseinandersetzungen und Zukunftsgedanken von afghanisch stämmigen Menschen, die in Berlin leben.
- *Oratorium in Festum Nativitatis Christi* – ein Weihnachts-Oratorium von Karl Heinrich Graun (1704–1759): dessen musikalische Affekt-Struktur kulturelles Gedächtnis fast szenisch/bildlich aktiviert und akustisch gestaltet ...
- *Rico, Oskar und die Tieferschatten* (nach dem gleichnamigen Roman von Andreas Steinhöfel) im Berliner ATZE Musiktheater: Songs und life-Instrumentalmusik kommentieren, akzentuieren, motivieren ...

Gesellschaftliche Tendenzen & „das musicalische Geschäfte“

„Die *gesellschaftlichen Tendenzen selber* haben sich im Klangmaterial reflektiert und ausgesagt, weit über die gleichbleibenden Naturtatsachen, auch weit über das bloß romantische Expressivo hinaus. Keine Kunst ist so sehr sozial bedingt wie die angeblich selbsttätige, gar mechanisch selbstgerechte Musik ...“ (Ernst Bloch, a. a. O., S. 286)

„Denn das musicalische Geschäfte, ob es gleich zu seinem Zwecke hauptsächlich die Anmuth und das Wolgefallen haben sollte; dienet doch auch bisweilen mit seinen Dissonanzen, oder hartlautenden Sätzen, in gewisser Maasse und mit dem dazu geschickten klingenden Werckzeugen, nicht nur etwas wiederiges und unangenehmes, sondern gar etwas fürchterliches und entsetzliches vorzustellen: als woran das Gemüth auch bisweilen eine eigene Art der Behäglichkeit findet.“ (= § 79 in „Des Vollkommenen Capellmeisters Erster Theil. Welcher die wissenschaftliche Betrachtung der zur völligen Ton-Lehre nöthigen Dinge begreift.“, in: Johann Mattheson (Komponist, Musik-Theoretiker/-Historiker): Der vollkommene Capellmeister. Hamburg 1739; hier zitiert nach der Studienausgabe im Neusatz des Textes und der Noten, hrsg. von Friederike Ramm. Kassel u. a. 2012, 3. Aufl., S. 71).

REZENSIONEN

Franziska Schößler (2012): Einführung in die Dramenanalyse. Stuttgart: Metzler. 277 Seiten, mit 48 Abbildungen

Auch wenn der Titel anderes vermuten lässt: Franziska Schößler hebt bereits in der Einleitung zu ihrer „Einführung in die Dramenanalyse“ die besondere Bedeutung des Mediums Theater für die Analyse dramatischer Texte hervor. Sie betont, dass ihre Einführung zwar primär literaturwissenschaftlich angelegt sei, verspricht jedoch das Wissen von Literatur- und Theaterwissenschaft „nicht unverbunden nebeneinander“ stehen zu lassen, sondern „Anknüpfungspunkte, Parallelen und Gemeinsamkeiten“ zu profilieren. In den ersten Kapiteln folgt dann allerdings doch zunächst eine literaturwissenschaftliche Annäherung an den Dramentext. Ausgehend von einer definitiven Abgrenzung des Dramas zu den anderen Gattungen und der Klärung der Grundbegriffe Tragödie und Komödie folgt der Einführungsband den zentralen Analyseka-

tegorien Aufbau/Handlung, Figuren/Sprache, Raum und Zeit. Sinnvoll ergänzt wird dieser Einstieg um die Perspektiven der Theatertheorie und -geschichte. Mit den Interpretationsskizzen zu Stücken zeitgenössischer AutorInnen (Jelinek *Totenauberg*, Schlingensiefel *Ausländer raus*, Hübner *Das Herz eines Boxers*) löst Schößler am ehesten ein, was die Einleitung verspricht: die Berücksichtigung aufführungsanalytischer Aspekte in ihrer Bedeutsamkeit für die Analyse und Interpretation eines Dramas.

Generell knüpft Schößler in ihrer „Einführung in die Dramenanalyse“ an die Aspekte der Szenen- und Dramenanalyse an, die Studierende aus einem eher gattungstheoretisch orientierten Deutschunterricht kennen, und erklärt diese verständlich und auf anschauliche Weise. Die graphisch hervorgehobenen Definitionen bieten Orientierung und fassen Wesentliches knapp zusammen. Textauszüge und Interpretationsansätze veranschaulichen das theoretisch Dargestellte und führen die praktische An-

wendung der Analyse kategorien exemplarisch anhand ausgewählter Dramentexte (Sophokles, Lessing, Schiller, Kleist, Kroetz, Beckett) vor. Einzelne Stücke tauchen wiederholt auf, so etwa Hauptmanns *Vor Sonnenaufgang*. Dies ist didaktisch klug angelegt, da so derselbe Text unter verschiedenen Aspekten analysierend und deutend betrachtet und den Studierenden die Komplexität der Dramenanalyse deutlich wird. Für die theaterpädagogische Arbeit erweisen sich insbesondere die Fragenkataloge, die sich am Ende eines jeden Kapitels finden, für die Annäherung an einen dramatischen Text als wertvoll. Mithilfe dieser Fragen werden SchülerInnen und Studierende unterstützend dabei begleitet, sich eine Dramenanalyse selbstständig zu erarbeiten. Dies kann wichtige Impulse liefern auch für eine Theaterpädagogik, die von einer genauen Analyse des Textes ausgeht und zu einer eigenen szenischen Lesart auf der Bühne führt. Jüngere dramendidaktische Ansätze dagegen bleiben in dieser Einführung unbe-



AKADEMIE REMSCHEID

Theater

HIGHLIGHTS

VON DER IMPROVISATION ZU ROLLE, SZENE, MITSPIEL
Umfassende berufsbegleitende Einführung in die Grundlagen der Theaterpädagogik in vier Kursphasen
Beginn » 17.06. – 21.06.2013
Leitung: Ilil Land-Boss. MA Theaterwissenschaft, Schauspielerin und Regisseurin, Theaterpädagogin und Theatertherapeutin (DGfT)

RHYTHMIK – TEXT – THEATER
Rhythmisch-musikalische Grundlagen der Theaterarbeit
Berufsbegleitende Fortbildung in fünf Kursphasen
Beginn » 11.11. – 15.11.2013
Leitung: Gitta Martens (Theater) und Barbara Schultze (Rhythmik)

WERKSTATTKURSE

METHODIK UND DIDAKTIK IN DER THEATERPÄDAGOGIK
Werkstattkurs mit Gitta Martens » 17.06. – 21.06.2013

VOM SPIELEN ZUM SCHREIBEN, VOM SCHREIBEN ZUM SPIELEN
Werkstattkurs mit Schauspielpädagogin und Autor Thomas Aye » 01.07. – 05.07.2013

KINDER SPIELEN THEATER – THEATERSPIELEN MIT KINDERN
Theaterpädagogische Ansätze für die Arbeit mit Kindern ab 3 Jahren
Werkstattkurs mit Theaterpädagogin Prof. Dr. Romi Domkowsky » 16.09. – 20.09.2013

REGIEFORMEN DES GRUPPENTHEATERS
unter den Aspekten: Körpertheater und Interkulturalität – Werkstattkurs mit Regisseurin Kordula Lobeck de Fabris » 21.10. – 25.10.2013

Akademie Remscheid | Küppelstein 34 | 42857 Remscheid | 02191/794-0 | info@akademieremscheid.de | www.akademieremscheid.de

rücksichtigt; die Ausführungen zum Schultheater sowie Kinder- und Jugendtheater sind auf eine Bestandsaufnahme beschränkt.

Die konkreten Textauszüge und Interpretationsskizzen sind an dieser „Einführung in die Dramenanalyse“ als positiv hervorzuheben. Gelungen sind auch die Fragenkataloge, welche die LeserInnen zu einer selbständigen Dramenanalyse anzuleiten vermögen. Doch auch wenn Aspekte der Inszenierung und Aufführung literarischer Texte an einigen Stellen berücksichtigt werden, so wird deutlich, dass diese Einführung dem dramatischen Text verpflichtet ist. Aus didaktischer Sicht wäre hinsichtlich des Aufbaus des Bandes ein induktives Vorgehen, das von der exemplarischen Analyse eines Stückes ausgehend zu einzelnen Analysekatégorien und theoretischen Hintergründen führt, grundsätzlich sinnvoller gewesen. Zudem böte ein solches Vorgehen den Vorteil, dass die individuellen Erfahrungen der Rezipienten im Verlauf der Lektüre und/oder Aufführung des dramatischen Textes einbezogen werden könnten. So bleibt Schößlers Band eine solide Einführung in die Dramenanalyse aus literaturwissenschaftlicher Perspektive, die neuere theaterästhetische Theorien zwar nicht vernachlässigt, aber das Versprechen, „Anknüpfungspunkte, Parallelen und Gemeinsamkeiten“ von Literatur- und Theaterwissenschaft zu profilieren, nicht zufriedenstellend einlöst.

Wiebke Dannecker

Kristin Westphal (Hg.) (2012): Räume der Unterbrechung. Theater Performance Pädagogik. Oberhausen: Athena 2012, 340 Seiten

Ein zentrales Anliegen der theaterpädagogischen Forschung ist es, die mit dem Theater verbundene ästhetische Erfahrung bildungstheoretisch zu fassen. Die Anthologie von Kristin Westphal leistet hierzu einen wichtigen Beitrag – insbesondere dadurch, dass sie den in der Theoriebildung sonst oft eng geführten Blick weitet. Die Herausgeberin setzt bei der Phänomenologie der Räumlichkeit an, die in jeder alltäglichen und theatralen Situation einen wichtigen Faktor darstellt. Ein zentraler Gedanke ist: „Wir entwerfen uns nicht nur auf die Welt hin durch Körper, Bewegung, Stimme und Architektur, sondern umgekehrt mutet der Raum auch an, macht uns betroffen; er ergreift uns einerseits und fordert uns andererseits zu etwas auf oder auch nicht. Wo wenn nicht im Theater lassen sich diese Erfahrungen in besonders vielfältiger Weise auf verschiedenen Ebenen machen?“ (S. 9)

Das Buch bricht bewusst die Grenzen zwischen den wissenschaftlichen Disziplinen Theater und Pädagogik. Es begegnen sich Theaterwissenschaftler_innen, Erziehungswissenschaftler_innen, Pädagog_innen und Raum-Künstler_innen. Damit ist der Band

von Westphal eine logische Weiterführung ihrer Antologie „Orte des Lernens. Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes“ (Juventa) aus dem Jahr 2007; bereits hier sind vereinzelt Perspektiven aus den kunstorientierten Disziplinen integriert. Nun geht es aus praxeologischer Sicht noch ausführlicher und dezidierter um die Kunst und die Konstitution/Konstruktion von künstlerischen Bildungsräumen.

Das Buch ist in drei Teile gegliedert. Im ersten Teil („Räume denken“) geht es um das Ausarbeiten von Begriffen, die das Nachdenken über Theater/Räume als Erfahrungs- und Bildungsräume konturieren. Mit Jens Roselt beginnt man, sich aus der Zuschauer_innenperspektive im Theater als „Souverän der Wahrnehmung in Frage zu stellen“, mit Leopold Klepacki denkt man als Theaterpädagog_in über den vermeintlich „leeren Raum“ und sein „Hintergrundrauschen“ nach, um sich schließlich mit Gerd Koch in einem umfassenden Blick weltpolitischer „Kosmobilität“ in einen „Ortswechsel im Denken“ zu üben. Im zweiten Teil geht es um die „Bühne als Verhandlungsraum“ (ein Aufsatz von A. Matzke) und die Erforschung von Bildungsräumen (fünf weitere Artikel). Der dritte Teil ist mit „Unterbrechungen“ überschrieben, der Titel des Sammelbandes wird hier zum Programm: Acht Beiträge reflektieren Verfahren der Raumbildung – weniger aus wissenschaftlicher, sondern verstärkt aus künstlerischer Perspektive. Der Band ist in diesem Sinne in besonderem Maße inspirierend für Theaterpädagogik-Praktiker_innen, die Denkanlässe für ein raumtheoretisches Nachdenken suchen, um die eigene, eingeschliffene Arbeitspraxis zu unterbrechen. Bei der Suche nach bzw. dem Markieren von Unterbrechungen gewohnter Wahrnehmungsweisen folgt man ganz unterschiedlichen Blickwinkeln der Autor_innen. Die Raumerfahrung wird teilweise aus der Publikumperspektive betrachtet, teilweise aus der Theatermacher_innenperspektive. Teilweise wird aus der Anleitungsperspektive das Potenzial für das theaterpädagogische Klientel thematisiert oder es werden die Produktionsbedingungen akzentuiert. In dieser mehrdimensionalen Politik des Sehens kommen zudem ganz unterschiedliche Theaterästhetiken und -stile kaleidoskopartig in den Blick – wobei die Postdramatik als aktuelles Verständnis von Theater hervorsteht. Das beschriebene Theater ereignet sich dabei zudem an unterschiedlichsten physikalischen Räumen: Schule, Hochschule, Theater, öffentlicher Raum, Kloster, Gefängnis (etc.).

Eine Überraschung mag vielleicht sein: Es werden in dieser Anthologie auch diejenigen fündig, die sich dezidiert mit Zusammenhängen von Theaterpädagogik und Biografie (Wiebke Lohfeld) oder Interkulturalität (Jonas Kern) beschäftigen. Anschlussfähig ist sie auch für diejenigen, die sich mit der Transdisziplinarität der Künste (Musik, Tanz) oder zielgruppenspezifischer Arbeit beschäftigen (Kinder: Andrea Bramberger, Susanne Schittler; Gefängnisinsassen:

Marc Geißler/Hanne Meister). Erwähnenswert ist zudem, dass der Theatermensch Willi Praml, der als Mitbegründer der Theaterpädagogik einen entscheidenden Platz im Band „Generationen im Gespräch I, Archäologie der Theaterpädagogik“ (hrsg. v. Streisand, Marianne et al., Schibri 2005) erhalten hat, hier zu Recht mit seiner Arbeit in/an der NaXoshalle (Frankfurt/M.) in einem Artikel von Wolfgang Schneider und einem Interview mit Kristin Westphal bekannt gemacht wird.

Wer gezielt nach raumtheoretischen Begrifflichkeiten/Diskursen in einer systematisierenden Aufbereitung sucht, wird in der Anthologie vielleicht manche Schwerpunktsetzung vermissen. Ich denke hier an mediale Räume, Lebensräume, Bildungslandschaften, Land- Art, Ortsspezifisches Theater, das Theorem des Spacings oder den sog. Spatial Turn, Imaginations-, Zeit- und Körperräume (usf.). In den Überschriften der Beiträge findet man diese Stichworte nicht; enthalten und berührt sind die mit ihnen verbundenen Diskurse aber durchaus in den einzelnen Texten.

