

Internationale Fachtagung zum Thema:

„Die Ästhetik des Theaters mit Kindern: auf der Bühne und davor.“



Ein Perspektiven-Parcours im Rahmen des Welt-Kindertheater-Fest (WKT) 2014 in Lingen/Ems

Vom **25.07. bis 01.08.2014** findet das Welt-Kindertheater-Fest in Lingen statt. Teilnehmen werden ca. 360 Kinder aus aller Welt, um ihre Produktionen zu zeigen und sich in Workshops zu mischen und auszutauschen. Spielleiter, Regisseure und Zuschauer werden die Gelegenheit nutzen, um sich fachlich auszutauschen über die Philosophie, die Arbeitsweisen, die ästhetischen und pädagogischen Selbstverständnisse sowie über den „Sitz im Leben“ des Theaters mit Kindern in den verschiedenen Kulturen und Gesellschaftsformen.

Dies geschieht im sog. „Director's Forum“, das an vier Vormittagen während des WKT stattfinden wird und inhaltlich und organisatorisch eng mit dem Festival und seinen Produktionen vernetzt ist. Im Mittelpunkt der Diskussionen steht die Frage: Welches Weltverständnis der Kinder spiegelt sich in ihrem Theaterspiel?

Zu dieser Frage stellen sich stets jene Regisseure und Spielleiter dem Forum, deren Stücke am Vorabend zu sehen waren. Damit ist sichergestellt, dass im Mittelpunkt der Auseinandersetzungen ein gemeinsam erlebtes Theater-Ereignis steht. Trotz der internationalen Ausrichtung und der unterschiedlichen Sprachen (für Simultan-Übersetzung aus dem Englischen ist gesorgt!) bleibt so der Kern der Fragestellungen konkret und sinnlich.

Zu Gast sind 18 Kindertheater-Produktionen u. a. aus: Uganda, Paraguay, Japan, Kanada, Bangladesch, Dänemark und Russland.

Bausteine der Fachtagung:
Teilnahme am „Director's Forum“
Eintrittskarten für alle Vorstellungen des WKT

Weitere Informationen erhalten Sie in der Geschäftsstelle des Europäischen Theaterhauses e. V. unter Tel.: +49 (0) 591 662 26 oder E-Mail: info@european-theatrehouse.org.



Spielleitung Theaterpädagogik / BuT

Die Weiterbildung Spielleitung / Theaterpädagogik (anerkannt vom Bundesverband für Theaterpädagogik) richtet sich an Personen aus künstlerischen, pädagogischen, soziokulturellen und anderen, auch ungewöhnlichen Bereichen.

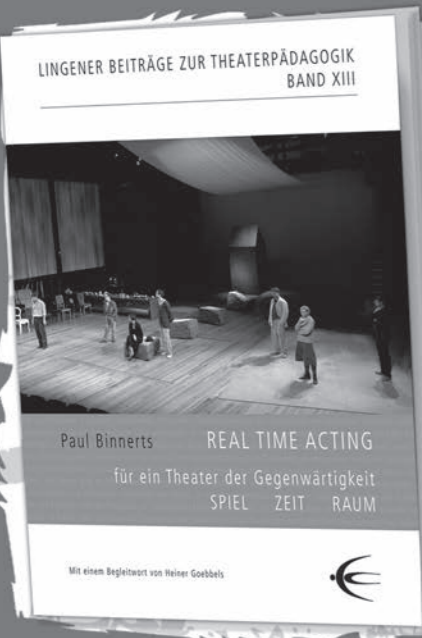
Die Schwerpunkte liegen im Bereich Schauspiel, Improvisation, Stückentwicklung, Regie und in spiel- und theaterpädagogischen Projekten.

Start: Juni 2014

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

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

Stiftung SPI



Ankündigung

Paul Binnerts

REAL TIME ACTING

für ein Theater der Gegenwartigkeit
SPIEL ZEIT RAUM

Band 13 aus der Reihe Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik

Mit einem Begleitwort von Heiner Goebbels

2014 • ca. 250 Seiten • Format: 14,8 x 21 cm
ISBN 978-3-86863-132-6
ca. EUR 24,80

Das Buch erscheint
im Sommer 2014.

Vorbestellung möglich

FIGURENTHEATER-KOLLEG KURSKALENDER SOMMER 2014

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 2014 wird gerne zugesandt.

FORTBILDUNG FIGURENTHEATER ORIENTIERUNGSKURS

Der Orientierungskurs ist nur im Zusammenhang belegbar und findet einmal pro Jahr von April bis Juli statt. Ihr Besuch ist erforderlich, um anschließend Kurse und Projekte der Aufbaustufe besuchen zu können.

Der Orientierungskurs 2014 findet vom 07.04. - 11.07.2014 statt.

07.04.-11.04.14	Spielen - Darstellen - Gestalten	Jana Altmannová
13.04.-17.04.14	Die Kunst des Schauspielens	Tony Glaser
22.04.-26.04.14	Die Stimme	Dorothea Theurer
22.04.-26.04.14	Skizzieren, Zeichnen, Malen	Ortrud Kabus
28.04.-02.05.14	Plastizieren: Kopf und Portrait	Ortrud Kabus
05.05.-09.05.14	Maskenbau	Silke Geyer
12.05.-16.05.14	Maskenspiel	Silke Geyer
19.05.-23.05.14	Einführung in die Dramaturgie	Horst-J. Lonius
26.05.-30.05.14	Handfigurenführung	Ulrike Mierau
02.06.-04.06.14	Figurentheater	
	Geschichte & aktuelle Tendenzen	Anke Meyer
10.06.-11.07.14	Inszenierungsprojekt - Bauen & Spielen	Andreas Becker / Dorothee Metz
	Von der Zweidimensionalität zur Dreidimensionalität	

FORTBILDUNG FIGURENTHEATER AUFBAUSTUFE WOHENKURSE

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. Ein Quereinstieg ist möglich.

14.04.-17.04.14	UNCANNY Zwischen Mensch & Ding	Florian Feisel
22.04.-26.04.14	Bau eines Kofferschattentheaters	Hansueli Trüb
26.04.-01.05.14	Masken unterwegs Maskenspiel	Silke Geyer
28.04.-02.05.14	Was für ein Zirkus! Das Serielle im Figurentheater	G. Meyer / M.Wacker
05.05.-09.05.14	Schattentheater Grundkurs	Hansueli Trüb
12.05.-16.05.14	Bau eine Wankelfigur Anfänger/innen & Fortgeschrittene	Doris Gschwandtner
19.05.-23.05.14	Vom Bilderbuch zum Papiertheater Grundkurs	Peter Schauerte-Lüke
26.05.-30.05.14	Offene Werkstatt Figurenbau	Arne Bustrorff
02.06.-06.06.14	Schritte in die Selbstständigkeit Existenzgründungen-Bewerbungen-Projekte	Johanna Pätzold
10.06.-14.06.14	Atmosphäre Die wichtigste Meta-Sprache des Theater - theoretisch & praktisch	Horst-J. Lonius
17.06.-20.06.14	Als der Hammer einmal die Torte besuchte Figur & Objekt - Ein Grenzgang	Stefan Mensing
30.06.-04.07.14	The power of the puppet Die Puppe als Schauspieler Fortgeschrittene	Neville Tranter
03.07.-06.07.14	Die Klappmaulfigur Anfänger/innen Bau nach Schnittmustern	Bodo Schulte
07.07.-11.07.14	Figuren im Dialog Fortgeschrittene	Hendrikje Winter
12.07.-17.07.14	Figurenbau aus Schaumstoff & anderen Materialien - Fortgeschrittene	Bodo Schulte
28.07.-01.08.14	Figurenbau aus Latex Hände und Köpfe	Annekatrien Heyne
10.08.-13.08.14	Das Spiel mit der Klappmaulfigur Grundkurs	Bodo Schulte
14.08.-17.08.14	Das Spiel mit der Klappmaulfigur Fortgeschrittene	Bodo Schulte

Fortbildung Der Clown - Das clowneske Spiel Dozent Thilo Matschke
24.07.-01.08.2014 **Der Clown I** - Anfängerstufe
auch unabhängig von "Der Clown II/III" zu belegen
29.09.-03.10.2014 **Der Clown II** - Aufbaustufe
17.11.-23.11.2014 **Der Clown III** - Abschlussseminar
Der Clown II und III sind nur zusammen zu belegen. **Werkchau 22.11.2014**
Voraussetzung f. die Teilnahme an "Der Clown II/III" ist der Besuch v. "Der Clown I".

Fortbildung Märchenerzählen Dozent Rolf Peter Kleinen
Einführungseminar (nicht verpflichtend) 15.11.2014
Sa 15-18 Uhr, Kursgebühr € 17,-
Kurstermine 2015 17./18.01. 21./22.02. 21./22.03. 25./26.04. 13./14.06.
22./23.08.; 26./27.09.; 07./08.11. **Abschluss 28.11.**, 10-17 Uhr & Erzählabend

FREIE KURSE WOHENKURSE

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

07.04.-12.04.14	Vorsicht! Bitte treten Sie nicht auf die Poesie Sprache & Text als Klang- und Bildobjekte	G. Engel / S. Kruse
12.04.-19.04.14	Osterferienkurs in Varel / Nordsee Zeichnen & Malen in der Landschaft	Ortrud Kabus
12.05.-16.05.14	Pantomime Thema: Auf Reisen	Hans-J. Zwiefka
19.05.-23.05.14	Die Kunst des Schauspielens Fortgeschrittene	Tony Glaser
26.05.-30.05.14	Theaterarbeit nach Lecoq Fortgeschrittene Das physische Gestalten von Figuren	Andrea Kilian
02.06.-08.06.14	Solo-Clown & Rampensau Fortgeschrittene	Thilo Matschke
23.06.-26.06.14	Stimme genießen Stimm- & Sprechtraining	Dorothea Theurer
07.07.-10.07.14	Improvisationstheater Fortgeschrittene	Bernd Witte
17.07.-20.07.14	Kabarett & Comedy IV Den eigenen Komikstil finden	Renate Coch
21.07.-25.07.14	Radierwerkstatt	Ortrud Kabus
21.07.-25.07.14	Nähen & Schneider Anfänger & Fortgeschrittene	Imke Henze
28.07.-01.08.14	Nähen & Schneider Schnitttechniken - Fortgeschrittene	Imke Henze
09.08.-16.08.14	Sommerferienkurs in Varel / Nordsee Zeichnen & Malen in der Landschaft	Ortrud Kabus
11.08.-15.08.14	Instrumentenbau Rhythmus und Klang Werkstatt für ungewöhnliche Musikinstrumente	Christoph Studer
03.11.-07.11.14	Theaterarbeit nach Lecoq Grundlagen Auf dem Weg zum physischen Theater	Andrea Kilian

FREIE KURSE WOHENENDKURSE / TAGESVERANSTALTUNGEN

28.03.-29.03.14	Fortbildung für pädagogische Fachkräfte & sonstige Inter. Kreistänze mit Kindern	Conny Foell
28.03.-30.03.14	Fortbildung für pädagogische Fachkräfte & sonstige Inter. Handpuppentiere aus Stoff Figurenbau	Doris Gschwandtner
06.04.2014	Jonglieren AnfängerInnen	Benedikt Krinn
25.04.-27.04.14	Loriot zum Schnuppern Schauspielworkshop	Martina Mann
02.05.-04.05.14	Bauchreden Grundlagen	Marcus Geuß
10.05.-11.05.14	Alexandertechnik Körperwahrnehmung	Irene Schlump
16.05.-18.05.14	Die Kunst des Schauspielens AnfängerInnen	Tony Glaser
17.05.-18.05.14	Bühhnen-Schminken	Kathrin Pavlas
17.05.2014	Theater/ Dramatherapie in Theorie & Praxis	Marion Gerlach-Goldfuß
23.05.-25.05.14	Es brummt die Maus und piepst der Bär Stimmklänge & Charakterstimmen	Dorothea Theurer
23.05.-25.05.14	Schnitzen Handfigurenköpfe / -hände/ -füße	Ortrud Kabus
24.05.-25.05.14	Kabarett & Comedy III Witzig Texten lernen	Renate Coch
13.06.-15.06.14	Klinikclownerie für Fortgeschrittene mit Clownserfahrung	Bernd Witte
15.06.2014	Märchen - Ruhe - Inspiration	Veronika Uhlich
20.06.-22.06.14	Für ein Theater der Zukunft - Chaos & Form Körper-, Energie-, Kreativarbeit n. M. Tschchow	Jürgen Larys
21.06.-22.06.14	Geschichten-Bausatz Figurenentwicklung und Storydesign	Turid Müller
21.06.-22.06.14	Akt & Figur Zeichnen & Malen	Ortrud Kabus
22.06.2014	Von Sehnsucht und Fülle I Kreistänze	Conny Foell
28.06.-29.06.14	Stimme - Rhythmus - Obertöne	Lothar Berger
28.06.-29.06.14	Stimme und Präsenz Sich ins rechte Licht setzen	Rolf Peter Kleinen
26.07.-27.07.14	Clownsoaching Fortgeschrittene	Thilo Matschke
12.09.-14.09.14	Figurentheater in Pädagogik und Therapie Von der Geschichte zum Spiel	Margrit Gysin
10.08.2014	Von Sehnsucht und Fülle II Kreistänze	Conny Foell
26.09.-28.09.14	Improvisation und Tanz nach Anna Halprin	Anne-Kathrin Klatt

FREIE KURSE TURNUSKURSE

28.04.-30.06.14	Theaterkurs: Bühne frei für "Spätberufene & Neugierige"	Marion Gerlach-Goldfuß
29.04.-01.07.14	Offenes Atelier Zeichnen & Malen	Ortrud Kabus
08.05.-03.07.14	Pilates AnfängerInnen & Fortgeschrittene	Hanne Höppner

ba.

Tanztheater mit Jugendlichen

12. - 15. Mai 2014 ¶ Leitung: Ives Thuwis

Dokumentarische Interviews in Performances

18. - 20. Juli 2014 ¶ Leitung: Peggy Mädler

KulturCamp: Grenzkontrolle

28. - 30. Juli 2014

She She Pop

Termin s. Homepage ¶ Leitung: She She Pop

Hip-Hop-Kultur und zeitgenössischer Tanz mit Kindern und Jugendlichen

12. - 14. Oktober 2014 ¶ Leitung: Nadja Raszewski

ba • Wolfenbüttel

Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel
www.bundesakademie.de post@bundesakademie.de
<https://www.facebook.com/Bundesakademie>
<https://twitter.com/Bundesakademie>

Zeitschrift für Theaterpädagogik

30. Jahrgang • Korrespondenzen • Heft 64



Theaterpädagogisches Wissen im gesellschaftlichen Kontext

Inhalt

Impressum	2	Einiges zur Geschichte der Spiel- und Theaterpädagogik	57
Editorial	3	<i>Hans-Wolfgang Nickel</i>	
<i>Ulrike Hentschel</i>		Stichworte zu einer basarischen Wissenskultur	60
		<i>Gerd Koch</i>	
Theaterpädagogisches Wissen im gesellschaftlichen Kontext		Magazin	
Theaterpädagogisches Wissen und gesellschaftliches Handeln. Überlegungen zu einer reflexiven Theaterpädagogik	4	Drei Theaterabende, drei aktuelle Theaterstücke – ein Ensemble! Publizistisches Theater im Chinesischen Kulturzentrum Berlin 19.–21. November 2013	62
<i>Ulrike Hentschel/Ute Pinkert</i>		<i>Gerd Koch</i>	
Kunst als Projekt und als Verschwendung. Zum Verhältnis von Theater und Ökonomie	11	Dialog und Kritik: Anmerkungen zum palästinensisch-deutschen Dialog über Theater und Theaterpädagogik vom 28. Oktober bis 2. November 2013 in Bethlehem, Dar al Kalima University College	72
<i>Barbara Gronau</i>		<i>Herwig Lewy</i>	
Sei kreativ! Biopolitische Verflechtungen zwischen Kunst, Leben und Arbeit im Postfordismus.		Was ist möglich am Stadttheater?	
Ein Rückblick	15	„Kommt zusammen!“. Ein partizipatives Praxisbeispiel am Jungen Staatstheater Braunschweig	73
<i>Gabriele Klein</i>		<i>Angelika Andrzejewski/Christoph Macha</i>	
Theaterpädagogisches Wissen. Praxis – Projekte – Positionen		Wie viel Stoff steckt in einem Kostüm?	76
Orte der Versammlung. Junge Leute verhandeln ihre Angelegenheiten	23	<i>Muriel Nestler</i>	
<i>Hanne Seitz</i>		Wenn Leichtigkeit misslingt – Stolpersteine auf dem Weg zum Improvisationstheater	78
Künstlerische Qualität = pädagogischer Gewinn? Plädoyer für ein erweitertes Verständnis von Pädagogik auf dem Theater	26	<i>Wolfgang Wendlandt</i>	
<i>Dorothea Hilliger</i>		Wie wollen wir arbeiten (– und warum?). Eindrücke von der Jahrestagung der Dramaturgischen Gesellschaft in Mannheim vom 23.–26. Januar 2014	81
Von Beziehungskrisen, Beichtstühlen und Gewissensbissen. Zuschauer im Gespräch	30	<i>Nelly Noack</i>	
<i>Mira Sack</i>		Aus dem Archiv	
„Antworten“ auf Aufführungen. Über den produktiven Umgang mit Fremderfahrungen in Aufführungen zeitgenössischen experimentellen Theaters	33	Rezeptionsforschung im Kindertheater der DDR	84
<i>Virginia Thielicke</i>		<i>Katharina Kolar</i>	
Partizipatives Theater. Zur politischen Dimension ästhetischer Bildung	35	Zwei Erzählcafés der DTAP	86
<i>Johannes Kup</i>		Rezensionen	87
Das Projekt Staging Myself und das Wissen über Transkulturalität	38	Autorinnen und Autoren	98
<i>Marion Küster</i>		Ankündigungen	99
Theater und Schule: TUSCH. Ein KulturLernModell. Zentrale Merkmale am Beispiel von TUSCH Hamburg	41		
<i>Wolfgang Sting</i>			
Achtung: Erkenntnis! Ein Fortbildungs- und Theaterexperiment	45		
<i>Volker Jurké</i>			
Kunst zwischen Windel und Wagnis: Frühpädagogik und Theater im Praxistest bei TUKI Berlin	49		
<i>Juliane Steinmann</i>			
Integrative Theater-Gruppen für Jugendliche mit Asperger-Syndrom	53		
<i>Ina Jahnke/Erzsébet Matthes</i>			
Jonglieren mit alten Hüten	54		
<i>Hans Martin Ritter</i>			

Ankündigung zum nächsten Heft

Arbeitstitel der Herbstausgabe Nr. 65/2014:

„Theatre for Development“.