Für am Thema Raum interessierte Theaterpädagog_innen sei abschließend erwähnt, dass aktuell weitere Publikationen den Markt bereichern, die für die Reflexion/Inspiration der eigenen Raumpraxis interessant sein könnten – so zum Beispiel Benjamin Wihstutz (2012): Der andere Raum. Politiken sozialer Grenzverhandlung im Gegenwartstheater, Zürich: Diaphanes und Giese, Nadine et al (Hg.) (2013): Sozialrauminszenierung, Lingener Reihe zur Theaterpädagogik Bd. 11, Berlin: Schibri. Ein Zusammendenken der Werke kann spannend sein. Eines steht aber jetzt schon fest: Zur wissenschaftliche Reflexion theaterpädagogischer Raumkunst gehört die von Kristin Westphal herausgegebene Anthologie von nun an fundamental dazu.

Norma Köhler

Christoph Nix, Dietmar Sachser, Marianne Streisand (Hg.) (2012): Theaterpädagogik, Lektionen 5, Berlin, Verlag Theater der Zeit, 311 Seiten

Als Erstes kam der Band „Dramaturgie“ (Lektion 1), dann „Regie“ (Lektion 2), dann „Schauspielen/Theorie“ (Lektion 3), dann „Schauspielen/Ausbildung“ (Lektion 4). Jetzt also, mit Ablauf des Jahres 2012, sind die Lektionen 5 unter dem Titel „Theaterpädagogik“ erschienen. Auf 311 Seiten versammeln die Herausgeber eine Vielzahl von Aufsätzen, Gesprächen und Informationen zu einem breiten Wissensspektrum des Faches Theaterpädagogik und seiner Arbeitsfelder. Die vorliegende Ausgabe zeichnet Phänomene der Praxis, Theorie und Genese des Faches nach. Erstaunlich heterogen stehen hier beispielsweise politischen Diskurse neben ästhetischen und methodischen Anlässen des Theatermachens. Der Band spiegelt sorgfältig zusammengestell-

Rezensionen

te Zugänge zum Fach und seinen Teilgebieten wider. Sie zeigen Paradigmen Diskursionen, methodisch-didaktische Ansätze, politisch-soziale Arbeitsweisen, therapeutische Zugänge, Begriffsgenesen der Theaterpädagogik, systemische Forschungsansätze, historische Ableitungen und zeigen so ein ungeahnt vielschichtiges Bild heutiger Theaterpädagogik.

Die Lektüre dieses Buches wird da besonders spannend, wo sich terminologisch Grundlagen des Faches auf neue Weise erschließen. Da sitzt man im Zwiegespräch zwischen den Autoren und Autorinnen und ist fasziniert, was dieses Fach Theaterpädagogik mittlerweile seit seinem Bestehen in den sechziger Jahren anbietet. Die Direktheit mancher Diskussionsbeiträge lädt gleichermaßen zum Zuspruch und Widerspruch ein. Dabei denkt man sich beim Durcharbeiten der Aufsätze: Wo kann Theaterpädagogik eigentlich nicht eingesetzt werden? Eine Quersumme der Ansätze, Praxisdarstellungen und Methoden sind folglich in diesem Kompendium nicht auszumachen. Das ist auch nicht nötig, denn das Buch ist ein einziger vielstimmiger Aufruf zum vehementen Gebrauch der Theaterpädagogik als Praxis und angewandte Wissenschaft.

Möglicherweise ist den Herausgebern hier ein Standardwerk der Theaterpädagogik geglückt. Das wird sich in Zukunft erweisen. In jedem Aufsatz finden sich Schlüsselidiome zum weiteren Nachforschen. Es lohnt also der Quereinstieg. Die vielen Beschreibungen sind zumeist phänomenologisch erörtert, kurz gehalten und gestatten in den Kapiteln eine zügige Orientierung zu Begriffen, Ansätzen, Theoremen und Praxen der Autoren und Autorinnen.

Es gelingt den Herausgebern verständlich und nachvollziehbar zu erklären, dass sich aus dem anfänglichen Schulspiel und der reformpädagogischen Bewegungen (Mirbts/Luserkes) eine moderne wissenschaftliche Fachdisziplin entwickelte. Es ist die Summe vieler Teile, die den Zweiklang, das Binom Theater und Pädagogik entstehen und begründen lässt. Das macht diese Ausgabe auf sehr lesenswerte Weise klar. Der Verlag führt die Lektionen nach eigenen Worten als ein Vademekum für breite Leserschichten aus dem Interessenspektrum Theater ein. Es sollen renommierte VertreterInnen des Faches zu Wort kommen. Man möge mir nachsehen, dass ich in diesem Rahmen nicht jeden Beitrag ausführlich behandeln werde.

Im ersten Teil befinden sich gleich sechs Beiträge zur Theorie, Geschichte und Konzeptionierung. Zunächst Marianne Streisands rhizomatisch geprägte Begriffsgenese, eine vielschichtige Darstellung von Ursprüngen, Wirkungen und Manifesten, gefolgt durch Manfred Jahnkes Abriss der Geschichte des Laientheaters seit dem 400. Jahrhundert, dann Christoph Nix' Plädoyer aus dem Geiste Paolo Freires „für eine Theaterpädagogik der Skepsis“ sowie Florian Vaßens Beschreibungen und Forschungen zu Übergängen von Pädagogik zu Theater (und

umgekehrt); anschließend Ulrike Henschels Diskussionsbeitrag zur Wirkungsforschung („soziale Transfereffekte ästhetischer Bildung lassen sich nur bedingt nachweisen“) – und am Schluss dieses Teils liest man Ute Pinkerts Analysen materialbasierter Arbeitsformen der Theaterpädagogik.

Der zweite Teil bringt Diskussionsbeiträge aus der Fachpraxis und stellt Methoden und Fachtermini zur Diskussion. Am Anfang steht Dietmar Sachsers Untersuchung zum Theaterspielflow als ein künstlerischer Gestaltungsmodus, dann der Beitrag Gert Kochs und Joachim Wondraks, Theater in sozialen Feldern, der Teilhabe aller am Prozess im Gegensatz zur künstlerischen Selbstbildung verdeutlichen will. Dann folgt Hajo Kurzenbergers Abschaffung des Spielleiters, weil das neue Theater ein originär kollektiver Arbeitsprozess ist. Nachfolgend ein Plädoyer für eine sich rhizomatisch wendende theaterpädagogische Didaktik durch Mira Sack. Die Begegnung unterschiedlicher Akteure mit unterschiedlichen Lernweisen.

Es folgen Beiträge, die explizit demonstrieren, in welche Richtung sich Theaterpädagogik erstrecken kann und aus welchen Zusammenhängen sie ihre Praxen zieht. Reiner Steinweg beispielsweise beschreibt den Umgang mit Brechts Lehrstück als Arbeitsmittel in der Friedensforschung, Kristin Wardetzky untersucht aktuelle Möglichkeiten des Erzähltheaters als ein Fortschreiben des kollektiven Gedächtnisses. Das biografische Theater im Beitrag von Norma Köhler ist Bearbeitung von Erfahrung, ist ästhetische Bildung, Marie-Luise Lange spricht über site specific, das als performativer Arbeitsansatz letztendlich zwischen Aufführungskunst und kommunikativen Prozessen agiert.

Der dritte Teil beschreibt Arbeitsfelder der Theaterpädagogik. Hier finden sich Essays, Gespräche, Arbeitsweisen- und bedingungen aus unterschiedlichen Bereichen. Gerd Taube beleuchtet u. a. Methoden und Erscheinungsformen eines sog. partizipativen Jugendtheaters, Uta Plate (Schaubühne Berlin) überschreibt ihr Interview: „Es kann nicht nur um Inhalt gehen. Inhalt existiert nicht pur“. Der darauf folgende Beitrag zur kommunalen Theaterpädagogik zwischen Jugendhilfe und Kunst stammt von Kerstin Deiber und Sarit Streicher (Junges Theater Konstanz). Ole Hruschka beschäftigt sich mit dem institutionellen Lernfeld der Schule („mittels des Theaters künstlerische Lernfelder in der Schule entwickeln“) und Maik Walter weist darauf hin, dass die Theaterpädagogik bereits Spuren in der Fremdsprachenvermittlung hinterlassen hat. Nicht fehlen durfte auch der Artikel von Katharina Kolar zum Theater in der Lehrlingsausbildung, das in den 70iger Jahren des vergangenen Jahrhunderts seine Blütezeit hatte. Zu den eher „traditionellen“ Theaterpädagogiken gesellen sich weitere spannende neue Arbeitsfelder, die im Praxisdiskurs der letzten 10 Jahre nur am Rande eine Rolle spielten, schließlich aber doch zu Forschungsgegenstän-

den wurden. Zu nennen wären hier das Theater mit Strafgefangenen, eine Forschungsarbeit von Sandra Anklam (Theaterpädagogin am Schauspielhaus Bochum) oder das Gespräch von Nicole Gronemeyer mit Armando Punzo und seiner doppeldeutigen Formel „auch das Theater kann zum Gefängnis werden“ oder die Auseinandersetzung des Theaters, der Theaterpädagogik mit Methoden der Therapie, sowohl ambulant wie stationär. Dieter Kraft schreibt: „Das Heilsame der Theatralität liegt nicht in den Aktivitäten selbst, sondern im Sinn, der sich aus ihnen erschließt.“ Nobert Knitsch formuliert in seinem Beitrag, das Theater sei eine Schule zur Mentalisierungsfähigkeit.

Theaterpädagogik – wo und wie wirkt sie in die Öffentlichkeit, in den öffentlichen Raum hinein? „Interest me! – Das Theater der Gegenwart ist ein Theater der Wahrnehmung und der Mitteilung, das macht es für die Öffentlichkeit interessant“, schreibt Thomas Lang dazu. Wolfgang Sting beschäftigt mich mit einem wesentlichen Lernprinzip der Theaterpädagogik, der Interkulturalität. Das bedeutet für ihn ein Lernen von befremdlichen Erfahrungen und das Zeigen des Eigenen „als positive Kraft“. Wenn man Maren Schmidt richtig versteht, so stellt sich das Verhältnis von Kirche und Theater bisweilen brüchig dar, durchaus mit Lust am Konflikt. Es handele sich, so verdeutlicht sie dem Leser, eben um zwei unterschiedliche Weisen der Reflexion von Wirklichkeit. Royston Maldoom im Gespräch mit Dietmar Sachser sagt: „Versteck dich nicht und habe Vergnügen an dem, was du tust. Ohne Aufführung geht es nicht.“ Ein weiteres Gespräch führte Sachser mit Gisela Höhne, Schauspielerin, Theaterwissenschaftlerin und langjährige Leiterin des „total verrückten Theaters Ramba Zamba“ in Berlin. Mit zwei unterschiedlichen Praxisbeispielen soll diese kleine, kaum vollständige Übersicht schließen: Ute Karl beschreibt in ihrem Beitrag einen besonderen Arbeitsansatz des Altentheaters und das Theatremachen mit Demenzkranken. Neu entwickelte Techniken, Inhalt und Spielweisen sind für sie zukunftsweisende Formen des Theaters mit alten Menschen. Schließlich Eva Renvert, die ihren besonderen Forschungsansatz über die Wirkungsweise theatraler Intervention in Organisationen wie Wirtschaftsunternehmen vorstellt. Die Teilnehmer in diesen Prozessen erfahren durch die theaterpädagogische Arbeitsweise eine Art Perspektivwechsel und können so Alternativen zu ihrer betrieblichen Situation erkennen.

Der vierte Teil schließlich hält im Appendix Adressen von Ausbildungsstätten vor sowie weiterführende Literaturhinweise. Eine besondere Liste von Fachmagazinen, Fachzeitschriften und Periodika gibt es leider nicht. Der Band bietet Studierenden, Dozenten und Praktikern aus vielen Teilbereichen des Faches eine Fülle an Wissen und Diskussionsthemen.

Mona-Sabine Meis, Georg-Achim Mies (Hg.) (2012): Künstlerisch-ästhetische Methoden in der Sozialen Arbeit. Kunst, Musik, Theater, Tanz und Neue Medien. Stuttgart, 224 Seiten

Der von Meis und Mies vorgelegte Band geht als Gesamtunternehmen systematisch *und* exemplarisch vor – was sich zeigt durch die Trennung in einen ersten Teil, der auf 62 Seiten „Allgemeine Grundlagen der künstlerisch-ästhetischen Praxis in der Sozialen Arbeit“ (Autorin: Mona-Sabine Meis) liefert, und in einen zweiten Teil über künstlerisch-mediale Exempel: Bildende Kunst (Meis), digitale Medien (Hoffmann), Tanz (Behrens, Tiedt), Theater (Mies) und Musik (Hartogh, Wickel) – und auch in diesen Beispielen betten die Praxis-Berichtersteller ihr Tun in Legitimations- und Forschungsdiskurse ein. Dadurch wird einer Gefahr entgangen, die beim Vorstellen und Zeigen von Methoden leicht eintritt, dass sie nämlich ent-kontextualisiert werden. Erfreulicherweise führt Meis in ihren „Grundlagen“ schon ausführlich ein in das begriffliche wie praktische Bedingungsgefüge von „Didaktik und Methodik“ (S. 56 ff.) und macht z. B. deutlich, wie wichtig es ist zu wissen, ob man sich auf einer Makro-, Meso- oder Mikro-Ebene des methodischen Handelns befindet (S. 59 ff.): das ist für Implementation, Feinplanung und Projekt-Darstellung (und Verteidigung!) gegenüber Dritten ebenso wichtig wie für die begleitende und/oder nachträgliche Reflexion des Tuns (z. B. wenn „Wirksamkeitsdialoge“ geführt werden oder wenn ein Forschungs-Design entwickelt werden soll).

Solche versierten Blicke sind ferner wichtig, da das Handlungsfeld von Sozialer Arbeit und Kunst/Ästhetik (zum Glück!) multi-valent ist und multi-perspektivisch ausgerichtet ist – das zeigt sich nicht nur an den Beispielen im zweiten Teil dieses Buches, sondern auch bei der Beantwortung, wie denn dieses Feld professionell benannt werden soll oder kann: Das Angebot reicht von *Ästhetische Praxis* über *Gestaltungspädagogik* bis zu den Begriffen *Soziale Kulturarbeit* und *Kulturelle Sozialarbeit* (vgl. S. 9).

Eine richtigerweise mehrfach herangezogene empirische Untersuchung von Marquardt und Krieger zu „Potenziale(n) Ästhetischer Praxis in der Sozialen Arbeit“ (2007; siehe die Rezension in: Zeitschrift für Theaterpädagogik, Heft 50, 2007, S. 77 f.) hat grundlegend und hervorragend vorgearbeitet und gezeigt, dass Polaritäten zu beobachten sind bei der Entfaltung des Handlungsfeldes: etwa von der ästhetisch-aisthetischen hin zur ästhetisch-medialen Dimension oder zwischen (quasi) autonom zu (quasi) sozial. Anne Bramford hat im Auftrag der UNESCO acht Kategorien destilliert, die international zur Begründung künstlerisch-ästhetischer Bildung herangezogen werden (können): technokratische Kunst, Kinderkunst, Kunst als Ausdruck, Kunst als Erkenntnis, Kunst als symbolische Kommunikation, Kunst als kultureller Akteur, Postmodernismus (?) und Erziehung zu

den Künsten (vgl. S. 69 f.). Diese Liste zeigt – noch – deutlich die Verhaftetheit solcher Kategorien an institutionalisierter Erziehung/schulischer Bildung. Soziale Arbeit als eine (gesellschafts-politische) Praxis und (beruflich-professionelle) Poiesis (also als ein Machen, Schaffen, als Handwerklichkeit) wäre aber auch zu betrachten unter ästhetischen wie aisthetischen (also sinnlich-wahrnehmungsbezogenen) Aufmerksamkeitsrichtungen: denn auch dort, wo nicht dezidiert von künstlerisch-ästhetischen Methoden (also: Wegen) gesprochen wird, werden sie gleichwohl – *by the way*/informell mitlaufend – begangen, so dass professionell betriebene Kunst und Medienarbeit hier andocken kann. Und auch das Umgekehrte stimmt: denn dort, wo in den Künsten nicht vom Sozialen gesprochen wird, ist es gleichwohl vorhanden und bietet einen Punkt, an dem Verknüpfung geschehen kann (siehe auch Gerd Koch: Theater: autonom und sozial. In: scenario, S. 10 ff. < <http://publish.ucc.ie/scenario/2012/01/koch/02/de->>) Meine These/Konklusion: Wenn Kunst/Ästhetik und Soziale Arbeit einander selbstbewusst begegnen, dann verändern sie sich und bleiben zugleich starke Subjekte und sind nicht auf hierarchisierten Relevanz- und Legitimationsskalen angesiedelt.

Nicht nur an einem theaterpädagogischen Exempel, das Mies (S. 177 ff.) liefert, wird dies deutlich: Eine wahrlich nicht gerade exzeptionelle Thematik, nämlich die Aufführung eines Krippenspiels, wird vorgestellt – *aber* mittels des pädagogischen *Konzepts* des Autors Mies: „Haltung der Leitung: teilnehmerzentriert ... Offenes Projekt ... wenn Experimentieren, Selbstentdecken und Spiel im Vordergrund stehen. Der Leiter ist eher ‚Leerer‘ als ‚Lehrer‘“ (S. 184). Mies bezieht sich hier methodisch unter anderem auf den Maler, Bühnenbildner und (Gebrauchs-)Grafiker Willi Baumeister, der in seinem Buch „Das unbekannteste Kunstwerk“ (1947) nahe legt, mindestens zweierlei für das Gelingen eines schöpferischen Gestaltungsprozesses zu tun: a) am Anfang als Antriebs-Reiz eine Zielsetzung zu haben, von der man weiß, dass sie eine ‚Scheinziel-Setzung‘ ist; denn (b) der Werk-Fortgang macht einige/eigene Sprünge, *loopings*, die man aber eben nur bemerkt, *weil* man eine anfängliche Ziel-Angabe (!) hatte, so dass „künstlerische Formfindung oder wissenschaftliche Entdeckungen oder neue Erkenntnisse“ (S. 185) Platz greifen können – das ähnelt strukturell einem *devising theatre* einer *devising performance* – und wenn Mies empfiehlt, der anleitende ‚Lehrer‘ solle ein ‚leerer‘ Anleiter/Begleiter sein, dann schimmert hier die künstlerisch-aisthetische Aufnahmebereitschaft als wichtiger Aspekt im Professionsprofil eines Theater-Lee/hrsers durch (und eine *Lee/hre* in Anlehnung an *Zen-Buddhismus*: Einen weiteren Akzent setzend siehe: G.-A. Mies: Was könnte im Falle von Theater-Machen am Text hängen? In:

KORRESPONDENZEN: Zeitschrift für Theaterpädagogik, Heft 41, 2002, S. 25 ff.). Der hier vorgestellte – und sehr zu empfehlende – Band spricht seine Leserschaft an, bezieht sie als selbstbewusste Mitproduzentin ein (der Reihenherausgeber Rudolf Bieker bietet gemeinsam mit den Autor_innen eine Kontakt-Möglichkeit: Rudolf.Bieker@netcologne.de). Kolleginnen/Kollegen, die im hier verhandelten Arbeitsbereich tätig sind, haben sich zu einem „Bundesarbeitskreis Kunst – Ästhetik – Medien“ (BAKÄM) von zumeist Lehrenden an Fachbereichen des Sozialwesens zusammengeschlossen.

Gerd Koch

Werner Hecht (2012): Kleine Brecht-Chronik. Basiswissen über sein Leben und Werk. Hamburg, 288 Seiten (bebildert)

Werner Hecht hat auf vielfältige Weise zu Bertolt Brecht gearbeitet: Von Helene Weigel wurde er 1959 zur Mitarbeit an Dramaturgie und Regie ans Berliner Ensemble (BE) berufen; er wirkte dort bis 1974 – und hat sich unter anderem um die Publikumsarbeit des BE verdient gemacht (auch das eine ‚Vor‘-Form von Theaterpädagogik); 1976–1990 war er Leiter des Brecht-Zentrums der DDR, das sich namentlich durch internationale, dialogische Brecht-Tage auszeichnete – im damals zum Brecht-Zentrum gehörenden Kellerrestaurant im Brecht-Haus, was noch heute besteht, setzten sich die Debatten intensiv fort (vgl. Ilgonetti Wachloch: Ein unbekannter Brecht, in: KORRESPONDENZEN. Zeitschrift für Theaterpädagogik, Heft 19/20/21, S. 106 f.). Am 26. Oktober 1988: Ehrenpromotion von Werner Hecht zum Dr. phil. h. c. an der Pädagogischen Hochschule „Ernst Schneller“ Zwickau – sehr passend, weil nämlich dort jahrelang eine pädagogische Arbeitsstelle Bertolt Brecht beheimatet war, die von Prof. Dr. Johannes Goldhahn geleitet wurde. Er war 1957 Mitbegründer der ersten Brecht-Schule in der DDR, und sein Buch zu „Vergnügungen unseres Zeitalters. Bertolt Brecht über Wirkungen künstlerischer Literatur“, das 1977 entstand, erschien als Band 1 der Brecht-Studien im Brecht-Zentrum der DDR.

Das Obige nur, um den Kontext zu skizzieren, in dem das hier angezeigte und sehr zu empfehlende Basiswissen-Buch von Werner Hecht steht. Noch deutlicher und wertvoll für die theaterpädagogische Arbeit aber zeigt sich Werner Hecht als Herausgeber der verdienstvollen „Materialien“-Taschenbücher zu Brecht-Stücken, die in der „edition suhrkamp“ von ihm seit 1963 herausgegeben wurden (etwa zum „Galilei“, zur „Mutter Courage“, zur „Mutter“, zur „Antigone“, zum „Kaukasischen Kreidekreis“). Ebenfalls in der „edition suhrkamp“ erschien „Brecht im Gespräch. Diskussionen, Dialoge,

Rezensionen

Interviews“ (1975) – ein Büchlein, wie gemacht zur lebendigen Einführung in den Brechtschen Theateransatz. Zum Biografischen legte Werner Hecht 2007 „Brechts Leben in schwierigen Zeiten“ vor: Darin werden vornehmlich, wie es im Untertitel heißt, „Geschichten“ geliefert. Daten, Fakten *en détail* bietet Werner Hechts „Brecht Chronik 1898–1956“ (1997, 1315 S.) nebst „Ergänzungen“ (2007).

Für den (nicht nur theater-)praktischen Gebrauch liegt nun von Werner Hecht dankenswerterweise eine handliche „*Kleine Brecht-Chronik* ... über Leben und Werk dieses großen Dichters des 20. Jahrhunderts vor; sie vermittelt Einblicke in die Zeitgeschichte, die sich sowohl auf die Lebens- wie Werkgeschichte entscheidend ausgewirkt hat. In einer Übersichtstafel werden Zeitabschnitte überschaubar dargestellt“ (S. 9). Der Leser/die Leserin erfährt die Namen von Mitarbeiter_innen und Freund_innen; es werden sogar Brechts „längere Reisen“ (S. 254 f.) angeführt; auf den Randspalten der Buchseiten sind die wichtigen Stichworte ausgeworfen, so dass ein leichtes Benutzen durchgängig gewährleistet ist, um „einen Eindruck (zu) vermitteln vom Leben und Werk dieses Genies, das in Augsburg und München die Generalprobe für die frühe Premiere in der Hauptstadt Berlin ablegte und bestand.“ (S. 7.) Wir erkennen Bert Brecht als kritisch, diskursiv arbeitenden Stückeschreiber,

Theatermenschen und Poeten: „Ich studierte .../Alles ... übergab ich dem Staunen/Selbst das Vertrauteste“ – heißt es in Bertolt Brechts „Lied des Stückeschreibers“ von 1935.

Gerd Koch

Richard Blank (2011): Drehbuch. Alles auf Anfang. Abschied von der klassischen Dramaturgie. Berlin, Köln, 173 Seiten

Der Filmemacher und Drehbuchautor Richard Blank empfiehlt ein komponierendes, kombinierendes, kontrast-montierendes/collagierendes, bewegliches und räumliches Schreiben wie beim Herstellen eines „kubistische(n) Gemälde(s)“. Ein Gegenstand, der, aus unterschiedlichen Blickwinkeln, in verschiedenen Zeiten gesehen, in einzelne Teile zerlegt und zusammengesetzt als *ein* Bild erscheint. Und dieses eine Bild erweckt bei den vielen Teilen nie den Eindruck von Beliebigkeit.“ (S. 113) – Solche Anregung korrespondiert mit Brechtschen theatralen, „stereometrischen“ (A. Wirth) Schreib- und Arbeitsweisen und es ist ein *szenisches, räumliches* Schreiben – hier unter den Aspekten des Kreativen Schreibens auch metaphorisch genommen: als kaleidoskopischen, prismatischen, mehrperspektivischen, also kreativen

Schreib-Raum, der durch unterschiedliche Schreibweisen und -formate gefüllt werden darf. Präsenz und Schrift machen Theater auch zu einem *publizistischen* Unternehmen (siehe Helmut Schanze: Mediengeschichte des Theaters) – zu einer speziellen Art von *Zeitung*, wobei Zeitung nicht nur Tagespresse, sondern auch Zeitschriften und aktuelle Mitteilungen/Berichtsweisen/Kommentare schlechthin – auch *novelas*, Novitäten (wie es bei den Madrigalisten des 16. Jh. hieß: *audite nova!* Siehe auch für stilistische Variationsbreite Cervantes' *Don Quijote*). Und ich sehe Publizistik im Sinne von Brechts „Keuner“: „Herr Keuner sagte: ‚Ich bin ein größerer Gegner der Zeitungen: ich will andere Zeitungen‘, ... oder wie es der Presse-Wissenschaftler Lutz Hachmeister in der taz vom 19.11.2012 skizzierte: „Eine der größten Errungenschaften der bürgerlichen Aufklärung ist der Journalismus, der sich durch redaktionelle Kommunikation stimuliert und gegenseitig überprüft.“ Und auch ein Bezug auf Walter Benjamin, Ernst Bloch, Sergej Tretjakow ist möglich: sie präferierten eine Art prismatischer, kubistischer, panoramischer, filmischer und collage- sowie montagehafter Schreib- und Zeigeweise (vgl. Richard Faber: Der Collage-Essay bei Walter Benjamin; Heinrich Henel: Szenisches und panoramisches Theater). Theater ist wie jedes publizistische Unternehmen auf wahrnehmende Mit-Produzenten angewiesen



**Bildungswerk
für Theater und Kultur**

www.btkhamm.de

Fortbildung Clownerie 2013-2014 Der Clown – ein naiver Held

Dieses Fortbildungsangebot richtet sich an alle, die sich einen tieferen Einblick in die Welt eines, bzw. ihres Clowns wünschen.

Leitung: Andreas Hartmann/Hilde Cromhecke



02./03. November 2013
bis 03./04. Mai 2014

7 Wochenenden
+ 1 fünftägiger Seminarblock

Für die Fortbildung werden Grundkenntnisse im Clownriebereich vorausgesetzt. Die Teilnehmer/-innen sollten bereits mit dem Dozenten-team gearbeitet haben; ansonsten ist ein Vorgespräch notwendig.

Einführungskurs „Das Arbeitsfeld des Klinikclowns“

An drei Wochenenden bieten wir Ihnen einen Einblick in die Arbeitswelt des Klinikclowns. Im Gegensatz zum Bühnenc clown arbeitet der Clown im Krankenhaus bzw. Altenheim ganz dicht am Menschen. Deshalb ist diese „Clowns-Arbeit“ ein bisschen anders:

09./10.11.2013 Basisarbeit Clown:

- Präsenz des Clowns im Krankenhaus
- Einfache Übungen, um den Clown in sich kennen zu lernen

25./26.01.2014 Clownstechniken:

- Erlernen von Clownstechniken
- Sorge für den Partner/Technikauswahl

15./16.02.2014 Der Klinikclown:

- Erlerntes wird angewendet
- Seiten des Clowns/der Patienten/Angehörigen werden erfahrbar

Leitung:

Andreas Hartmann



Wir bieten außerdem eine Fortbildung zum Theaterpädagogen/zur Theaterpädagogin an und Kurse und Workshops wie Fooling, Theater nach Boal, Jeux Dramatiques, Biografisches Theater, Zirkuspädagogische Kurse und vieles mehr..

BTK Hamm | Oberonstr. 20 | 59067 Hamm | Tel.: 02381/44893 | info@btkhamm.de

– ganz so, wie Brecht es in seiner Radio- und Lehrstück-Theorie akzentuiert: Kommunikations-Apparat und nicht – nur – Lieferant. Das hat Folgen fürs szenisch-dialogische Schreiben – nicht nur von Drehbüchern. Vom Mangel bisheriger Dreh-Buch-Schnell-Schreib-Kurse und auch von einer Film-Dramaturgie der Heldengeschichte (á la 19. Jahrhundert & Hollywood-mainstream) geht der reflektierende Filmemacher und Dramaturg sowie Kulturwissenschaftler Richard Blank aus und gibt gute kritische Ratschläge auch in Richtung eines Schreibens fürs Theater.

Gerd Koch

Jens Lassak (2013): Das Theaterfeature. Berlin, Strasburg, Milow, 84 Seiten

Jens Lassak (Sozialpädagoge und Student der Theaterpädagogik, langjährig auch Amateur-Spieler) hat sehr sorgfältig und konzentriert einschlägige Literatur zum Thema (Radio-) Feature usw. herangezogen. Er situert das neue Genre/Format „Theaterfeature“ im Zusammenhang von Szenischer Lesung und Dokumentartheater. Er sieht, dass künstlerische und pädagogische Prozesse während des Erarbeitens eines Theaterfeatures eine sich wechselseitig beeinflussende Einheit bilden.