Redaktionsschluss für das Heft 65

ist der **01.07.2014**.

Das Heft wird im Oktober 2014 erscheinen.

Die Heft-Redaktion hat Ole Hruschka.

Artikel dann bitte senden an:

ole.hruschka@germanistik.uni-hannover.de

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

- * Eine Seite einschließlich der Leerzeichen enthält ca. 3.800 Zeichen bei Verwendung der Schriftart Times New Roman mit Schriftgrad 12 und eineinhalbfachem Zeilenabstand.
- * Entsprechend der Anzahl eingesandter Fotos muss die Summe der Zeichen reduziert werden.
- * Bitte nichts layouten!
- * Wir bitten, keinen Blocksatz, sondern Flattersatz zu verwenden und keine festen Wort- oder Zeilentrennungen 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.
- * Die Autorinnen und Autoren entscheiden sich bewusst für eine Form der gendergerechten Schreibweise. Diese Entscheidung muss im Text durchgehalten werden.
- * Bitte keine Abbildungen in das Manuskript einbauen, sondern separat als Anhang senden. Bei übersandten Fotos bitte den Namen des Fotografen benennen.
- * Für die Wahrung der Persönlichkeitsrechte der auf Fotos abgebildeten Personen sind die Autorinnen und Autoren verantwortlich.
- * Bilder werden von uns i. d. R. nur verwendet, wenn sie eine ausreichende Druckqualität gewährleisten. Optimal sind 300-400 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

- Gründungs herausgeber:** Prof. Dr. Gerd Koch, koch@ash-berlin.eu
Prof. Dr. Florian Vaßen, florian.vassen@germanistik.uni-hannover.de
- Herausgeber:** Prof. Dr. Ulrike Hentschel, uhen@udk-berlin.de
Dr. Ole Hruschka, ole.hruschka@germanistik.uni-hannover.de
Prof. Dr. Norma Köhler, norma.koehler@fh-dortmund.de
Gunter Mieruch, mieruch.gunter@t-online.de
Andreas Poppe, a.poppe@hs-osnabrueck.de
Friedhelm Roth-Lange, rothlange@aol.com
Prof. Dr. Mira Sack, mira.sack@zhdk.ch
Prof. Dr. Wolfgang Sting, wolfgang.sting@uni-hamburg.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 e. V. (BV.TS) bv.ts@t-online.de • www.bv.ts.org
Bundesverband Theaterpädagogik e. V. (BuT) mail@butinfo.de • <http://www.butinfo.de>
Gesellschaft für Theaterpädagogik/Niedersachsen e. V.
florian.vassen@germanistik.uni-hannover.de • www.gesellschaftfuertheaterpaedagogik.net
- Heftredaktion:** Ulrike Hentschel, Mitarbeit Johannes Kup
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:** Satz/Layout: Arite Nowak
Cover: Arite Nowak, Grafik & Foto © Anita Fuchs 2014
- 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

Mit dem vorliegenden Heft 64 der *Zeitschrift für Theaterpädagogik. Korrespondenzen* beginnt der 30. Jahrgang dieser Publikation. 30-Jährige sind nicht mehr ganz jung und können schon auf einige Erfahrung zurückblicken. Aber sie sind natürlich jung genug, um mit Neugier, Offenheit und voller Pläne in die Zukunft zu blicken. Eine für 30-Jährige nicht ganz untypische Frage ist die nach den Bedingungen des eigenen Denkens und Tuns. Was mache ich hier eigentlich – und warum mache ich das so und nicht anders?

Insofern scheint es durchaus altersadäquat, wenn sich der Themenschwerpunkt dieses Heftes der *Zeitschrift für Theaterpädagogik* – aus einer reflexiven Haltung heraus – mit der Frage nach dem Wissen der Theaterpädagogik befasst. Unter dem Thema „Theaterpädagogisches Wissen und gesellschaftliches Handeln“ hat sich die Ständige Konferenz Spiel und Theater, die im September 2013 am Institut für Theaterpädagogik der Universität der Künste Berlin stattfand, mit der Frage „wie wir wissen, was wir wissen“ (Knorr-Cetina, *Wissenskulturen*. Frankfurt/Main 2002, S. 11) befasst. Der Thementeil dieses Heftes greift die Beiträge der Tagung auf. Zunächst wird ein wissenstheoretischer Ansatz einer reflexiven Theaterpädagogik vorgestellt und das Fachwissen wird in den Kontext gesellschaftlicher, ökonomischer und historischer Zusammenhänge eingeordnet.

Im Anschluss daran werden in Praxisbeispielen, Projekten und Positionsbestimmungen unterschiedliche Wissensformen und -inhalte der Theaterpädagogik vorgestellt. Was hat sich im Laufe der Fachgeschichte angesammelt? Was wurde vergessen, was gehütet? Und: Was sind die alten Hüte, die immer wieder gerne aufgesetzt werden, ob sie noch passen oder nicht? In welchen Formen liegt das theaterpädagogische Wissen vor und wie kann es vermittelt werden? Auf der Tagung der Ständigen Konferenz wurde dieses Fachwissen, auf einem *Basar* vorgestellt und ausgetauscht. In kleinen Gruppen versammelten sich Interessenten um eine Expertin oder einen Experten, um sich über ausgewählte Fragestellungen aus der theaterpädagogischen Forschung oder Praxis zu informieren. Da es mehrere Runden dieses Austauschs gab, wechselten die Rollen. Aus den Experten und Expertinnen wurden Interessenten, aus den Vermittlern wurden Lernende aus den Anbietern Nachfragende.

Mit dieser Form des Basars sollte die Pluralität und Heterogenität theaterpädagogischen Wissens ausdrücklich betont und ihr Eigensinn hervorgehoben werden. Gleichzeitig diene der Basar auch als Weg zur Erkundung heterogener Wissensbestände, die sich nicht einer Großtheorie bzw. einer Strategie unterordnen lassen. Im Abschnitt *Praxis. Projekte. Positionen* sind zahlreiche Basarbeiträge der Tagung versammelt, andere sind von Basarbesucherinnen später und ausdrücklich für diese Rubrik verfasst worden. Wie auf dem Basar werden sie hier in einem eher lockeren Zusammenhang präsentiert. Ihre Fragestellungen verweisen zum Teil aufeinander oder lassen sich einem Wissensgebiet zuordnen. So geht es um Formen der Partizipation und der Rezeption, um Modelle der Kooperation in unterschiedlichen institutionellen und internationalen Feldern, um (vergessene) historische Fragestellungen und schließlich – quasi aus einer Metaperspektive – um die Frage nach einer ‚basarischen‘ Wissenskultur.

Im Magazin finden sich wie immer aktuelle Berichte und Reflexionen aus der theaterpädagogischen Praxis, von internationalen Begegnungen, eindrucksvollen Theaterbesuchen und anregenden Tagungen.

Abschließend noch eine Bemerkung in eigener Sache:

Im 30. Jahrgang ihres Erscheinens hat sich der Herausgeberkreis der *Zeitschrift für Theaterpädagogik. Korrespondenzen* erweitert. Zukünftig gehören Norma Köhler, Gunter Mieruch, Andreas Poppe, Mira Sack, Wolfgang Sting und Friedhelm Rott-Lange mit zu den Herausgeberinnen und Herausgebern. Dass es sich dabei nicht lediglich um eine quantitative Ausweitung des Herausgeberkreises handelt, liegt auf der Hand. Vielmehr gewinnt die Zeitschrift mit den neuen Herausgeberinnen und Herausgebern weitere Expertise hinzu. Und ganz nebenbei wird das Blickfeld nicht nur fachlich sondern – durch die Herkunft der neu Hinzugekommenen – auch geografisch erweitert.

Besonderer Dank geht an unseren Kollegen Bernd Ruping für seine langjährige Mitarbeit. Er gehörte dem Herausgeberteam 20 Jahre lang an.