Der Verfasser baut Ergebnisse einer Teilnehmer_innen-Befragung als Material in seine Bearbeitung ein (und fragt auch danach, was nicht so gelungen erscheint ...); ebenso gelingt es ihm, Passagen aus der Sekundärliteratur heranzuziehen, um das Genre des noch ungewohnten Theaterfeatures zu beschreiben. Das Theater Daktylus aus Berlin hat diese Arbeitsweise entwickelt und praktiziert sie kontinuierlich. Jens Lassak hat eine erste Darstellung dieses Ansatzes verfasst und dessen Arbeitsweise offengelegt: „Das Theaterfeature verzichtet bewusst auf das Postulat der Neutralität und Überparteilichkeit ... Das Theaterfeature ist szenisch performativ dargestelltes Ergebnis der kritischen Analyse zurückliegender Situationen und Begebenheiten, deren Bedeutung und Problemstellung von erheblicher Tragweite für die Gegenwart ist. Im Vordergrund steht die subjektive Herangehensweise der Entwickler_innen und Darsteller_innen, welche es ihnen sowie den Zuschauer_innen ermöglicht, sich kontrovers mit der Thematik zu befassen ... das Theaterfeature (kann) als eine künstlerische Weiterentwicklung des Dokumentartheaters angesehen werden ...“ „Die Ästhetik des Theaterfeatures ist durchgehend minimalistisch. Die Darsteller_innen nehmen keine psychologischen Rollen an und spielen sie durchgehend, sondern leihen den historischen beziehungsweise den für die Thematik des Stückes wesentlichen Figuren ihre Stimmen. Ziel ist es, wie auch beim Radiofeature, die

Balance zwischen Einfühlung und Auseinandersetzung mit dem Stoff, dessen Bedeutung bis in die Gegenwart reicht, auszutarieren. Eine Identifikation mit den Figuren soll vermieden werden. Dies erfüllt einerseits den Zweck, dem Publikum eine weitestgehend rationale Konfrontation zu ermöglichen, andererseits bewahrt diese Art Rollenverständnis nicht professionelle Schauspieler_innen vor der Aufgabe, sich mit zwielichtigen und verabscheuenswürdigen Persönlichkeiten gleichzusetzen.“

Der Verfasser liefert ferner einen Beleg für die Leistungsfähigkeit der Theaterarbeit in der personen-nahen, Subjekte würdigen, zeitgeschichtlichen Recherche sowie politisch-historischen Bildung – hier konzentriert (unter anderen) auf die Holocaust Education. Die Zusammenarbeit mit der Gedenkstätte zu „Stillen Helden“ in Berlin wird ebenfalls entsprechend berücksichtigt. Und der Spiel-Text des Theaterfeatures findet sich abgedruckt in diesem praktischen Handbüchlein für ein publizistisches Theater.

Gerd Koch

Anja Jäger (2011): Kultur szenisch erfahren. Interkulturelles Lernen mit Jugendliteratur und szenischen Aufgaben im Fremdsprachenunterricht, Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang (= Europäische Hochschulschriften. Reihe 11: Pädagogik 1012), 381 Seiten

Anja Jäger legt mit ihrer Dissertation eine gewichtige Untersuchung zum interkulturellen Lernen im Englischunterricht vor. Im Fokus der fast 400 klein gedruckten Seiten stehen hierbei die Jugendliteratur und so genannte szenische Aufgaben. Die Verfasserin arbeitet als Englischlehrerin an einer Realschule und wurde teilweise an die Pädagogische Hochschule Freiburg abgeordnet. Den dadurch entstandenen Freiraum nutzte sie in produktiver Weise, um eine qualitative Unterrichtsstudie zu planen und durchzuführen. Dabei half ihr die Möglichkeit, Studierende mit Beobachtungsaufgaben und Abschlussarbeiten in das Projekt einzubinden, natürlich auch ihre eigene langjährige Berufserfahrung sowie nicht zuletzt die inhaltlichen Impulse der Freiburger PH, die als eines der englischdidaktischen Forschungszentren in Deutschland gilt.

Nach einer knappen Einleitung wird in den ersten vier Kapiteln der Stand der Forschung zusammengefasst, bevor die für die Studie relevanten Erträge im Kapitel 6 noch einmal resümiert werden. Mit der Materie vertraute Leser können also beruhigt dort anfangen zu lesen. Kapitel 7 und 8 stellen das Design und die Ergebnisse der Unterrichtsstudie vor. Dem Fazit in Kapitel 9 folgen das Literaturverzeichnis und ein Anhang, der auch einen der eingesetzten

Fragebögen anfügt. Der gesamte Forschungsprozess ist in der Aktionsforschung angesiedelt und daher – wie dort üblich – ausgesprochen transparent geschildert. Für die entsprechenden Daten wird auf den Anhang verwiesen, in dem sich dann eine Adresse verbirgt, wo eine CD mit Daten und Auswertungen angefordert werden kann. Ausgangspunkt der Studie ist die Frage, „welche Dimensionen interkultureller Kompetenz bei Jugendlichen beobachtbar sind, wenn sich diese über bestimmte szenische Aufgabenformen mit Jugendliteratur auseinandersetzen.“ (159)

Als zentrale szenische Verfahren (122–130), die für diesen Ansatz relevant sind, werden von ihr angeführt: (1) szenisch-körperliche Aufwärmübungen, (2) die Einfühlung in Umgebung, Situation und Figuren, (3) das Characterizing und Acting als ganzheitliche Rollendarstellungen, (4) das Doppeln von Figuren durch ein „Hilfs-Ich“, (5) die szenische Interpretation eines literarischen Textabschnitts, (6) die Inszenierung selbst geschriebener Texte, (7) Improvisationen, (8) Standbilder und Statuen bauen und reflektieren sowie (9) das Erlebnis durch Sprechtheater. Hierbei orientiert sich Anja Jäger vorrangig an den viel zitierten Arbeiten von Manfred Schewe und Ingo Scheller und begründet schlüssig, warum gerade szenische Aufgaben interkulturelle Kompetenzen fördern (130–137): Offenheit und Dezentrierung, ganzheitliche Erfahrung von Fremden und Eigenem, Erleichterung des Perspektivenwechsels, Entwicklung personaler und sozialer Kompetenzen, Umgang mit Vielfalt und Differenz, Wahrnehmung und der Einsatz von Körperlichkeit, Entwicklung und Festigung deklarativen und prozeduralen Wissens sollen als Stichworte hier genügen. Die tragende Rolle spielt nach Anja Jäger vor allem der Perspektivenwechsel. Argumente für diese Ansicht liefern sechs früheren Studien sowie eigene Erfahrungen mit dem Theater. Das Kapitel 6 begründet den gewählten Unterrichts- (und damit auch Forschungs)gegenstand: Es handelt sich um den Jugendroman „Bend It Like Beckham“, der eine Fülle von einschlägigen Themen und interkulturellen Konflikten bietet (150–158). Die konzipierte Unterrichtseinheit dauerte 25 bzw. 12 Schulstunden und wurde dreimal in zwei Realschulen in den Klassen 9 und 10 durchgeführt. 87 SchülerInnen nahmen an der Untersuchung teil (171). Um die Daten zu erheben, wurden sowohl die teilnehmende Beobachtung als auch Video- und Audioaufnahmen eingesetzt. Daneben wurden ein Forschertagebuch, Unterrichtsprodukte, retrospektive Leitfadeninterviews sowie Fragebögen verwendet. Ausgewertet wurden die Daten im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse.

Von den sieben aufgelisteten Aufgaben wird eine als zentral für die Analyse (206) ausgewählt und im Laufe des Forschungsprozesses optimiert. Hierbei handelt es sich letztlich um

Rezensionen

ein vorbereitetes, improvisiertes Rollenspiel auf der Basis eines Konflikts, wobei im Spiel ein Kompromiss gefunden werden soll. Mit dieser getroffenen Entscheidung hätte ich mir als Theaterpädagoge eine intensivere Auseinandersetzung mit der Improvisation im Theater gewünscht. Das Spannungsfeld von klar intendierter zweckwecker Improvisation, ein Widerspruch an sich (!), wäre ein theoretisch zu bearbeitendes Dilemma mit entsprechenden Konsequenzen für die Spielpraxis.

Am Ende der Arbeit steht eine Typologie szenischer Aufgaben, die interkulturelle Kompetenzen auf der Basis von literarischen Texten fördern (340–342). Diese Systematik ist an Vorschlägen der Französischdidaktikerin Daniela Caspari angelehnt und umfasst die folgenden Kategorien: Wecken von Interesse für den literarischen Text und die fremde Kultur; fremdsprachliches Textverständnis und Wahrnehmung des Fremden; kommunikative und szenische Aufwärmaktivitäten; Auseinandersetzung mit den Romanfiguren mit dem Ziel des Perspektivenwechsels; Deutung und Beurteilung der literarischen Handlung mit dem Ziel des Perspektivenwechsels, der Perspektivenkoordination und des kritischen kulturellen Bewusstseins; das Inbeziehungsetzen von Eigenen und Fremdem mit dem Ziel der Perspektivenkoordination und des kritischen kulturellen Bewusstseins. Es wird deutlich, dass auch hier ebenfalls der Perspektivenwechsel die entscheidende Rolle spielt.

TheaterpädagogInnen können sich mit dieser Studie auf den aktuellen Stand bringen zunächst bei der gegenwärtigen Sicht auf die Interkulturalität, aber auch ganz praktisch in der Formulierung von adäquaten Aufgaben. Der in der Fremdsprachendidaktik sehr prominente und hier zugrunde gelegte aufgabenbasierte Ansatz liefert konkrete Anregungen, über den Sinn und Zweck sowie die Formulierung von angemessenen Aufgaben in der Spielpraxis nachzudenken.

Maik Walter

Gerhard Etzel (2010): Mord im Seminar. Mitspielkrimis im Team- und Kommunikationstraining. 1. Auflage. ManagerSeminare Verlags GmbH Bonn, 303 Seiten

Der Krimi gilt als eines der beliebtesten Genres der Pop-Kultur. Als Tatort, letzter Zeuge oder als eine der verschiedenen SoKos im abendlichen Fernsehprogramm ist er seit Jahren ebenso präsent wie im Kino, auf Theaterbühnen oder ganz klassisch als fesselnde Lektüre. Ein guter Krimi verspricht Spannung und die Erfüllung von Erwartungsmustern, die sich bei Zuschauern und Lesern im Laufe der Jahre verfestigt haben. Der Psychologe und Trainer Gerhard Etzel legt mit seinen vier Mitspielkrimis

nun eine Fallsammlung für den Einsatz im Team- und Kommunikationstraining vor. Ein Bereich, der auch für die Theaterpädagogik – beispielsweise im Unternehmenstheater – nicht fremd sein dürfte.

Im Zentrum des Buches stehen die vier Mitspielkrimis *Mord im Seminar*, *Das Assassinment Center*, *Ein tödliches Projekt* und *Du sollst nicht NEIN sagen* (71–258). Zuvor werden im ersten Teil (14–70) Mitspielkrimis mit verschiedenen Varianten und dem Spielverlauf ausführlich vorgestellt. Die Mitspielkrimis können als ein Gesellschaftsspiel allein zur Unterhaltung oder aber auch als Rollenspiel im Training eingesetzt werden, wobei hier der Fall lediglich als ein spannungserzeugendes Vehikel benutzt wird, um Verhaltensweisen zu stimulieren, die im Training bearbeitet werden (18). Bewährt hat sich der Einsatz in der Gesprächsführung, den Moderationstechniken und der Konfliktbearbeitung im Team (38). Für diese drei Felder gibt es eine exzellent aufbereitete Einbettung, so dass man mit dem Buch ein gutes Fundament für ein thematisches Seminar besitzt.

Die Spielidee ist simpel und damit schnell umzusetzen. Es ist die vertraute Runde von Bekannten und/oder Freunden am Kamin: Ein Mord ist geschehen und alle Anwesenden haben mit dem Fall zu tun. In diesem Gespräch beginnt die Suche nach Motiven, Gerüchte werden gestreut und der Fall – also das Problem – soll gelöst werden. Alle haben ein Interesse daran, den Täter zu überführen, bis auf einen. Fragen werden gestellt, die Beteiligten in ein komplexes Beziehungsgeflecht verwickelt. Mindestens 6 Spieler werden benötigt. Zusätzliche Rollen wurden bereits vorgegeben, so dass 10 Spieler aktiv beteiligt sein können. Ein Spielleiter kann diesen Kreis für größere Gruppen natürlich noch erweitern. Die Fälle sind in maximal zwei Stunden zu lösen, wobei die reine Spielzeit 45 Minuten beträgt. Damit ist die realistische Möglichkeit gegeben, sie in ein Training mit fachlichem Input, Reflexionsphasen etc. einzubauen.

Neben dieser spielerischen – und theaterpädagogisch wohl wesentlich spannenderen – Variante können die Fälle auch als eine reine Problemlösungsaufgabe eingesetzt werden. Hierbei versucht ein Team von Aufklärern, den Fall am Schreibtisch zu lösen (66–68), ohne dabei körperlich in Aktion zu treten.

Im dritten Teil des Buches wird erklärt, wie man einen eigenen Mitspielkrimi konzipiert. Dies reicht von der Konfliktwahl über die Anzahl der Spieler und deren Verwicklungen bis hin zu Vorschlägen der Rollenbeschreibungen. Frage- und Beobachtungsbögen im letzten Teil strukturieren die Auswertung der Rollenspiele und erleichtern die Arbeit des Spielleiters. Hervorzuheben sind die zum Download bereitgestellten Materialien auf der Website des Verlags, die zumeist als Worddokument auch leicht adaptiert werden können. Wünschenswert wäre noch eine knappe Zusammenstellung

von Literaturvorstellungen, beispielsweise für die Grundstruktur der Kriminalfälle sowie die drei bearbeiteten Themenfelder. Gerhard Etzel ist eine flüssig geschriebene, leicht verständliche und gut umzusetzende Handreichung gelungen, die auch für Theaterpädagogen ausgezeichnete Anregungen für spannende Workshops bereithält.

Maik Walter

Axel Rachow (Hrsg.) (2012): Spielbar. 51 Trainer präsentieren 77 Top-Spiele aus ihrer Seminarpraxis. Edition Training aktuell. 4., überarbeitete Auflage, 230 Seiten

(Ders.) (2010) Spielbar II. 66 Trainer präsentieren 88 neue Top-Spiele aus ihrer Seminarpraxis. 4. Auflage, 265 Seiten

(Ders.) (2012) Spielbar III. 62 Trainer präsentieren 83 frische Top-Spiele aus ihrer Seminarpraxis. Edition Training aktuell. 2. Auflage, 271 Seiten

Als Dreierpack beim managerSeminare Verlags GmbH Bonn bestellbar.

Der Psychologe Jean Piaget hat in den 40er des letzten Jahrhunderts beschrieben, wie Kinder im Mummenspiel ihre sozialen Regeln entwickeln. Komplexe Zusammenhänge können im Spiel entdeckt und ggf. bewusst gemacht werden, und das auch noch im Erwachsenenalter. Dies gilt sowohl in der Theaterpädagogik als auch in Teilen der Erwachsenenbildung als gesichert, in der Wirtschaft hingegen besteht beim Spielen nach wie vor Aufklärungsbedarf und genau hier setzen die drei zu besprechenden Bände aus dem Managerseminare-Verlag an.

Zehn Glasmurmeln auf den Titeln laden Trainer und Spielleiter ein, spielerische Prozesse in Gang zu setzen. Doch welche Spiele sind mit Erwachsenen spielbar? Der Herausgeber Axel Rachow, einer der bekanntesten deutschen Spielegurus, versteckt im Wortspiel SPIELBAR zwei Ansprüche: Im Adjektiv verbirgt sich die Aussage, „erprobt, brauchbar, nützlich, von Trainingspraktikern beschrieben“ zu sein (I, 1). Mit dem Substantiv hingegen wird die Thekenmetapher aktiviert und die Spiele als „à la carte wählbar, zuträglich und nicht belastend“ bezeichnet (ebd.). Um es gleich vorwegzunehmen, dieser doppelte Anspruch wird vollends erfüllt. Es liegt eine persönliche und inspirierende Sammlung vor, bei der jeweils mehr als 50 TrainerInnen ihre ca. 80 Favoriten beschreiben. Der Herausgeber trägt zwar kein eigenes Spiel bei, bringt aber Ordnung in das Chaos und entwickelte damit sein Unterfangen zu einer eigenen, sehr erfolgreichen Reihe. Der dritte Band erhielt ein frisches Layout, das in der aktuellen Auflage auf den ersten Band übertragen wurde. Es ist anzunehmen, dass auch der zweite Band bald folgen wird. Alle drei Bände können sowohl

in Form eines Buches als auch einer Kartei verwendet werden. Von praktischem Nutzen ist überdies die getrennte Katalogisierung von Spielkategorien und -zielen, die die konkrete Auswahl erleichtert. Die Kategorien stimmen in den Bänden weitestgehend überein: *Wahrnehmungsspiele, Darstellende Spiele, Malspiele, Interaktionsspiele, Gruppendynamische Übungen, Sprach-, Schreib- und Diskussionsspiele, Spiele zur Wissensvermittlung, Bewegungs- (und Auflockerungs)spele, Ulk-, Theken- und Partyspiele, Ratespiele, Quizformen, Rollen- und Entscheidungsspiele sowie Outdoor-Übungen.* Neben den beiden Zielen *Aktivieren und Energien freisetzen* sowie *Sprechen und ausdrücken*, die erst ab dem zweiten Band aufgelistet werden, werden 13 weitere angeführt: *Kontakte aufbauen, Kommunikation verbessern, Kreative Prozesse anregen, Emphatisch vorgeben, Spontan handeln, Kooperation einüben, Strukturiert vorgehen, Vertrauen entwickeln, Sich selbst entdecken, Themen klären, Konflikte verdeutlichen, Harmonisierung und Ruhe sowie Standpunkte vertreten.* In den ersten beiden Bänden finden sich die Spiele in sieben Rubriken: *Warming up; Motivation mit den Schwerpunkten Aktivierung und Themenbezug; Information; Interaktion; Evaluation sowie Präsentation.* Die Namen der Rubriken sprechen bis auf die *Präsentation* für sich. Dort werden größere Spiele mit zum Teil sehr aufwendigen Materialien *präsentiert*. Anders als in den restlichen Rubriken ist man als Leser nicht in der Lage, diese 11 Spiele anzuleiten und erfreulicherweise wurde im dritten Band auf eine solche Werbemaßnahme für die beteiligten TrainerInnen verzichtet. Dort gibt es die folgenden sechs Rubriken: *Effekte einsetzen; Mit Metaphern verdeutlichen; Gruppen aktivieren; Teams fordern; Zum Thema arbeiten und Zwischendurch auflockern.*

Die Spielbeschreibungen wecken in den drei Bänden Lust, diese auch sogleich auszuprobieren. Natürlich gibt es viele – gerade in der Theaterpädagogik – bekannte Spiele. Trotzdem wird man die Sammlung auch als Theaterpädagoge mit Gewinn lesen, denn die Schweizer zeigen doch sehr unterhaltsam, wie theaterpädagogische Klassiker eben auch eingesetzt werden können. Exemplarisch sei hier die *Einwortgeschichte* erwähnt: Eine Gruppe erzählt gemeinsam eine Geschichte, aber jeder Spieler darf hierbei nur ein Wort sagen. Dieses kooperative Erzählen kann auch auf das Programm eines Kommunikationstrainings gesetzt werden (I, 179 f.). Diese Verwendungsmöglichkeiten zu sehen, dies kann man in den drei Bänden lernen. Die Anleitungen sind in den meisten Fällen kurz und prägnant. Für den begrenzten Raum einer Karteikarte im Format DIN A5 ist diese Herausforderung von fast allen Beteiligten ausgesprochen gut bewältigt worden. Nur selten verbleiben die Beschreibungen im Zustand eines Appetizers. Dies ist beispielsweise der Fall in der – gewöhnlich dem NLP-Umfeld zugeschriebenen

ff-Theaterbedarf

für die mobile Bühne

Bernhard Wöller
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 „Wöller-Pult“ und „Mini-Wöller-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

– *Koordinationsübung für Körper und Geist*, bei der mit zwei Buchstabenreihen gespielt wird. Während der Buchstabe der ersten Reihe laut gelesen wird, gibt ein zweiter Buchstabe eine bestimmte Bewegung an, die gleichzeitig vom Lesenden auszuführen ist. Die Quelle „Entdeckt in einem Seminar beim Bildungswerk Stefanus in Heiligkreuztal“ (II, 89 f.) ist irrelevant, die Auswertung „Input über die beiden Gehirnhälften und die Effektivitätssteigerung durch Koordinationsübungen“ in dieser Kürze unbrauchbar. Zamyat Klein zeigt in „Das tanzende Kamel“ (2008 im gleichen Verlag erschienen), wie man diese Übung auch angemessen aufbereiten kann (23–28). Für eine Neuauflage hätte ich mir gewünscht, dass der Herausgeber noch stärker strukturiert und Verbindungen zwischen den drei Bänden herstellt. So sind auf der einen Seite einige Spielnamen unglücklich gewählt: Beispielsweise macht ein Spielname „Warming up“ in der Kategorie der „Warming ups“ (II, 71 f.) nur wenig Sinn. Hinter dem doppelt vergebenen Team-Puzzle (III, 57 f. sowie II, 187 f.) verstecken sich zwei unterschiedliche Spiele. Und auf der anderen Seite gibt es in der Struktur identische Spiele wie das Vampir- (I, 61 f.) und das Mörderspiel (III, 115 f.), ohne dass darauf verwiesen wird. Aber das sind Kleinigkeiten am Rande der Beckmesserei und sie sollen nicht darüber hinwegtäuschen, dass die drei Bände eine sehr schön gestaltete und informative Reihe sind, die mit großem Spaß und Gewinn gelesen werden kann. Die eingangs erwähnten Murmeln geben Impulse weiter, wenn sie aufeinander treffen. Und genau dies wünsche ich den drei Bänden. Ein Zusammentreffen mit vielen Spielleitern, die die im Buch eingefangene Energie an ihre Spieler weitergeben. Um es mit Dieter Roth auf den Punkt zu bringen: „Murmeln, murmel.“

Klaus-Peter Horn, Heidemarie Kemnitz, Winfried Marotzki, Uwe Sandfuchs (Hrsg.) (2011–2012): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft (KLE). Unter Mitarbeit von Stefan Iske. In Zusammenarbeit mit Christel Adick, Karl-Heinz Arnold, Lothar Böhnisch, Karin Büchler, Hans-Peter Füssel, Hans-Werner Fuchs, Ingrid Gogolin, Friederike von Gross, Hilmar Hoffmann, Sabine Hornberg, Hans-Christoph Koller, Karl Lenz, Anne Levin, Dieter Nittel, Sabine Reh, Lutz-Rainer Reuter, Uwe Sander, Uta Stäsche, Werner Thole, Horst Weishaupt und Rolf Werning (= UTB Erziehungswissenschaft 8468). Verlag Julius Klinkhardt. Bad Heilbrunn, 3 Bände im Schuber, 1509 Seiten

Das KLE stellt sich die Aufgabe, einen „Einstieg in die Begriffswelt und Wissensgebiete der Erziehungswissenschaft“ zu gewährleisten und dabei „Fachkollegen als Referenzwerk nützlich“ zu sein (8). Es soll den derzeitigen Stand der *Kunst* in der Allgemeinen Pädagogik zusammentragen. In dieser Fülle – mehr als 1.500 Seiten, über 2.100 Stichwörter, die von nicht weniger als 700 AutorInnen verfasst wurden – liegt mit den drei Bänden das derzeit aktuellste und umfangreichste pädagogische Wörterbuch im deutschsprachigen Bereich vor. Der Verlag Julius Klinkhardt zählt zu den seriösen Wissenschaftsverlagen und hat sich mit seinen Publikationen einen hervorragenden Namen in der akademischen Welt erarbeitet. Die vier HerausgeberInnen betrachten ihr Projekt selbst – wie übrigens alle vergleichbaren Unternehmungen in der Fachlexikografie – als konservativ: Durch die Fixierung eines Fachdiskurses werde nämlich in einem Wörterbuch ein Wissenskanon (weiter) ausgebildet (7). Dies vollzieht sich auf Kosten von innovativen Nebensträngen, die sich später durchaus einmal als einflussreich

Rezensionen

erweisen können. Andere Wissensbestände hingegen werden vielleicht ein letztes Mal gestärkt, bevor sie endgültig vergessen werden. Über diesen Punkt können in einigen Jahren spannende Qualifikationsarbeiten in der Fachgeschichte geschrieben werden. Was hat ein Theaterpädagoge jedoch heute von der Lektüre? Theaterpädagogen können im Wörterbuch zunächst einmal Fakten und historische Linien aus ihnen wahrscheinlich sehr fernen Gefilden nachschlagen: Dies können beispielsweise Einträge wie *Ritterakademien*, *Supervision* oder *Gruppenpuzzle* sein, aber auch Personen wie *Wilhelm von Humboldt*, *Clara Zetkin* oder *Alan M. Turing*. Die insgesamt 386 Einträge zu den Personen sind auf das Wesentliche reduziert, die Begriffe sind verständlich und knapp definiert. Hinzu kommen informative Kurzberichte über das Bildungssystem in 80 Ländern und 7 Regionen. Die Literaturhinweise am Ende eines Eintrags erweisen sich in den von mir überprüften Fällen zumindest als ein guter Anfangspunkt, um mit dem Schneeballprinzip in die Tiefe zu gelangen. Leider sind die Einträge untereinander nicht vernetzt, so dass man unter Umständen durchaus aufbereitete Informationen wie zum *Rollenspiel* nicht findet. Für Teilgebiete der Pädagogik wurde bereits eine Reihe von wesentlich spezielleren Fachwörterbüchern erarbeitet. So liegt für unsere Disziplin mit dem von Gerd Koch und Marianne Streisand im Schibri-Verlag herausgegebenen *Wörterbuch der Theaterpädagogik* ein fundiertes und weit über unsere Disziplin hinaus geschätztes und anerkanntes Grundlagenwerk vor. Für die Theaterpädagogik bleibt dies die erste Adresse in der Informationsbeschaffung und es wäre unfair, die entsprechenden Einträge in beiden Wörterbüchern zu vergleichen, denn das hier zu besprechende Lexikon kann aus theaterpädagogischer Perspektive dabei nur verlieren. Nur am Rande sei deshalb bemerkt, dass sich bei einer Stichprobe für die Buchstaben O, P und Q kaum vergleichbare Stichwörter in beiden Wörterbüchern finden, auch wenn mit ähnlichen Begriffen (wie *Prozessorientierung* vs. *Prozess* und *Produkt*) eine kleine Sample ausgewertet werden könnte. Lediglich *Pädagogik* wird von beiden angeführt, wobei die Theaterpädagogen auf die *Geschichte der Pädagogik* und die Allgemeinen Pädagogen auf die *Erziehungswissenschaft* verweisen. Dieser Befund kann nun in der Art so gedeutet werden, dass es nur eine kleine begriffliche Schnittmenge zwischen den beiden Fächern gibt, was TheaterpädagogInnen erstaunen dürfte. Schauen wir uns stattdessen an, wie die Theaterpädagogik im Wörterbuch repräsentiert wurde. Es gibt zwei genuin theaterpädagogische Einträge von bekannten SpezialistInnen: *Interkulturelle Theaterpädagogik* (Sting) und *Theaterpädagogik* (Hentschel). Ulrike Hentschel gelingt es, auf nur einer Seite Fachgeschichte, zentrale Anwendungsfelder und Kontroversen der Theaterpädagogik zu vereinen und mit den

Literaturhinweisen weiterführende Ankerpunkte zu setzen (3, 306 f.). *Theaterpädagogik* wird von ihr als „Vermittlung der Kunst des Theaters an nichtprofessionelle Akteure in verschiedenen pädagogischen und künstlerischen Kontexten mit dem Ziel ästhetischer Bildung“ definiert. Stärker instrumentalisierende Ansätze wie die Fremdsprachenvermittlung werden zwar genannt, aber insbesondere hierfür zentrale Stichworte wie *Dramapädagogik* oder *Performativität* nicht weiter betrachtet. Beides konnte ich auch nicht an anderen Stellen ausfindig machen. Wolfgang Sting sieht in der „Auseinandersetzung mit und zwischen den Kulturen“ das Thema der interkulturellen Theaterpädagogik und führt dazu die bereits 2004 beim theaterpädagogischen Fachforum *Sichten* in Berlin vorgetragenen und in dieser Zeitschrift ausformulierten vier Formen und Haltungen gegenüber anderen Kulturen und dem Fremden an: *Exotismus*, *Internationalität*, *Transkulturalität* und *Hybridkulturalität*. Neben diesen beiden Einträgen finden sich bei den Personen zwei Theaterpädagogen (bzw. Säulenheilige): *Augusto Boal* sowie *Martin Luserke*. Einschlägig sind daneben Einträge wie die von Hans-Rüdiger Müller verfassten zur *Ästhetik*, *Ästhetischen Erziehung*, *Kulturelle Bildung* und *Kulturpädagogik* sowie *Erzählen in der Erwachsenenbildung* (Christiane Hof), *Kreativität* (Siegfried Preiser), *Kultur* (Marianne Krüger-Potratz) und *Simulationsspiele* (Karin Rebmann). Hier verstecken sich auch die Rollenspiele. Es bedarf also einiger Anstrengung, den wenigen theaterpädagogischen Spuren in diesem Wörterbuch auf die Schliche zu kommen, aber es darf hierbei auch nicht vergessen werden, dass es sich um ein Wörterbuch der *allgemeinen* Erziehungswissenschaft handelt. Dort wird es auch auf große Resonanz stoßen. TheaterpädagogInnen mit einem Schwerpunkt in der pädagogischen Forschung können sich freuen über ein aktuelles solides Nachschlagewerk, das verlässliche Anhaltspunkte für zu bearbeitende neue Forschungsfragen offeriert.