30 Jahre sind übrigens auch der durchschnittliche Generationenabstand, von dem die Demographie ausgeht. Freuen sie sich also auf die *Zeitschrift für Theaterpädagogik. Korrespondenzen* – The Next Generation.

Ulrike Hentschel

Anzeigenschluss für das Heft 65 ist der **21.08.2014**.

Anzeigen-Annahme: Schibri-Verlag, Frau Nowak
Telefon: 039753/22757 • Mail: nowak@schibri.de

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

THEATERPÄGAGOGISCHES WISSEN IM GESELLSCHAFTLICHEN KONTEXT

Theaterpädagogisches Wissen und gesellschaftliches Handeln. Überlegungen zu einer reflexiven Theaterpädagogik

Ulrike Hentschel/Ute Pinkert

Als angewandte Disziplin ist die Theaterpädagogik häufig mit wechselnden Konjunkturen konfrontiert, die in den unterschiedlichen Anwendungsfeldern zu verschiedenen Zielsetzungen und Praktiken führen. Die Fachwissenschaft kann diese Prozesse begleiten, z. B. in Form einer Begleitforschung in der kulturellen Bildung, als Entwicklung von didaktischen Überlegungen im Bereich des Schultheaters oder als Reflexion von Praxisprozessen.

Sie kann aber auch die Prozesse der Wissensgenerierung, -darstellung und -vermittlung als solche thematisieren. Damit geraten auch die spezifischen Wissensformen in den Blick und es stellen sich beispielweise folgende Fragen:

- Welche Diskurse leiten unser Handeln und in welchem gesellschaftlichen Kontext finden sie statt?
- Welche Praktiken – konkret: welche theaterpädagogischen Praktiken – sind mit diesen Diskursen verknüpft?
- Welche Vorstellungen vom Subjekt und von wünschenswerten Prozessen der Subjektivierung liegen ihnen zugrunde?
- Welche Funktion haben diese Diskurse und Praktiken unter den aktuellen gesellschaftlichen, ökonomischen und politischen Bedingungen? Wo verhalten sie sich funktional im Rahmen dieser Bedingungen? Können Sie sich auch disfunktional verhalten, wenn ja, wie?

Mit diesen Fragen werden die Bedingungen und Voraussetzungen der Wissensbildung innerhalb der Theaterpädagogik mitgedacht, also die grundlegende Strategie einer reflexiven Fachwissenschaft verfolgt. Im Folgenden sollen Elemente eines wissenstheoretischen Zugangs zur Theaterpädagogik aufgezeigt und darauf hin befragt werden, welchen Beitrag sie zur Entwicklung einer reflexiven Theaterpädagogik leisten können.

In einem ersten Schritt soll erläutert werden, was unter einem wissenstheoretischen Zugang verstanden werden kann und welche Implikationen er für theaterpädagogische Praxis und Theorie haben kann. Dazu werden der zugrundeliegende Wissensbegriff, die kulturelle und historische Bedingtheit des Wissens und schließlich die Reflexivität des Wissens thematisiert.

Ausgehend davon sollen im zweiten Schritt Elemente einer Didaktik aus wissenstheoretischer Perspektive angesprochen werden. Gefragt wird zunächst nach den Bedingungen von Vermittlung im theaterpädagogischen Kontext und daran anschließend nach

einem adäquaten Lehr- Lernverständnis in der theaterpädagogischen Ausbildung und Praxis.

1. Der Wissensbegriff

Den Ausgangspunkt bildet ein weiter Wissensbegriff, wie er in Ansätzen der Wissenssoziologie zugrunde gelegt wird. Dort wird Wissen nicht im klassischen Sinne als „wahre, gerechtfertigte Überzeugung“ und im Kontrast zum Glauben und Meinen verstanden, sondern als Konstruktion von Sinn, die im Wesentlichen sozial vermittelt ist (vgl. Knoblauch 2005, S. 359 ff). Wissen kann damit als ein Ergebnis sozialer Praxis angesehen werden. Das heißt auch, es geht nicht bzw. nicht in erster Linie um wissenschaftliches Wissen oder ausschließlich um kognitives Wissen. Wissen wird vielmehr verstanden als ein Konglomerat aus vielfältigen Wissensarten, die nicht in einer Hierarchie anzuordnen sind, zu dem Alltagswissen und wissenschaftliches Wissen gehören und in dem verschiedene Wissensformen zusammenspielen: explizites und implizites Wissen, diskursives und praktisches Wissen, performatives Wissen oder ‘embodied knowlegde’. Im Zuge gesellschaftlicher Differenzierung bilden sich unterschiedliche Bereiche heraus, die über Spezialwissen verfügen, das zwar auf vielfältige Weise mit dem Wissen anderer Bereiche interdisziplinär vernetzt ist, aber sich auch von diesem unterscheidet.

Das Anknüpfen an einen so gefassten weiten Wissensbegriff könnte zwei Perspektiven eröffnen:

1. die Frage nach den verschiedenen Wissensformen innerhalb der Theaterpädagogik, den besonderen Formen ihres Zusammenwirkens, jenseits einer Hierarchisierung dieser Formen und
2. die Bezugnahme auf Wissen als kulturelle Praxis und die damit verbundenen symbolischen Praktiken jenseits einer rein individualistischen Sicht auf das kompetente Subjekt.

2. Die historische Bedingtheit von Wissen

Mit einem wissenstheoretischen Zugang ist gleichzeitig auch die Frage nach der Geschichtlichkeit und kulturellen Bedingtheit des Wissens verbunden, die Frage danach unter welchen sozialen Bedingungen Sinn konstituiert wird und Wissen hergestellt, dargestellt, vermittelt und angeeignet wird.

Theaterpädagogisches Wissen und gesellschaftliches Handeln.
Überlegungen zu einer reflexiven Theaterpädagogik

In diesem Sinne wird nicht ontologisch nach dem „Wesen“ bestimmter Tatsachen oder Erscheinungen gefragt um sie ‚dingfest‘ zu machen. Vielmehr stellt sich – diskurstheoretisch – die Frage nach dem historisch und kulturell wandelbaren Wissen um diese Erscheinungen und vermeintlichen Tatbestände, also die Frage, wie (theaterpädagogisches) Wissen produziert, vermittelt, dargestellt wird. Dieses – an Foucault (1973) anknüpfende – Verständnis von Wissen liegt auch den Forschungen zur „Archäologie der Theaterpädagogik“ zugrunde, wie sie durch Marianne Streisand vertreten wird (vgl. Streisand 2005). Angesichts der Tatsache, dass innerhalb der Theaterpädagogik häufig mit komplexen kulturellen Deutungsmustern gearbeitet wird – wie Authentizität, Kreativität, Kompetenz (die Reihe ließe sich fortsetzen) – scheint ein solcher diskurstheoretischer Zugang sinnvoll zu sein. Damit verschiebt sich die Frage von der Wirkung bestimmter theaterpädagogischer Praktiken im Hinblick auf zu erreichende Ziele, hin zu einer Befragung der Strategien der Legitimation solcher wünschenswerter Ziele im kulturellen Kontext.

Im Sinne des Foucaultschen Projekts einer Analyse des Wissens liegt es nahe auch nach dem Zusammenhang von Wissen und Macht zu fragen. Unter welchen Bedingungen, durch welche Techniken (Foucault: „Machtstechniken“) setzt sich ein bestimmtes Wissen durch, ein anderes nicht. Wie wird es legitimiert, für wahr erklärt, mit welchen institutionalisierten Maßnahmen, Regeln, Ordnungen wird es gestützt und normiert? (vgl. Knoblauch 2005, S. 214).

Mit dieser Wendung zu den Institutionen ermöglicht ein wissenschaftlicher Zugang die Strukturen sozialer Ordnung im Prozess der Vermittlung mitzudenken und Fragen der Vermittlung oder didaktische Überlegungen nicht allein aus dem pädagogischen Verhältnis zu begründen (vgl. Höhne 2004, S. 8).

Wendet man diese Perspektive auf Forschungsprojekte innerhalb der Kulturellen Bildung an, kommen die programmatischen Setzungen und institutionellen Bedingungen der Wissenserzeugung und Wissenspräsentation in solchen Forschungen in den Blick: Von wem, in welchem Interesse, mit welchen Methoden wird in Forschungsprojekten Wissen erzeugt? Worauf richtet sich die Aufmerksamkeit, was bleibt unbeleuchtet? Welche Forschungen sind anerkannt, welche weniger? Von diesen Fragen ausgehend lässt sich feststellen, dass die Wissensgenerierung in der Kulturellen Bildung gegenwärtig stark auf die Erforschung der *Wirkungen* von Bildungsangeboten auf die beteiligten Kinder und Jugendlichen konzentriert ist, auf ein *Wissen, dass...* (vgl. Fink et. al.). Für diese Ausrichtung sind verschiedene Faktoren ausschlaggebend: Die Notwendigkeit der permanenten Legitimation und Qualitätssicherung kultureller Bildungsangebote innerhalb der Gegenwartsgesellschaft, die paradigmatische Dominanz von Ansätzen der quantitativen Sozial- und der qualitativen Bildungsforschung und anderes mehr.