Maik Walter

Peter W. Marx (Hg.) (2012): Handbuch Drama. Theorie, Analyse, Geschichte. Stuttgart/Weimar: Metzler, 348 Seiten

Nach dem *Wörterbuch Theaterpädagogik*, das für die Theorie und Praxis der Theaterpädagogik unverzichtbar ist (eine überarbeitete Neuauflage nach bald zehn Jahren wäre sehr wünschenswert), nach verschiedenen Theaterlexika (Brauneck, Sucher, Schwab/Weber) und dem *Lexikon Theatertheorie*, das trotz seines hohen theoretischen Anspruchs zur alltäglichen Arbeit in der Theaterpädagogik gehören sollte (auch hier wäre nach acht Jahren eine überarbeitete Neuauflage sinnvoll) ist 2012 das *Handbuch Drama* erschienen – eine wichtige Ergänzung beim Handwerkszeug

auch von TheaterpädagogInnen. In drei großen Kapiteln werden „Begriffe und Konzepte“ (S. 1–104) vorgestellt, wird eine „Annäherung an das Drama in analytischer Perspektive“ (S. 104–170) unternommen und werden in dem umfangreichsten Kapitel die „Gattungen des Dramas im historischen Kontext“ (S. 171–327) untersucht. Eine Auswahlbibliographie sowie ein Sach- und Namen- und Titelregister am Ende der Publikation sind für die Lektüre sehr hilfreich. Obwohl sich diese Veröffentlichung auf die Gattung Drama konzentriert, wird deutlich, dass das Drama „per definitionem eine Schnittstelle zu szenischen Darstellungen bereit hält.“ Dieses „Bezogenensein auf das Theater“ „scheint „auch eine Eindeutigkeit der Gattung zu verhindern“, zugleich aber die Gefahr zu beinhalten, mit dem „Primat der Literatur“ das Theater zu dominieren. Die Autoren des vorliegenden Handbuchs sind sich dieser Ambivalenz bewusst, sie betonen zum einen „die Bezogenheit auf das Szenische“ und nehmen zum andere „eine konsequente Historisierung“ des Dramas vor, indem sie vermeiden, „einen ahistorischen, kulturell unabhängigen Begriff von Gattung oder einzelnen Formen zu bilden.“ Wichtig ist vor allem, dass dieses Handbuch den *dramatischen Text* in seiner Vielfältigkeit genauer betrachtet, der zum einen zu Recht seine erdrückende Dominanz im Theaterkontext verloren hat, der zum anderen aber zu Unrecht im theatralen Prozess oft völlig ausgegrenzt und negiert wird. Ästhetische Texte beinhalten nämlich ein ungeheuer produktives Potential, das in seiner Ambiguität und Differenziertheit zumeist über Alltagssprache und Alltagssituation deutlich hinausgeht. In dem ersten Kapitel stellen die Autoren allgemein die „Dramentheorie“ (besser wohl doch als Plural: Dramentheorien) dar, bevor sehr ausführlich die „Begriffe des Aristoteles“ und seine Rezeption über die Jahrhunderte bis heute sozusagen als Grundlage des europäischen Dramas und Theaters erörtert werden. Hier wäre ein Blick auf die neuere Auseinandersetzung um die Tragödie sicherlich sinnvoll gewesen. Es folgen die Unterkapitel „Wirkungskategorien“, d. h. das Tragische, das Komische und das Wunderbare, Drama und Dramaturgie und das „System der literarischen Gattungen“ in seinen historischen Veränderungen. Die drei folgenden Abschnitte konzentrieren sich auf jeweils einen spezifischen Aspekt: auf das „Theater jenseits des Dramas“, also das postdramatische Theater, auf „Interkulturelle Dramaturgie“ und auf „Intermediale Dramaturgie“. Bei diesen guten Überblicksdarstellungen irritiert allerdings eine recht undifferenzierte Kritik am postdramatischen Theater, als Zitat exponiert am Ende des Kapitels positioniert, sowie eine auffällige Reduziertheit des Kapitels zur „Interkulturellen Dramaturgie“: Hier fehlt völlig die intensive aktuelle Diskussion um das sog. postmigrantisches Theater in Deutschland. Die Untersuchung der „Bausteine des Dramas“ und der „Formprinzipien“, der „Regieanwei-

sungen“ und der „Erzählperspektiven“ sowie weiterer Aspekte bilden eine solide Grundlage der „analytischen Perspektive“ im zweiten Kapitel. Das umfangreiche dritte Kapitel gibt dann einen umfangreichen und differenzierten historischen Überblick seit der Antike, auch mit Blick auf außereuropäische Theaterformen. Der Gesamttitel des Kapitels „Gattungen des Dramas im historischen Kontext“ ist allerdings irreführend, weil im Folgenden Unterkapitel wie „Antike“, „Mittelalter“, „Barock“ neben Unterkapiteln wie „Kurzformen des Dramas seit der Moderne“, „Lesedrama“, „Episches Theater“, „Dokumentartheater“ stehen, also eine historische Gliederung mit einer kategorialen vermischt wird. Dennoch erhalten die LeserInnen einen guten Einblick in die Entwicklung des Dramas, bei dem sich aktuell eine „Diversifikation der Gattungsmerkmale“ abzeichnet und sich die „Schreibformen“ zunehmend „ausdifferenziert haben“. Eine „Rückkehr des dramatischen Erzählens?“ enthält deshalb selbst als Frage gestellt – wie im Titel des letzten Unterkapitels – eine nicht unproblematische Eingrenzung.

Insgesamt ist dieses *Handbuch Drama* eine gute Ergänzung anderer vorliegender Lexika und Wörterbücher, es ist verständlich geschrieben und die meisten Kapitel sind angenehm zu lesen. Kultur-, Literatur- und TheaterwissenschaftlerInnen, aber auch TheaterpädagogInnen und TheaterpraktikerInnen werden von dem konzentrierten Blick auf das Drama zweifelsohne für ihre Arbeit profitieren.

Florian Vaßen

Johanna Canaris (2012): Mythos Tragödie. Zur Aktualität und Geschichte einer theatralen Wirkungsweise. Bielefeld: Transcript, 366 Seiten

Diese überarbeitete Dissertation gliedert sich in drei große Abschnitte: Zunächst werden in dem längsten Kapitel die „gezähmten Ursprünge“ der Tragödie dargestellt. Dabei stellt die Verfasserin, ausgehend von Aristoteles' Tragödiendefinition, die Situation der attischen Polis, die Ursprünge der Tragödie (Ritual versus „genialer hellenischer Geist“), Barnays, Schadowaldts, Pohlenz', Flashars, sowie Bremmers, Girards und Burkerts Erklärungsansätze dar und konzentriert sich im Folgenden auf die Mythen als Ausgangspunkt. Das Kapitel endet mit den exemplarischen Interpretationen von Aischylos' *Sieben gegen Theben*, Sophokles' *Antigone* und Euripides' *Die Backchen*.

Das zweite kürzeste Kapitel beschäftigt sich mit den dialektischen Definitionen der Tragödie seit Hegel, d.h. mit dessen besonders einflussreicher Theorie sowie mit Lessing, Schiller, Büchner, Brecht und Heiner Müller. Dabei sind Peter Szondi's *Versuch über das Tragische*, George Steiners Essay *Tod der Tragödie*,

aber auch Carl Schmitts *Hamlet oder Hekuba* sowie schließlich Antonin Artauds Theater der Grausamkeit von besonderer Bedeutung. Wie schon im ersten Teil der Untersuchung wird allerdings auch hier wieder die große Heterogenität der Tragödien-Perspektiven deutlich, was sich in den Einzelinterpretationen zu *Emilia Galotti*, *Die Braut von Messina* und *Maria Stuart*, *Dantons Tod*, *Die Maßnahme* und *Mauser* fortsetzt. Der Titel des Kapitels heißt deshalb nicht umsonst „Von Überwindungsstrukturen zu neuen Konflikten“.

Ob deren Kern allerdings wirklich tragisch ist, bleibt offen bzw. wird von der Verfasserin selbst in Bezug auf Brechts Lehrstücke negiert. Auch Luciles Position am Ende von *Dantons Tod* als „absurd“ zu bezeichnen und die „ambige Wechselspannung“ in *Mauser* als tragisch anzusehen, ist nicht überzeugend. Wenn weiterhin davon gesprochen wird, dass es „um die Behauptung des Ich angesichts einer übermächtigen scheinenden Realität“ gehe und so in „der Rück-Erinnerung an die attische Tragödie [...] heute ganz ähnliche Fragen und Mechanismen wieder zum Vorschein“ kommen, dann wird übersehen, dass das Ich heute völlig anders konstituiert ist als in der Antike, ja dass wir eher von einer Vielheit, einem „Dividuum“, wie Brecht es schon nennt, ausgehen müssen als von Identität respektive Individuum.

Das letzte Kapitel „Das Theater der Gegenwart“ greift den „Mythos als Gedächtnis“ auf und untersucht vor dieser Folie das „Theater zwischen ‚Postdramatik‘ und ‚Gegenwart der Tragödie‘“. Das postdramatische Theater als Gedächtnisraum, zentriert auf den Tod und den Körper, sowie vor allem als „Praxis der Ausnahme“ steht dabei neben einer neuen Sicht der Tragödie als Spiel (Menke), was zu einer Erörterung der „Mythen in der Gegenwart“ (Barthes) und Mythos und Geschichte (Assmann) führt: „Der Umgang des Theaters mit dem Mythos ist also ebenso ambivalent wie der Mythos selbst.“ Es folgen Interpretationen von drei modernen Klassiker-Inszenierungen, von Theatertexten, die sich auf Mythen beziehen (z. B. von Dea Loher und Botho Strauß) oder Geschichte thematisieren (z. B. Elfriede Jelinek) und die „unterschiedliche Ausprägungen des Erinnerns“ thematisieren. Natürlich ist es zutreffend, dass die Gattung Tragödie – wie jedes literarische Genre – zu verschiedenen Zeiten unterschiedliche Ausprägungen erfährt; interessant dabei aber sind doch die Differenzen und die Frage, ob die Bezeichnung Tragödie wirklich noch tragfähig ist oder – nahezu umgangssprachlich – ausgeweitet wird. Diese Gefahr besteht auch bei der vorliegenden Untersuchung, wenn „Tragödie als Mythos“ verstanden wird, als „Dialog mit den Toten“ (Heiner Müller), zumal gerade diese Erinnerung an das Unerfüllte und Unabgeholte genuine untragische Züge hat. Vor allem aber wird die Tragödie als „theatrale Wirkungsweise“, wie im Untertitel der Publikation formuliert wird, also „als theatraler Moment der Wirkung

zwischen Bühne und Publikum“ weder aus wirkungsästhetischer noch aus psychologischer Sicht, weder unter performativen noch unter theatertheoretischen Gesichtspunkten grundlegend und umfassend untersucht. So stehen in dieser Publikation neben interessanten Passagen und guten Einzelinterpretationen vor allem theoretische Unklarheiten, was zu einem ambivalenten Gesamteindruck führt.

Florian Vaßen

Artur Pełka, Stefan Tigges (Hg.) (2011): Das Drama nach dem Drama. Verwandlung dramatischer Formen in Deutschland seit 1945. Bielefeld: transcript, 491 Seiten

Dieser Sammelband ist das Ergebnis der Tagung „Bühne frei! Verwandlungen dramatischer Formen in Deutschland nach 1945“ im Oktober 2009 in Łódź. 31 Beiträge, aufgeteilt in zwei große Abteilungen und gegliedert in acht Kapitel, liefern ein vielgestaltiges Mosaik der Entwicklung von Drama und bedingt auch vom Theater in den letzten ca. 60 Jahren. Es beginnt mit „Positionen nach 1945“, d.h. mit Nelly Sachs, Wolfgang Hildesheimer und Rolf Bongs, und setzt sich unter dem Titel „Grenzgänger und Raumvermesser“ fort mit Peter Hacks, Heiner Müller und Einar Schleaf. Es folgen drei Texte zum Theater der Wende („1989 und die Folgen: Geschichte (auf-)schreiben“) und vier zu „Mythos“ und „Erzähltheater“. Das umfangreichste Kapitel beschäftigt sich mit „Aktuellen Schreibproblemen (sic!)“, dargestellt an Roland Schimmelpfennig, Moritz Rinke, John von Düffel, René Pollesch und Tim Staffels sowie jungen Autoren. Daran schließt sich der Abschnitt „Dramatische Zerreißproben. Theater – Aktionismus – Authentizität“ an, in dem unterschiedliche Grundhaltungen des Theaters diskutiert werden. Zwei Dialoge, einer zu „Migration dichten und denken“ und einer mit Elfriede Jelinek, leiten über zu dem letzten Kapitel „Künstlerische Positionen“, in dem Falk Richter, Oliver Kluck, Marius von Mayenburg und Dirk Lauke zu Wort kommen. Schon an dieser Vorstellung der Kapitel, Themen und Autoren wird sichtbar: Die Vielfalt dominiert, aber was ist mit Zusammenhängen, Bezügen, Vergleichen, Berührungspunkten und Differenzen? Positiv ist hervorzuheben, dass sich sowohl Theaterwissenschaftler als auch Theaterpraktiker, vor allem Theaterautoren, an der Diskussion mit Texten beteiligen, dass theoretische Überlegungen zu „aktionistischen Praxen“, zu Politik und Theater, zum Problem des Authentischen, aber auch konkret zu „Utopie und Kritik“ bei Rinke, zur deutschen Geschichte bei von Düffel und zum intertextuellen Spiel bei Staffels formuliert werden und dass in mehreren Beiträgen (Jean Jourdeuil, Artur Pełka, Frank Raddatz) Heiner Müller als einer der wichtigsten Dramatiker dieser Jahre

Rezensionen

genauer beleuchtet wird. Zudem gibt es überzeugende Analysen von Hans-Peter Bayerdörfer zum „heutigen Erzähltheater“, von Guido Hiss zum „Mythos Klassiker“, von Marita Tatari zu „Drama“ und „Performativität“. So weit, so gut – und der Leser und die Leserin, die sich zu einem Theaterautor und einer Theaterautorin oder einem Thema informieren will, findet sicherlich interessante Texte. Aber was erfahren wir über grundsätzliche Tendenzen und Strömungen des Dramas dieser Zeit – und wäre es nicht wichtig gewesen, das Theater gleichermaßen zu untersuchen? Das Vorwort von neun Seiten, in dem vor allem die einzelnen Autoren und Texte skizziert werden, ist für diesen Zweck in keiner Weise ausreichend und auch einzelne grundlegende Beiträge wie der zum „heutigen Erzähltheater“ oder zum „Authentischen“ im Theater können dieses Defizit nicht ausgleichen. So dominieren Heterogenität und Detail und es bleibt ein ambivalenter Eindruck bei der Lektüre.

Florian Vaßen

Dietmar Kammerer (Hg.) (2012): Vom Publicum. Das Öffentliche in der Kunst. Bielefeld: Transcript (= Image, Bd. 19), 241 Seiten

Das Phänomen des Publikums rückt auch in der Theaterpädagogik immer stärker in das Zentrum des Interesses, wie zuletzt die BuT-Tagung „Das aktive Publikum – Theatervermittlung als künstlerische Praxis“ gezeigt hat und wie es demnächst ein Sammelband von André Barz und Gabriela Paule zum Zuschauer und Zuschauen im theaterpädagogischen Kontext zeigen wird. In diesem Zusammenhang ist auch die vorliegende Publikation *Publicum* von Dietmar Kammerer zu sehen.

Das Kunstwort „Publicum“, begriffsgeschichtlich seit Gottsched für gesellschaftliche und ästhetische Öffentlichkeit verwendet, soll in diesem Sammelband als „Durchgangs- und Umschlagplatz“ verstanden werden, „der selbst unbestimmt zu halten wäre: als denjenigen Punkt, an dem Kunst und Öffentlichkeit konvergieren“ und „der sich nur im Negativen bestimmen lässt.“ Dementsprechend „zeichnen“ die einzelnen Beiträge „ein Bild des Publikums zwischen Kontemplation und Intervention, als einen Raum der Möglichkeit jenseits der Begrenzungen von Institutionen oder Einzelkünsten.“

Diese allgemeine These reicht allerdings kaum als Grundlage der sehr heterogenen Beiträge aus. Zunächst wird der Raum der Bildenden Kunst abgeschrieben, Lars Blunck schreibt über Relationale Kunst, Sebastian Gießmann über Marx Lombardi und Eva Kernbauer über Museen sowie „Das Publikum in der kunsttheoretischen Tradition“ und reflektiert dabei Begriffe wie *multitude* (Michael Hardt/Toni Negri) oder *communauté* („Gemeinschaft“ (Maurice Blanchot/Jean-Luc Nancy) und vor

allem „Kollektivität“ (Irit Rogoff), die „eine Form der Auseinandersetzung mit, über und durch Kunst“ beinhaltet, „in der die Stimmen von Kunstschaffenden, Publikum und Nichtpublikum gleichberechtigt sind.“ Kernbauer wertet in ihrer Analyse den Rezeptionsprozess auf und folgt Rancières Position, nach der Emanzipation das „Verschwimmen der Gegensätze zwischen denen, die betrachten, und denen, die handeln“ bedeutet.

Nach der Bildenden Kunst und einem Beitrag zum Film dominieren im Weiteren vier Texte zum öffentlichen Stadtraum, und zwar als Vergleich von Kunst im Stadtraum von Ost- und West-Berlin, als Masken der Architektur, in Bezug auf Public Viewing und die Architektur des Stadions sowie als Heteronomieästhetik. Rancières Theorie wird auch in den beiden Beiträgen am Schluss des Sammelbandes diskutiert. Maria Tatari beschäftigt sich ebenfalls mit Rimini Protokoll und entwickelt dabei Rancières Position von der „punktuellen(n) Freisetzung von Phantasie“ und der „gesellschaftskritische(n) Funktion“ von Kunst ohne „politische(n) Zweckmäßigkeit“; Leander Scholz untersucht dagegen vor allem Rancières Theorem von der „Kunstpraxis“ und der Gesellschaft als „sprachliche Gemeinschaft“.

Theatralität, Publikum und kulturelle Öffentlichkeit sind zwar Leitbegriffe der Diskussion in diesem Sammelband, aber erstaunlicherweise beschäftigt sich nur Bettina Brandl-Risi in ihrem Beitrag „Genuss und Kritik. Partizipieren im Theaterpublikum“ mit dem Theater im eigentlichen Sinne, und zwar zunächst bezogen auf das Publikum bei Richard Wagner, insbesondere die „Schnittstelle von Bewegten und Bewegtwerden“, die Reaktion des Klatschens und seine Regulierung sowie „die ritualisierende Perspektive“ des Festes. Darauf folgt eine kurze Analyse der Partizipation, inklusive „Dissens und Stolpern“, sowie der „Live-Synchronisation“ bei „Deutschland 2“ von Rimini Protokoll. An beiden Beispielen zeigt die Autorin das Spannungsverhältnis von „Differenz und Affirmation, von Sich-Hingeben an das Genießen und Gelingen und gleichermaßen ein Potential zur Kritik.“ Der Sammelband enthält viele anregende und überraschende Sichtweisen und Perspektiven. Vor allem wer sich mit Rancières Sicht auf den Zuschauer im Rahmen der ästhetischen „Neuaufteilung des Sinnlichen“ und seiner politischen Philosophie intensiver beschäftigen möchte, wird diese Publikation mit Gewinn lesen; wer als TheaterpädagogIn Orientierung und Hilfestellung im Kontext von Publikum und Öffentlichkeit erwartet, wird dagegen kaum auf seine Kosten kommen. Immerhin wird die wichtige Frage gestellt, die sich auch jede/r TheaterpraktikerIn immer wieder stellen sollte: „Welches Publikum sind wir? Welches Publikum möchten wir sein? Und in welchem Publikum möchte ich welchen Anteil haben?“

Florian Vaßen

Annemarie Matzke: Arbeit am Theater. Eine Diskursgeschichte der Probe. Bielefeld: transcript 2012, 310 Seiten

Zwei Bereiche des Theaters finden in letzter Zeit besondere Aufmerksamkeit: die Probe und das Publikum (siehe die Rezension zu „Publicum“), also ein Zeitabschnitt der Theaterarbeit *vor* und eine Raumsequenz *neben* dem traditioneller Weise als eigentliches Theaterereignis angesehenen Bühnengeschehen. Diese Ausweitung des Forschungsinteresses (und auch des Interesses in der Theaterpraxis) ist nicht zufällig und zeigt, dass sich die Beschäftigung mit dem Theater ausweitet, differenziert und grundsätzlich verändert.

Diese Publikation ist als Habilitationsschrift an der Freien Universität Berlin verfasst worden, aber sie ist gleichwohl gut lesbar und vermeidet weitgehend eine angestrenzte Wissenschaftssprache. „Arbeit am Theater“, Theater als Arbeit, Arbeit im Theater, diese Fragestellung verdankt dieser Text auch der Tatsache, dass die Autorin nicht nur Wissenschaftlerin, sondern auch Performancekünstlerin in der Gruppe She She Pop ist und von daher die Arbeitsorganisation am Theater, „die Frage nach den Techniken des künstlerischen Produzierens, die Ökonomie eines Inszenierungsprozesses“ nicht nur theoretisch als „Untersuchungsgegenstände“ behandelt, sondern sie auch aus der Theater-Praxis kennt.

Theater gilt ja gemeinhin wie alle Kunst als genuin schöpferischer Prozess voller Phantasie und Kreativität, und das soll auch nicht negiert werden. Aber Kunst hat auch – wie man früher sagte – mit Können zu tun, ist ein handwerklicher Prozess, kurz: Es ist Arbeit nötig. Der Verdienst der vorliegenden Untersuchung ist es deshalb, dass Theater und Arbeit meines Wissens zum ersten Mal so umfassend zusammengedacht werden und dabei neue Sichtweisen und Perspektiven entstehen. Der erste Satz der Einleitung klingt banal, ist aber zugleich programmatisch zu verstehen: „Die Theaterleute üben einfach im Theater ihr Gewerbe aus, so wie Bäcker das ihre in der Bäckerei ausüben.“ Kein Geringerer als Bertolt Brecht wird hier zitiert und steht für ein Anti-Genie-Theater. Daraus folgt: „Das Kunstmachen wird zur anthropologischen Konstante: Der Mensch muss Kunst produzieren genauso wie Lebensmittel.“ In diesem Kontext untersucht die Autorin „das Verhältnis von Theater und Arbeit in ästhetischer, ökonomischer, anthropologischer und sozialer Hinsicht“. Dabei spielt nicht nur Arbeit im Theater eine große Rolle, die Kunst wird auch zum „Modell“ für „ein anderes Konzept von Arbeit“, „die Kreativität des Künstlers wird zur Leitfigur bei der Umgestaltung von der Arbeitsgesellschaft in eine ‚Kulturgesellschaft‘.“ Da jede Kunstform ihre „Besonderheiten“ hat, sind Kunst und Arbeit „historisch genau zu differenzierende Begriffe“; das Theater besitzt also eine spezifische Form,

zu seiner Praxis gehört in besonderem Maße das „Zuschauen wie das Zeigen“ und es verändert sich ständig in einem historischen Prozess. Es geht der Autorin letztlich auch „um eine ‚Entzauberung des Theaters‘ durch die Offenlegung der Konstruktionen.“

Nach der ausführlichen Einleitung wird im ersten Kapitel zunächst die spannende Begriffsgeschichte von Arbeit, ihre Gegenpole, Spielen und Müßiggang, sowie die sehr unterschiedlichen Arbeitsbegriffe von Jean-Jacques Rousseau, Adam Smith, Karl Marx, George Bataille und Hannah Arendt vorgestellt. Das zweite Kapitel „Kunst und Arbeit“ zeigt die historisch entstandene Trennung von Kunst und Arbeit, thematisiert die speziellen Legimitationsprobleme der Theaterkunst im Spektrum der Künste und leitet über zur Arbeit am Theater, ein Begriff der hier weitergefasst ist als Brechts „Theaterarbeit“ und Pavis' daraus abgeleitete *travail théâtral*, die sich auf die Tätigkeit der Hervorbringung der Inszenierung beschränkt.

Die Probe als Arbeit im Sinne von „Wissensgenerierung“, von Experiment, Suche nach dem Unbekannten, und zugleich als Wiederholung steht im Zentrum der weiteren Diskussion, die als Diskursgeschichte von den Anfängen um 1800 über die „Diskursivitätsbegründer“ Stanislawski und Brecht und deren Sichtweise und Probenpraxis bis zur heutigen Situation untersucht wird. Das sehr heterogene, widersprüchliche und undurchschaubare „Diskursfeld der Probe“ (Hajo Kurzenberger) besteht aus einem „Spannungsfeld von Ausstellen und Verbergen, Organisation und Kreativität, Disziplin und Freiheit, Kollektivität und Autorschaft“; es besteht zudem das Problem der Beobachtung und Verbalisierung der Probenprozesse, die Frage danach, was dargestellt und was weggelassen wird, sowie das Problem der Quellen. Sehr detailliert werden in Kapitel 7 die „Verfahren und Techniken“ der Probe sowie in Kapitel 8 die zentralen Aspekte „Probenzeit“ und „Arbeitsraum“ analysiert, bevor in Kapitel 9 mit der „Kollektiven Kreativität“ (siehe Fischer/Vaßen: *Collective Creativity* 2011) mit ihrem „Potenzial“, ihrer „Herausforderung wie Widerstand“ wieder ein Spezifikum des Theaters kritisch erörtert wird.

Gegen eine „Mystifizierung künstlerischen Schaffens“ hat die Autorin „das Verhältnis von Arbeit und Kunst“, speziell die Arbeit am Theater, d. h. vor allem die Proben, sehr genau und systematisch untersucht und dabei drei „Dispositive“ entwickelt: „Prüfung, Versuch, Übung“ als „Testen eines Wissens“, als „Erfindung“ und Experiment sowie als „Einübung“ theatraler Praktiken. Diese Publikation steht damit auch im Spannungsfeld von Produktionsästhetik und Performativität, mit der Perspektive von Performativität als einer anderen „Ästhetik des Produzierens“.

Florian Vaßen



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.

Martin Jürgens (2012): Helle Ekstasen. Essays zum Theater und zur Theaterpädagogik. In der Reihe: Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik, Band X. Berlin, Milow, Strasburg (Schibri-Verlag), 245 Seiten

Der Soziologe, Literaturwissenschaftler, Hochschullehrer, Regisseur, Schauspieler, Schriftsteller, Lehrstückkollektivist und Mensch Martin Jürgens veröffentlicht im Schibri Verlag – auf Anregung von Gerd Koch und Bernd Ruping – fünfzehn „Essays zum Theater und zur Theaterpädagogik“ aus den Jahren 1973 bis 2010. Wer nun eine Sammlung von Erinnerungstücken aus einem „bewegten“ intellektuellen Leben erwartet, wird enttäuscht und überfordert. Bereits ein Blick in das Inhaltsverzeichnis könnte den unbedarften Leser jedoch warnen: Überschriften wie „Die Inszenierung des wirklichen Todes“, „Intensive Moral oder amoralische Intensität“, „Der Wahn der Moderne und die Wahrheit der Irren“, „Elend und Wut der Statisten der Geschichte“ lassen eine Kraft erahnen, die einen bequemen Lehnstuhl am Kaminfeuer unversehens in den ungemütlichsten Ort der Welt zu verwandeln vermag.

Martin Jürgens setzt sich in seinen Essays (wie in seiner Theaterpraxis) mit den schwierigen,

schmutzigen und schmerzenden Themen seiner Zeit auseinander. Dabei gibt er sich stets als fühlendes und denkendes Individuum tief in den gesellschaftlichen Konflikt hinein, nimmt wahr, beobachtet, denkt dialektisch, erprobt Haltungen, resümiert und positioniert sich. Diese intellektuelle Praxis des „Sich-hinein-Begebens“ hat unweigerlich Konsequenzen: Sie verändert den Menschen. In diesem Sinn zeugt Jürgens' Buch von einer „Vita activa“ und nur zu einer solchen ist es zu gebrauchen. Die Süße, der Rausch und die Bitterkeit der Früchte dieser Praxis der Einmischung kann nicht beworben werden. Den Eingeweihten sind sie bekannt. Für Nichteingeweihte gibt es nur zwei Möglichkeiten: Öffnen oder geschlossen halten. Vor diesem Buch sei gewarnt. Es gibt kein Zurück.

Jan Weisberg

Berichtigung zu Heft 61 der „Zeitschrift für Theaterpädagogik“, S. 85 f.

Dort wurden „Neue Bücher zum Theater der Unterdrückten“ vorgestellt. Richtig ist: Harald Hahn war der Rezensent.