Forschung im Feld der kulturellen Bildung ist damit als ein Akteur zu betrachten, der auf der Grundlage bestimmter Voraussetzungen agiert und an der Etablierung von Machtverhältnissen beteiligt ist.

Schließlich geraten aus wissenschaftlicher Perspektive die Techniken der Subjektivierung in den Blick, die mit einem bestimmten Wissen in einem konkreten historischen Kontext



Fotos: Anita Fuchs

Theaterpädagogisches Wissen und gesellschaftliches Handeln. Überlegungen zu einer reflexiven Theaterpädagogik

verbunden sind. Welche konkreten Praktiken – beispielsweise des Übens, des Probens, des Beobachtens und Beschreibens, der Repräsentation – tragen im Feld der Theaterpädagogik zur Formation von Subjekten (im Foucaultschen Sinne als Unterworfenes und als Handelndes) bei? Welche Prozesse des Lehrens und Lernens laufen dabei ab?

Ein wissenstheoretischer Zugang eröffnet hier eine Perspektive, die diese Prozesse weniger nur als individuelle, sondern auch als soziale, symbolische Praktiken der Konstitution von Subjekten untersucht. Einerseits kann damit thematisiert werden, wie sich ein bestimmtes theaterpädagogisches Wissen funktional in den Kontext gesellschaftlichen Handelns einordnen lässt, andererseits aber auch, ob und unter welchen Bedingungen es innerhalb dieser Ordnung disfunktional sein kann, eine kritische Distanz gegenüber den umfassenden Vereinnahmungen durch gesellschaftliche Anforderungen zu bewahren.

So stellt beispielsweise Christel Hafke, ausgehend vom Gouvernementalitätsansatz Foucaults fest: „Die Problematik ist also nicht, wie ästhetische Praxis ihre Wirksamkeit beweisen kann, sondern im Gegenteil: Wie kann sie sich der umgreifenden Funktionalisierung entziehen“ (ZfTPäd., Heft 55, S. 17).

3. Reflexivität des Wissens

Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungen hat die Auseinandersetzung mit dem Verständnis von Wissen zwei Seiten:

Einerseits ist sie ein Ausdruck für einen sich gegenwärtig vollziehenden tief greifenden Wandel unseres Weltverständnisses. Im Zuge der Entwicklung neuer Technologien und des Aufstiegs der Kulturwissenschaft zum dominanten Paradigma in den Geistes- und Sozialwissenschaften sind gegenwärtig traditionelle Denkmuster einer kritischen Hinterfragung ausgesetzt. Wir erleben eine Auflösung bipolarer und hierarchischer Gegensätze wie zum Beispiel derjenigen zwischen Natur/Kultur, Körper/Geist, Frauen/Männern und Subjektivität/Objektivität. Die Wahrnehmung und Aufwertung von Formen impliziten Wissens steht damit in unmittelbarem Zusammenhang.

Doch die von theaterpädagogischer Seite sehr zu begrüßende Wertschätzung von nicht-diskursiven Wissensformen birgt auch die Gefahr ihrer Kommodifizierung. In den neoliberalen Gesellschaften werden aufgrund der Verlagerung der Industrieproduktion in die Schwellenländer Wissen und Bildung gegenwärtig als neue, kommerzialisierbare Werte entdeckt. So ist weltweit ein Prozess der Überführung von Wissen in Warenform im Gang, der auch das implizite Wissen umfasst. Ein Beispiel dafür ist die umstrittene Patentierung von Yoga Asanas, auf deren Grundlage der Yoga Meister Bikram Choudhury seine weltweit kommerziell betriebenen Bikram Yoga Studios betreibt.

Diese Ambivalenz des Wissensbegriffs ist auch der Grund dafür, diese Überlegungen nicht in die populäre Diagnose der Wissensgesellschaft einzuordnen und das Nachdenken über theaterpädagogisches Wissen vor dem Hintergrund dieser Diagnose zu legitimieren.¹

Der Begriff der Wissensgesellschaft kann – ähnlich wie andere Komposita soziologischer Herkunft, wie Risiko-, Informations-,

Erlebnisgesellschaft – als ein Deutungsmuster unter anderen angesehen werden. Als solches birgt es zahlreiche Konnotationen und wird in verschiedenen Kontexten unterschiedlich verwendet. Im Kontext der oben angesprochenen Kommodifizierung von Wissen ist beispielsweise die Rede vom „Wissen als humane Ressource“ verbreitet. Ein Anknüpfen an diese Vorstellung überträgt solche Setzungen auch auf den Bildungsbereich und lässt die Ökonomisierung dieses Bereichs unwidersprochen.

Schließlich gerät Wissen in Konzepten von Wissensgesellschaft, die von einem aktuell unüberschaubaren Zuwachs, von der schnellen medialen Verbreitung und dem ebenso schnellen Verfall von Wissen ausgehen, vor allem als Produkt in den Blick (vgl. Knorr-Cetina 2002, S. 17).

Von einem wissenstheoretischen Standpunkt aus interessiert aber weniger die Ware oder das Produktionsmittel Wissen, sondern vielmehr, wie und warum Wissen produziert und legitimiert wird. Dadurch wird es möglich, sich zu seinen eigenen Erkenntnissen und den Bedingungen ihres Entstehens zurückzubeugen und im Sinne einer reflexiven Theaterpädagogik, ihre normativen Voraussetzungen, unbefragten Standards und präskriptiven Inhalte zu problematisieren.²

Als „reflexive Theaterpädagogik“ soll hier aber auch das aufeinander Beziehen von Praxis und Reflexion, der Versuch eines „praktischen Verstehens“ im Tun bezeichnet werden. Deshalb werden im folgenden Elemente einer Didaktik unter wissenstheoretischer Perspektive betrachtet. Zum einen geht es dabei um den Gegenstand und die sich daraus ergebenden Qualitäten von Vermittlung, zum anderen um die dem entsprechenden Vorstellungen vom Lehr-/Lernprozess.

4. Theater als Vermittlung

Wenn man die historisch ausdifferenzierte kulturelle Praxis des Theaters in ihren jeweiligen Bedingungen unter einer Perspektive von Vermittlung betrachtet, bietet sich der Begriff der Wissensformation an. Der Begriff der Formation verweist dabei explizit auf zwei Aspekte:

1. dass Wissen nicht „an sich“ als eine objektive „Sache“ existiert, sondern immer in einer bestimmten Weise konstruiert wird;
2. dass Wissen nicht „an sich“ und unmittelbar von einem Kopf oder Körper in einen anderen transportiert werden kann, sondern „immer *eine Form in einem Medium* annehmen muss, damit es kommunizierbar wird“ (Meyer 2008, S. 119).

Wenn man die Wissensformation Theater zuerst unter einer verallgemeinerten, soziologischen Perspektive betrachtet, zeigt sich hier eine Spezifik, wie sie alle künstlerischen Systeme auszeichnet, aber beim Theater in besonderer Weise sichtbar wird. Zum einen greift Theater immer auf Material und Konstruktionsweisen, d. h. auf Wissens-elemente und -formen aus anderen, nicht theatralen, Bereichen zurück. Insbesondere sind das Wissens-elemente des Alltagslebens, aber auch Elemente aus anderen gesellschaftlichen Systemen wie z. B. Wissenschaft oder Religion. Dieses Wissen wird als gestisches Wissen, visuelles Wissen, kommunikatives Wissen etc. im Theater verwendet. Unter einer soziologischen Perspektive wird dem Theater deshalb in besonderer Weise die Funktion zugeschrieben, „der Beobachtung des

Theaterpädagogisches Wissen und gesellschaftliches Handeln.
Überlegungen zu einer reflexiven Theaterpädagogik

Menschen durch den Menschen selbst eine Form zu geben und so die Beobachtung zweiter Ordnung in die Gesellschaft wieder einzuführen (...)“ (Baecker 2011, S. 10).

Gleichzeitig ist Theater jedoch immer auch als ein System mit eigenen Formationsregeln zu betrachten, die sich historisch ausgebildet haben: Die *Kunstform* Theater hat ihre eigenen Gesetze, ihre Codes, ihre spezifischen Verfahren der Fiktionalisierung, ihre schauspielpädagogischen Methoden, usw. Diese Formationsregeln des Theaters lassen sich nicht aus der Kenntnis der Wissens Elemente und Formen anderer Systeme erschließen, sondern müssen in der Beschäftigung mit der Kunstform Theater eigens erlernt werden.