ANKÜNDIGUNGEN

fairCulture – die Welt von morgen. Internationales Jugendtheaterfestival und Symposium vom 14.–18. Juni im Ballhof und im Leibnizhaus, Hannover

Jugendtheatergruppen aus Ghana, Malawi, Palästina, Polen, Tansania, der Türkei, aus Hannover und der Region nehmen mit ihren Produktionen und Projekten teil am internationalen Theaterfestival „fairCulture – die Welt von morgen“, das vom 14.–18. Juni 2013 im Jungen Schauspiel der niedersächsischen Landeshauptstadt stattfindet. Veranstaltet wird das internationale Theaterfestival – mit Festival und Symposium – von der Bundesarbeitsgemeinschaft (BAG) Spiel & Theater, vom Jungen Schauspiel des Staatstheaters Hannover sowie dem Agenda 21- und dem Kulturbüro der Stadt Hannover in Zusammenarbeit mit zahlreichen bundesweiten und internationalen Kooperationspartnern. Die Theaterproduktionen, die auf dem Festival gezeigt und diskutiert werden, stehen im Zeichen der Auseinandersetzung mit aktuellen Themen, die den jugendlichen Darsteller_innen unter den Nägeln brennen, wenn sie über die Welt heute und ihre *Welt von morgen* nachdenken. Wie *fair* sind wir im Umgang mit den natürlichen Ressourcen, mit Wasser und Nahrungsmitteln? Wie *fair* ist der Zugang zu Bildung, zu kultureller und gesellschaftlicher Teilhabe in den verschiedenen Ländern? Wie geht *fair* in der internationalen Zusammenarbeit? Künstlerisch tätige Jugendliche, Theatermacher_innen und Theaterpädagog_innen, Darsteller_innen und Fachexpert_innen aus Süd und Nord, aus Ost und West treffen sich zu einem Dialog der Kulturen, zu einem Dialog über die Rechte der Kinder und Jugendlichen, einen Dialog, der konkret in künstlerischen Prozessen und anhand von Theater-Produktionen geschieht, mit persönlichen Begegnungen und gemeinsamem Handeln, mit Austausch von Ideen, Konzepten und der Verständigung über Werte. Die zum Festival eingeladenen Theaterprojekte, die sich häufig an der Schnittstelle zwischen sozialem Engagement und künstlerischem Anspruch bewegen, entwickeln eine eigene Ästhetik, sind häufig Motor für gesellschaftlichen Wandel.

Das **Festival** bietet eine Plattform für Jugendliche und Künstler_innen, die sich mit ihrem kritischen und produktiven Geist einbringen, sich als Expert_innen ihres Alltags kulturell artikulieren und die Freude entfalten an einem Miteinander-Gestalten der *Welt von morgen*.

Das **Symposium** über entwicklungsbezogene Theaterarbeit findet vom 16.–18.06. statt. Die besondere Chance des internationalen Austauschs liegt in der direkten Verbindung von Anschauung und Reflexion: Welche Vorstellung von *fairCulture* haben die gezeigten Theaterprojekte gemeinsam – und damit junge Menschen aus Ost und West, Nord und Süd? Welchen Beitrag leisten diese Projekte für die Diskussion um Gerechtigkeit und Teilhabe? Ausgehend von den konkreten Praxisbeispielen wird ein Theater diskutiert, das Aufklärung, soziales Bewusstsein und Selbstbestimmung fördern will. Die fachliche Auseinandersetzung darüber ist auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt:

- 1) *Soziale Ästhetik*: Welche ästhetischen Besonderheiten sind bei den internationalen Projekten und Produktionen zu beobachten? Welche künstlerischen und entwicklungsbezogenen Ziele verfolgen die Theatermacher_innen?
- 2) *Spielleitung/Kulturvermittlung*: Welche Funktion übernimmt die Spielleitung innerhalb der Theaterarbeit? Welche Arbeitsweisen und methodischen Ansätze werden genutzt?
- 3) *Kultur- und Entwicklungspolitik*: Welche Förderinstrumente gibt es für Theater im Entwicklungszusammenhang? Welche Rahmenbedingungen braucht kulturelle Bildung?
- 4) *Wirkungsforschung*: Welche Auswirkungen hat Theaterarbeit auf die gesellschaftliche Situation der Beteiligten? Welchen Anteil kann Theater am gesellschaftlichen Wandel haben, kann es Wandel bewirken bzw. verstärken? Gibt es hierfür messbare Resultate?

Das Symposium wird Formate nutzen und erproben, die eine Fachdebatte von Theatermacher_innen aus allen Ländern ermöglichen und für den Aufbau neuer Partnerschaften genutzt werden sollen. In Fachvorträgen, Projektpräsentationen, Workshops und Diskussionsforen treten Expert_innen aus dem Feld der kulturellen Bildung und die theater spielenden Jugendlichen in einen öffentlichen und kritischen Dialog. In diesem Sinne wendet sich die Tagung an Theatervermittler_innen, die internationale Aktivitäten reflektieren, neu entwickeln oder ausbauen möchten. Die Verständigung während des Festivals und auf der Tagung erfolgt in englischer und deutscher Sprache.

Weitere Informationen unter:
info@bag-online.de

Veranstaltungsorte:

Festival:

Junges Schauspiel Hannover,
Ballhofplatz 5, 30159 Hannover

Symposium:

Leibnizhaus, Holzmarkt 5, 30159 Hannover

Veranstalter:

- Bundesarbeitsgemeinschaft (BAG) Spiel & Theater e. V.,
- Junges Schauspiel des Staatstheaters Hannover,
- Kulturbüro und Agenda 21-Büro der Stadt Hannover

in Zusammenarbeit mit:

- Leibniz Universität Hannover (Studienang Darstellendes Spiel),
- UNESCO-Chair „Cultural Policy for the Arts in Development“ (Universität Hildesheim),
- Theaterpädagogisches Zentrum Hannover,
- bundesweiten und internationalen Partnern.

mit Förderung von:

- Brot für die Welt/Evangelischer Entwicklungsdienst
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
- Bundesbeauftragter für Kultur und Medien
- Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur
- Stiftung Niedersachsen
- Stiftung Mercator
- Goethe-Institut
- Stadt und Region Hannover



Chorische Spielweisen – Kollektive Prozesse in der Theaterpädagogik Eine offene Werkstatt-Fachtagung vom 15. bis 17. November 2013 im Tagungshaus Himbergen

Die für alle Interessierten offene Werkstatt-Fachtagung begreift das Konzept eines chorischen Theaters als eine besondere Herausforderung an Theaterpädagoginnen und -pädagogen. An die Stelle des/r Protagonisten und der psychologischen Rollendarstellung tritt hier eine chorische Erzählweise, bei der ein Kollektiv aus vielen Spielpartnerinnen- und -partnern auf der Bühne agiert. Denn chorisches Theater ist eine Kunstform, die den Protagonisten ablöst und als vielstimmige und vielgestaltige Gruppe neuere und wirkungssichere Spielformen zu entwickeln vermag, die zudem die Brüchigkeit unserer heutigen Wirklichkeit einzufangen sucht. Chorische Formen befördern die nicht-hierarchische, gleichberechtigte Theaterarbeit; sie reflektieren sowohl auf der Ebene der Darstellung als auch im Dargestellten das Verhältnis zwischen Individuum und Gemeinschaft. Für die unmittelbare – etwa schulische und außerschulische – methodische Praxis ist die chorische Spielweise deshalb sehr geeignet für größere Gruppen. Chorische Theaterarbeit ist getragen von der gegenseitigen Wahrnehmung der Spielpartner, von der Bereitschaft, sich zurückzunehmen und

einzubringen. Im Zentrum des Workshops steht die gemeinsame Suche nach einer chorischen Partitur, nach einer wirkungsvollen Abfolge minidramatischer Ereignisse – nach jenem Mit- und Gegeneinander, das die Spannung ausmacht zwischen dem Einzelnen und den Vielen.

Ablauf:

Der **Workshop** wird durchgeführt durch **Dr. Ole Hruschka** und **Rebekka Steil** (Leibniz Universität Hannover, Studienfach Darstellendes Spiel). Anhand von Wahrnehmungs- und Gruppenübungen werden Grundprinzipien des chorischen Spiels vermittelt – durch Selbsterprobung ebenso wie durch Beobachtung, Beschreibung und Reflexion. Ein weiterer Schwerpunkt der Chorwerkstatt liegt auf dem Gesang und musikalisch-rhythmischen Übungen. Die Zwischenergebnisse sollen in einer Abschluss-Präsentation am letzten Workshop-Tag, dem Sonntagvormittag, gebündelt werden. Bitte bedenken: Bequeme Kleidung ist notwendig.

Anreise bis Freitag, 15. 11. 2013,

18.00 Uhr: Abendessen; Impulsreferat: **Chorische Spielweisen im zeitgenössischen Theater**

Samstag, 16.11.2013: Workshop.

Sonntag, 17.11.2013: Abschluss des Workshops, *wor(l)d café*; Abfahrt nach dem Mittagessen.

Ort:

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

Anmeldung und Information:

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.

Veranstalter: 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)

Theaterpädagogisches Wissen im Kontext gesellschaftlichen Handelns Ständige Konferenz Spiel und Theater an Hochschulen, Jahrestagung

Wann? > 20. bis 22. September 2013; Mitgliederversammlung: 20. September 2013, 17 Uhr

Wo? > Institut für Theaterpädagogik, Universität der Künste Berlin, Bundesallee 1–12, 10719 Berlin

Theaterpädagogisches Wissen und Handeln konstituiert sich vor dem Hintergrund einer positiven Bewertung kreativen Produzierens und künstlerischen Agierens. Eben dieses Wissen wollen wir in seiner Ambivalenz kri-

tisch befragen und erkunden, welche Optionen des Widerstandes theaterpädagogisches Wissen gegen ein „Regime der Kreativität“ in Zeiten des Neoliberalismus entwickeln könnte. Nach einer Einführung in die Fragestellung und zwei Impulsvorträgen zum Thema ist geplant am 21. 9. nachmittags den „Basar theaterpädagogischen Wissens“ zu eröffnen, auf dem in mehreren Runden Theorie- und Praxis-Wissen der Theaterpädagogik in einer persönlichen 1:1-Begegnung und im Wechsel zwischen Vermittler- und Zu-

hörerposition ‚getauscht‘ werden soll. Wir möchten euch herzlich dazu einladen, auf diesem Basar einen 15-minütigen Beitrag zu leisten. Dieser kann in einem Kurzvortrag, einem Statement oder einer Lecture Performance bestehen. Dabei sind auch der Einsatz von Medien (z. B. Bildmaterial auf dem eigenen Laptop) und/oder performative Anteile möglich. Eine Einladung mit allen Anmeldungsmodalitäten geht den Mitgliedern der Ständigen Konferenz in Kürze zu.

Autorenverzeichnis – Kontakte

**„Das Ganze ist mehr als
die Summe seiner Teile.“
(Aristoteles)**

An der Hochschule für angewandte Wissenschaften Coburg ist zum 1. Oktober 2013 in der Fakultät Soziale Arbeit und Gesundheit eine Stelle als Lehrkraft für besondere Aufgaben im Bereich

**Theaterpädagogik (50%)
(Sozialpädagoge/in, Diplom oder B.A.)**

zu besetzen. Die Stelle ist dem Aufgabenbereich „Kultur-Ästhetik-Medien“ zugeordnet und soll die Theaterpädagogik innerhalb des Studiengangs Soziale Arbeit ergänzen und weiter entwickeln. Das Aufgabengebiet umfasst u. a.:

- Konzipierung und Durchführung von (Lehr-) Veranstaltungen im Bereich Theater- und evtl. Spielpädagogik
- Entwicklung und Initiierung von Theaterprojekten
- Konzeptionelle Weiterentwicklung des Aufgabenbereichs Theaterpädagogik
- Mitwirkung bei Aufgaben der Selbstverwaltung an der Hochschule

Einstellungsvoraussetzungen

- Abgeschlossenes einschlägiges Hochschulstudium (z.B. grundständiges Studium der Theaterpädagogik oder Aufbaustudiengang, auch künstlerisches oder pädagogisches Studium mit entsprechend anerkannter theaterpädagogischer Weiterbildung)
 - Nach Abschluss des Studiums mindestens drei Jahre Berufserfahrung außerhalb einer Hochschule
 - Künstlerische und pädagogische Eignung
 - Weitere Kenntnisse in verwandten Bereichen (z.B. Tanz, Spiel, Bewegung, Musik) sowie Erfahrung in der Lehre an Hochschulen erwünscht
 - Teamfähigkeit, sowie Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit
- Die Stelle zielt auf eine Teilzeitbeschäftigung (4/8) ab. Die Beschäftigung ist vorerst auf zwei Jahre befristet. Eine unbefristete Verlängerung ist möglich. Die Eingruppierung erfolgt in Entgeltgruppe 11 des TV-L.

Ihre Bewerbung mit den üblichen Unterlagen (Lebenslauf, Zeugnisse, Nachweise über den beruflichen Werdegang und die wissenschaftlichen Arbeiten) werden bis 15.05.2013 erbeten an den

**Präsidenten der Hochschule für angewandte Wissenschaften Coburg
Friedrich-Streib-Straße 2
96450 Coburg**

Bewerbungen per E-Mail bitte nur im PDF-Format als eine Datei an: personal-wiss.de@hs-coburg.de senden. Die Hochschule Coburg hat sich die berufliche Förderung von Frauen zum Ziel gesetzt und begrüßt deshalb ausdrücklich Bewerbungen von Frauen. Bewerbungen von schwerbehinderten Menschen im Sinne des § 2 i.V.m. § 68 SGB IX werden bei sonst im Wesentlichen gleicher Eignung bevorzugt.

AUTORENVERZEICHNIS – KONTAKTE

Vivica Bocks
vivica.bocks@staatstheater-hannover.de

Claudia Bühlmann
cb.office@seinundspielen.com

Wiebke Dannecker
wiebke.dannecker@germanistik.uni-hannover.de

Daniela Fichte
danielifichte@web.de

Martin Frank
martin.frank@zhdk.ch

Florian Frenzel
florian.frenzel@arcor.de

Sabrina Guse
gusesa@uni-hildesheim.de

Melanie Hinz
MelanieHinz@gmx.de

Dorothea Hilliger
d.hilliger@hbk-bs.de

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

Felicitas Jacobs
felicitas.jacobs@t-online.de

Bärbel Jogschies
baerbel.jogschies@staatstheater-hannover.de

Gerd Koch
koch@ash-berlin.eu

Norma Köhler
norma.koehler@fh-dortmund.de

Silke Lenz
info@lanze-lsa.de

Hülya Ösun
Huelya.Oesuen@li-hamburg.de

Andreas Poppe
a.poppe@hs-osnabrueck.de

Klaus Riedel
riedel-klaus@t-online.de

Friedhelm Roth-Lange
rothlange@aol.com

Mira Sack
mira.sack@zhdk.ch

Christoph Scheurle
c.scheurle@fh-dortmund.de

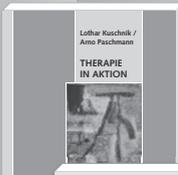
Juliane Steinmann
steinmann@hawk-hhg.de

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

Maik Walter
maik@zedat.fu-berlin.de

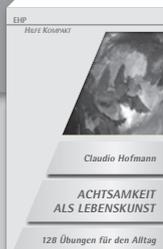
Geesche Wartemann
gwartem@uni-hildesheim.de

Jan Weisberg
jan.weisberg@fh-bielefeld.de



Lothar Kuschnik / Arno Paschmann
THERAPIE IN AKTION
Joop Krops Aktionstherapie –
Eine Handlungsmethode für die Praxis
250 Seiten · ISBN 978-3-89797-081-6 · EUR 27,99





Claudio Hofmann
ACHTSAMKEIT ALS LEBENSKUNST
128 Übungen für den Alltag
298 S., Tab., Checklisten · ISBN 978-3-89797-302-2
EUR 22,00



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