Der spezifische Charakter der Wissensformation Theater lässt sich damit als eine komplexe *Wechselwirkung* von kultureller und künstlerischer Dimension beschreiben. Wenn es die Aufgabe von Theaterpädagogik ist, die Wissensformation Theater entsprechend der Bedingungen verschiedener sozialer Kontexte zu vermitteln, müsste sich die Vermittlung dementsprechend an diesem doppelten Charakter ausrichten. Das schließt nicht aus, das Schwerpunkte gesetzt werden – z. B. auf die kulturelle Dimension wie in der Lehrstückarbeit oder auf die künstlerische wie in aktuellen Konzeptionen des Theaters in der Schule. Doch eine *Negierung* der Wechselwirkung und die Verabsolutierung einer Dimension, so die Behauptung, führen zu einer Nivellierung der Spezifik von Theaterpädagogik und zu einer Auflösung in andere Felder. Allein auf die kulturelle Funktion reduziert, wird Theaterpädagogik zum Sozialtraining, allein auf die künstlerische reduziert, zur Formenspielererei.

Was lässt sich aus einem wissenstheoretischen Ansatz über diese allgemeine Aussage hinaus für die Erkenntnis von Theatervermittlung gewinnen?

Torsten Meyer hat darauf hingewiesen, dass Wissensformationen als Konstruktionen und Darstellungen von Wissen eine große Nähe zur Didaktik aufweisen. Er stellt fest, dass die Qualität der Vermittlung durch einen Lehrer, „direkt mit seinen Fähigkeiten zur Darstellung des Wissens in seinem eigenen Kopf [und Körper – U.P.] zusammenhäng(t)en“ (Meyer 2008, S. 118).

Dieses Zitat nimmt Bezug auf das didaktische Dreieck, das wir in der Theaterpädagogik im Anschluss an Wolfgang Nickel als das Verhältnis zwischen Spielleitung, Spielregel und Spielgruppe kennen und betont die Bedeutung der Konstruktion der ‚Spielregeln‘ durch die Spielleiterin.

In Anwendung dieser Perspektive auf die Theaterpädagogik ließe sich fragen:

- Auf welche Wissensformation von Theater bezieht sich die Spielleiterin und in welcher Weise wird die Wissensformation durch sie didaktisch formatiert?
- Was bedeutet diese Spezifizierung des Gegenstandes für die Vermittlung: Welche Ziele und Konstellationen, welche Praktiken des Lehrens und Lernens gehen damit einher?

Die Konstruktion und Darstellung von Wissen ist für Spielleiterinnen und -leiter „tägliches Brot“ und richtet sich nach den Bedingungen des sozialen Kontextes und der konkreten Vermittlungssituation. Doch unter einem wissenstheoretischen Zugriff werden Grundlagen dieser Situation sichtbar, wie sie in der Wechselwirkung zwischen der Formation von Wissen und den Formatierungen von Vermittlung begründet sind. Auf

diese Weise können gegenstandsbezogene Erkenntnisse über Interpretationsmöglichkeiten didaktischer Situationen sowie über Formatierungen und Formate von Theatervermittlung gewonnen werden.

Ausgehend von der eben beschriebenen Spezifik des Theaters lassen sich verschiedene übergreifende Prinzipien beschreiben, nach denen das Wissen des Theaters formatiert werden kann. Dies sind beispielsweise: Theater als symbolische Handlung, Theater als Interaktion und Kommunikation, Theater als Spiel, Theater als System von Zeichen, Theater als Aufführung.

Im Folgenden sollen zwei dieser Prinzipien *modellhaft* im Hinblick auf aus ihnen ableitbare Formatierungen und Formate von Vermittlung skizziert werden:

Die Formatierung von Theater als System von *Zeichen* konzentriert sich auf die Vermittlung von semiotischem Wissen. Im Bezug auf die kulturelle und die künstlerische Dimension des Theaters werden Zusammenhänge und Unterschiede zwischen der Funktion von Zeichen im Alltag und der ästhetischen Funktion (Mukarovsky) von Zeichen im Theater thematisiert, wobei besonders die Polyfunktionalität des Zeichengebrauchs in der Theaterkunst eine Rolle spielt. Didaktische Prinzipien einer auf semiotisches Wissen ausgerichteten Theatervermittlung sind entsprechend des Charakters des Zeichens: Untergliederung in einzelne Bausteine und Ebenen, stufenweiser Aufbau, Systematisierung. Eine semiotisch formatierte Theatervermittlung zielt einerseits auf das Verständnis von Alltagssituationen durch deren variierende Wiederholung und Bearbeitung im Theaterrahmen (kulturelle Dimension) und andererseits auf eine Einführung in den spezifischen Zeichengebrauch des Theaters (künstlerische Dimension) im Sinne einer Alphabetisierung. Eine auf semiotisches Wissen ausgerichtete Theatervermittlung zielt auf die Fähigkeit, die Zeichen des Theaters lesen und im eigenen Interesse produktiv anwenden zu können. – In der aktuellen Definition kultureller Bildung gelten diese Fähigkeiten als Voraussetzung für kulturelle Teilhabe (vgl. Ermert 2009).

Die Formatierung von Arbeitssituationen ist hier auf die Inszenierung, d. h. die Bühnenhandlung konzentriert. Bezogen auf das Material steht dabei das Erproben verschiedener Bedeutungsvarianten im Zentrum, bezogen auf die Spielerinnen und Spieler geht es um das Bewusstmachen und das Einüben von *bewusst* eingesetzten Strategien zur Erzeugung³ und Kombination von Sinneinheiten.

Die Formatierung von Theater als *Aufführung* konzentriert sich auf die Vermittlung von performativem Wissen. „Mit seiner unendlichen Vielfalt an Transformationen, mit seiner Neuordnung der Sinne, seiner Schaffung energetischer Felder und anderer ‚Zwischenräume‘ formuliert das Theater (...) ein performatives Wissen, das nicht sprachlich übermittelt, sondern nur am eigenen Leibe erfahren werden kann.“ (Fischer-Lichte 2004: 10). In Bezug auf die kulturelle und künstlerische Dimension von Theater werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede von kulturellen Aufführungen im Alltag und im Theater untersucht. Damit werden die Beziehung zwischen Theater und Ritual ebenso interessant wie das Spiel mit kulturell verbindlichen Rahmungen. Entsprechend dem Charakter von Performance und der Auffassung, dass sich performatives Wissen „nur auf dem Wege über zutiefst irritierende und verstörende Erfahrungen erwerben lässt“ (Fischer-Lichte,

Theaterpädagogisches Wissen und gesellschaftliches Handeln. Überlegungen zu einer reflexiven Theaterpädagogik

ebd.) sind didaktische Prinzipien einer auf performatives Wissen ausgerichteten Theatervermittlung: Orientiertheit auf Prozesse und Wirkungen, Entwicklung von Aktionen bis an ihre Grenzen sowie die Konfrontation mit Fremdem.

Eine performativ ausgerichtete Theatervermittlung zielt einerseits auf die Erkundung und die Möglichkeiten der Beeinflussung von kulturellen Aufführungen im Alltag (kulturelle Dimension) andererseits auf die Erforschung der Wirkungen von rezipierten bzw. produzierten künstlerischen Aufführungen (künstlerische Dimension). Verallgemeinert geht es dabei um das Infragestellen und Verändern von Ordnungssystemen,⁴ die in der Verschränkung von subjektiven und gesellschaftlichen Strukturen hervorgebracht werden. Innerhalb einer auf performatives Wissen ausgerichteten Theatervermittlung werden Arbeitssituationen wie z. B. Proben als Aufführungen konzipiert. Auf das Material bezogen geht es damit um die Erprobung von Wirkungen von Aktionen und Handlungen; auf die Spielerinnen und Spieler bezogen geht es um das *Training* einer Erfahrungsweise, die Schwellensituationen aushält, Fremdes weder vereinnahmt noch abwehrt und die Infragestellung des Eigenen genießen kann (vgl. Roselt 2008: 194).

5. Überlegungen zu einem Lehr-Lernverständnis aus wissenstheoretischer Perspektive

Neben der Frage nach den spezifischen Formationen des Wissens des Theaters stellt sich auf der Seite des Subjekts die Frage nach den Besonderheiten der Wissens- und Erkenntnisformen, die diesem Gegenstand angemessen sind. Damit werden – aus didaktischer Perspektive – gleichzeitig die besonderen Lehr- und Lernmodi angesprochen, die eine handlungsorientierte ästhetische Praxis wie die theaterpädagogische kennzeichnen.

Ausgegangen wird dabei von dem eingangs erläuterten Begriff des Wissens als ein Ergebnis sozialer Praktiken, das in unterschiedlichen Formen vorliegen kann.

Hier ist eine Anmerkung Bourdieus aufschlussreich, die er im Zusammenhang mit der Erforschung der praktischen Erkenntnis macht:

„Man sollte die hier und da, vor allem in der Didaktik der Körperpraktiken – des Sports natürlich und insbesondere der Kampfsportarten, aber auch des Theaterspieles und des Musizierens – verstreuten Notizen und Beobachtungen einmal methodisch zusammenstellen; sie würden wertvolle Beiträge zu einer Wissenschaft dieser Erkenntnisform liefern“ (Bourdieu 1980, S. 185).

Diese Erkenntnisform, nämlich die der praktischen Erkenntnis, ist sowohl körperlich bedingt als auch sozial, insofern die soziale Welt im Körper einverleibt ist (Bourdieu Schrift „Le sens pratique“ ist im Deutschen mit „Der Soziale Sinn“ übersetzt). Mit dem Konzept der praktischen Erkenntnis und eines körperlich verankerten impliziten Wissens wendet sich Bourdieu gegen mentalistische oder intellektualistische Handlungskonzepte, die von einem Körper-Geist-Dualismus ausgehen und das Handeln des Subjekts als Folge eines vorab gefassten, geistigen Konzepts erklären.

Eine solche Kritik liegt auch Michael Polanyis Konzept des „Tacit knowing“ (tacit: still; knowing statt knowledge) zugrunde (vgl.

Polanyi 1966). Die kognitive Psychologie – so Polanyi – gehe von einer Vorstellung aus, in der Handeln ausschließlich als angewandtes Wissen erscheine. Es gebe aber neben einem verbal explizierbaren Wissen ein implizites Wissen, eine Könnerschaft, die dem expliziten Wissen nicht nachgeordnet werden könne und die nicht darauf zu reduzieren sei. Polanyi bringt das auf den Punkt, „dass wir mehr wissen, als wir zu sagen wissen“ (zit. n. Neuweg 2002, S. 13).

Diese hier nur kurz skizzierten erkenntnistheoretischen Annahmen haben wesentliche Konsequenzen für didaktisches Denken und die Vorstellung von Lehr-, Lernprozessen.

Der österreichische Erziehungswissenschaftler Georg Hans Neuweg hat der Ansatz Polanyis für das Lehren und Lernen in komplexen Praxiskontexten fruchtbar gemacht, und daraus Konsequenzen für die Professionalisierung der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern gezogen. Seine Überlegungen zum intuitiv improvisierenden Handeln und zur Könnerschaft in komplexen Lehr-, Lernsituationen bieten zahlreiche Anknüpfungspunkte für didaktische Überlegungen im Arbeitsfeld der Theaterpädagogik. Prinzipien wie das Lernen am praktischen Beispiel, das Ausbilden von Wahrnehmungsfähigkeit und Urteilskraft, die Teilhabe an einer Expertenkultur und damit das Kennenlernen des virtuellen Beispiels weisen auf die Nähe zur Vermittlung ästhetischer Praxis hin.

Gleichzeitig verweist Neuweg auf die Grenzen der Didaktisierung eines solchen Wissens. So kennzeichnet er implizites Wissen als erfahrungsgebunden und nicht formalisierbar, da es mit dem Eigensinn und im Kontext eines konkreten Ereignisses arbeite. Neuweg spricht hier in Anlehnung an Polanyi auch von „Kunsthierarchie“ (Neuweg 2002, S. 17 f.).

Im Hinblick auf didaktischen Überlegungen in der Ausbildung und in der Praxis der Theaterpädagogik zeichnet sich damit noch eine andere Problematik ab, die aus dem Spannungsfeld der verschiedenen Wissensformen resultiert:

Lässt sich implizites Wissen explizit und damit lehr- und lernbar machen?

Hier bietet es sich zum einen an, in didaktischem Interesse auf künstlerisches Erfahrungswissen zurückzugreifen, auf „Begleit-Texte“, wie es beispielsweise Mira Sack (2011), in ihren fachdidaktischen Überlegungen ausgehend von Praxishaltungen getan hat. Eine Analyse von Künstlertheorien und Probendokumenten im Hinblick auf das darin enthaltene Erfahrungswissen und seine Übertragbarkeit auf die Lehr-Lernkontexte der Theaterpädagogik können dabei Hinweise für die Planung und Realisation theaterpädagogischer Praxis liefern.

Als Begleit-Texte können auch die dichten Beschreibungen von Probenprozessen und -produkten innerhalb der theaterpädagogischen Praxis gelten, die im Arbeitsprozess von den daran Beteiligten veröffentlicht und damit expliziert werden.

Dieses Vorgehen nennt Neuweg – mit Bezug auf Donald Schön – „reflection-in-action“ und beschreibt es als eine experimentelle Handlung, in der die Handelnden als Forschende in eigener Sache auftreten und Handeln, „um zu sehen, was folgt“ (Schön, zit. n. Neuweg 2004, S. 359).

Eine andere Form der Explikation von implizitem Wissen liegt beispielsweise mit den auf CD-Rom veröffentlichten „Improvisation Technologies“ der Forsythe Company vor. Sie zeigen, dass es

Theaterpädagogisches Wissen und gesellschaftliches Handeln.
Überlegungen zu einer reflexiven Theaterpädagogik

auch Versuche gibt, implizites Wissen explizit und damit vermittelbar und archivierbar zu machen, die über eine ausschließlich sprachliche Form hinausgehen. Durch graphische Animationen werden hier Bewegungsverläufe im Raum sichtbar gemacht und dadurch sonst unsichtbares Bewegungswissen vermittelt.

Dabei geht es in allen Fällen nicht darum ein Modell praktischen Wissens zu präsentieren, das dann transferiert und imitiert werden kann. Der Versuch implizites Wissen explizit zu machen, erfordert immer einen Wechsel des Mediums und damit der Formatierung von Wissen. Die damit verbundene Produktion von neuen Zeichen beinhaltet zugleich einen hohen Anteil von Bedeutungs Offenheit und -überschuss, womit gleichzeitig auch die Komplexität des Wissens steigt. Lehren und Lernen stellt sich dann als ein Vorgang der Bedeutungskonstruktion und Um- und Neukonstruktion heraus, an dem alle aktiv beteiligt sind. Eine vollständige Didaktisierbarkeit beruhend auf der Vorstellung von Vereindeutigung und Komplexitätsreduktion zugunsten einer Funktionalität des Wissens im pädagogischen Zusammenhang („didaktische Reduktion“) läuft dem zuwider.

Ebenso wäre es allerdings ein Missverständnis, ausgehend von der Vorstellung des impliziten Wissens eine rein praktizistische Weitergabe von Wissen zu propagieren, wie Neuweg ausdrücklich betont. Auch eine Nivellierung von Theorie und Praxis sei auf dieser Basis nicht zu begründen. Es gehe ihm vielmehr um das Differenzieren von Theorie und Praxis als eine „Kultur der Distanz“ und eine „Kultur der Einlassung“ und um die Spannung, die zwischen Wissenschaft und Könnerschaft aufrechtzuerhalten sei. An dieser Stelle zwischen Distanznahme und Einlassung lässt sich Neuweg zufolge „Bildung“ verorten und damit auch der Anspruch der Universität an eine akademische Ausbildung festmachen.

„Erst der Abschied von der Vorstellung, Wissen könne oder solle unmittelbar handlungsleitend sein, bringt die Tätigkeit des Studierens wieder als das in Stellung, was sie eigentlich ist: ein abständiges Betrachten, Sezieren und Verstehen, das am Maßstab des Nützlichen nicht abgetragen werden kann“ (Neuweg 2011, S. 42).

Anmerkungen

1 Von einem wissenssoziologischen Standpunkt aus, ist jede Gesellschaft eine Wissensgesellschaft, insofern sie auf einem auf einem kulturellen Wissensvorrat beruht, der produziert, gespeichert und weitergegeben wird (vgl. Tänzler/Knoblauch/Söffler 2006, S. 8).

2 Mit den Worten von Karin Knorr-Cetina geht es darum zu thematisieren „wie wir wissen, was wir wissen“ (Knorr-Cetina 2002, S. 11).

3 Inszenieren bezieht sich nach Annemarie Matzke „auf eine Außenposition mit der Funktion, die verschiedenen szenischen Elemente in ein Verhältnis zu setzen und Darstellungsstrategien zu erarbeiten.“ (Matzke 2012, S. 102)

4 Jens Roselt beschreibt dies als (allgemeine) Wirkungsstrategie von Aufführungen: „Theaterwissenschaftlich kann man sagen, dass Aufführungen Krisensituationen etablieren, in denen ihre Ordnung destabilisiert wird, indem Konventionen und Erwartungen in Frage gestellt werden und die schließlich zur Bestätigung oder Erweiterung tradierter Normen führen“ (Roselt 2008, S. 134).

Literatur

- Baecker, Dirk (2011): Das Theater als Trope. In: Mackert, Josef, Goebbels, Heiner, Mundel, Barbara (Hg.): Heart of the city. Recherchen zum Stadttheater der Zukunft. Berlin.
- Bourdieu, Pierre (1980): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt/Main.
- Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Frankfurt/Main.
- Ermert, Karl (2009): Was ist kulturelle Bildung? www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/59910/was-ist-kulturelle-bildung, letzter Zugriff: 18.2.2014.
- Fink, Tobias (et al.) (o. J.): Wirkungsforschung zwischen Erkenntnisinteresse und Legitimationsdruck. <http://www.forschung-kulturelle-bildung.de>, letzter Zugriff 21.2.2014.
- Fischer-Lichte, Erika (2004): Ästhetik des Performativen. Frankfurt/Main.
- Foucault, Michel (1973): Archäologie des Wissens. Frankfurt/Main.
- Hafke, Christel: ZfTPäd, Heft 55, S. 17.
- Höhne, Thomas (2004): Pädagogik und das Wissen der Gesellschaft. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Wissen. Giessen. <http://d-nb.info/97273645x/34/>, letzter Zugriff 20.2.2014.
- Knoblauch, Hubert (2005): Wissenssoziologie. Konstanz 2. Auflage.
- Knorr-Cetina, Karin (2002): Wissenskulturen – Ein Vergleich naturwissenschaftlicher Wissensformen. Frankfurt/Main.
- Matzke, Annemarie (2012): Arbeit am Theater. Diskursgeschichte der Probe. Bielefeld.
- Meyer, Thorsten (2008): Wissensformation und -formatierung. In: Valk, Rüdiger (Hg.), Ordnungsbildung und Erkenntnisprozesse. http://hup.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2008/65/chapter/HamburgUP_Ordnungsbildung_Meyer.pdf, letzter Zugriff 18.2.2014.
- Neuweg, Georg Hans (2002): Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 48, Heft 1, S. 10–29.
- Neuweg, Georg Hans (2004): Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Pollanys. 3. Auflage. Münster.
- Neuweg, Georg Hans (2011): Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration“ in der Lehrerbildung. In: Erziehungswissenschaft 23 (2011) 43, S. 33–45.
- Polanyi, Michael (1966), Implizites Wissen. Frankfurt/Main.
- Roselt, Jens (2008): Phänomenologie des Theaters. München.
- Sack, Mira (2011): spielend denken. Theaterpädagogische Zugänge zur Dramaturgie des Probens. Bielefeld.
- Streisand, Marianne (2005): Für eine Archäologie der Theaterpädagogik. In: Streisand/Hentschel/Poppe/Ruping (Hg.), Generationen im Gespräch. Archäologie der Theaterpädagogik I. Milow, S. 434–449.
- Tänzler, Dirk/Knoblauch, Hubert/Söffler, Hans-Georg (Hg.) (2006): Zur Kritik der Wissensgesellschaft. Erfahrung – Wissen – Imagination. Konstanz.



Kunst als Projekt und als Verschwendung – zum Verhältnis von Theater und Ökonomie

Barbara Gronau

Wenn wir vom Theater sprechen, befinden wir uns mitten im Feld des Ökonomischen. Auch wenn mit den Autonomiebestrebungen der Kunst seit 1800 eine Loslösung aus den direkten Abhängigkeiten des feudalen Mäzenatentums einsetzt, befreit sich die Kunst doch keineswegs daraus.¹ Die Idee des Nationaltheaters im 18. Jahrhundert zielte gerade darauf, eine Kunstform zu institutionalisieren, die die Werte des Bürgertums verbreitet und „bewirbt“. Diese Investition in eine „gute stehende Schaubühne“² – so der Ausdruck Schillers – ist eine Investition in die Moral und Bildung der Gesellschaft. Je klarer ein Haus heute die Fragen nach seinem Zweck, seinen Möglichkeiten und seiner Selbstdefinition beantworten kann, desto eher hat es die Chance, im allgemeinen Kampf um öffentliche Gelder bedacht zu werden. Die finanzökonomischen Investitionskriterien leiten sich heute vor allem aus dem widererkennbarer Stil und der öffentlichen Wirkung eines Theaters ab. Geld ist hier der Effekt einer „Ökonomie der Aufmerksamkeit“³.

Eine weitere Feldmarke des Ökonomischen ist das Eintrittsgeld: In dem Moment, da wir als Zuschauer ein Ticket erwerben, vollziehen wir eine Geste des ökonomischen Tauschs. Diese besagt: Erfahrungen kann man kaufen. Das Ticket markiert zugleich den symbolischen Übertritt von der Alltags- zur Kunstwelt und den darin geltenden Regeln. Zu den seltenen Fällen, in denen Künstler diesen Tauschakt reflektieren und zum Gegenstand ihrer Aufführung machen, gehört die slowenische Gruppe *Via Negativa* in ihrer Inszenierung *Incasso*.⁴ Hier spielen die Performer mit dem an der Rampe eingesammelten Eintrittsgeld ihrer Zuschauer, indem sie es aufessen, mit ihrem Blut markieren oder zu Kunstwerken umgestalten, die wiederum vom Publikum ersteigert werden können. Ihr kompromissloser Umgang mit dem, was man die „Bedingungen des Spiels“ nennen kann, erinnert nicht nur an die brechtsche Vorgabe, Theater als Kolloquium gesellschaftlicher Zustände zu begreifen, sondern spiegelt auch die zeitgenössische Abhängigkeit bzw. Prekarisierung der künstlerischen Theaterberufe wieder.

Es wäre aber zu kurz gedacht, das Ökonomische nur auf die finanzwirtschaftliche Dimension zu reduzieren. Denn „die Ökonomie handelt“ – wie wir von Marx und Engels wissen – „nicht von Dingen, sondern von Verhältnissen zwischen Personen“⁵. Sie beschreibt die Abhängigkeits- und Transformationsverhältnisse innerhalb einer Kultur. Das Ökonomische ist ein Regulierungswissen – so Giorgio Agamben – dessen „Ziel es ist, das Verhalten, die Gesten und die Gedanken der Menschen zu verwalten, zu regieren, zu kontrollieren und in vorgeblich nützliche Richtungen zu lenken.“⁶

Nach dem Ökonomischen im Theater zu fragen, heißt deshalb sowohl nach Arbeits- und Produktionsprozessen zu fragen, als auch den Umgang mit den dabei verwendeten Ressourcen zu analysieren.

Ich möchte dies im Folgenden anhand von zwei Fragen ausführen, die mich in den letzten Jahren begleitet haben:

1. *Wie kommt es, dass wir nicht mehr an Werken arbeiten, sondern nur noch an Projekten?*
2. *Warum ist die Verausgabung eines der zentralen künstlerischen Ausdrucksmittel der Gegenwart?*

Während die erste Frage den Stellenwert des Ökonomischen für die Produktionsform Theater in den Blick nimmt, zielt die zweite Frage auf die dem Darstellungsvorgang immanenten ökonomischen Verhältnisse.

Logik des Projekts

Am 21. Juni 1775 wandert Johann Wolfgang Goethe – das schweizerische Andermatt im Rücken – auf den Gotthardpass zu. Zwischen engen Schluchten und nackten Felsen zückt der junge Dichter sein Notizbuch und notiert darin den lakonisch zu nennenden Satz: „Sawohl u[nd] Projekte.“⁷

Bis heute scheint Goethes emphatische Formel nichts von ihrer Gültigkeit eingebüßt zu haben: Das Projekt ist das Glücksversprechen des modernen Menschen. An Projekten zu arbeiten und von ihnen zu erzählen, ist eine Wette auf die Zukunft, kein Werk sondern ein Werden, ein Tun im Zustand der Potentialität. Dieses In-der-Schwebe-Sein lädt das Projekt mit Sehnsüchten auf und rückt es in die Nähe des Utopischen.

Der Künstler Armin Chodzinski formuliert treffend: „Alle arbeiten an Projekten. Immer. Angestellte arbeiten an Projekten. Politiker auch. Straffällig gewordene Jugendliche arbeiten in Projekten. KulturproduzentInnen arbeiten immer und ausschließlich an oder in Projekten. Manche meiner Freunde wohnen in Projekten. Der Sozialismus ist ein Projekt. Bildung ist ein Projekt, Stadtentwicklung, Integration, die Spice Girls, die No Angels, Take That auch. Britney Spears? Vielleicht! Alle, die nicht in Projekten arbeiten, sind arbeitslos und asozial. Die sind nicht erwerbslos oder uninteressiert, die sind richtig arbeitslos – mit sozialer Ausgrenzung, identitärer Dekonstruktion, Parasitenstatus und all dem – nicht beteiligt, das Gemeinwesen verachtend, problembesetzt [...] – oder sie sind Beamte, das geht auch, im Moment noch. Was aber ist ein Projekt? Arbeitet man *in* oder *an* Projekten? Oder arbeitet man da gar nicht, braucht es da ein anderes Verb, vielleicht: projekten?“⁸

Der Begriff des Projekts leitet sich ab von dem lat. Partizip *projectus* und bezeichnet ein „Vorhaben“ und dessen „Plan“ oder „Anschlag.“⁹ Seine Bedeutung umfasst jedoch sowohl das progressive Vorwerfen und Hervortreten lassen, als auch das resignierende Hinwerfen in entsagender oder kapitulierender Absicht. Man kann also sagen: „In der Bezeichnung ‚Projekt‘ liegt das Scheitern bereits etymologisch verankert vor.“¹⁰

Wie der Kulturwissenschaftler Markus Krajewski in seiner Studie über den Projektmacher gezeigt hat, erblüht das Projektwesen stets aus wirtschaftlichen und epistemologischen Krisen.¹¹

Kunst als Projekt und als Verschwendung – zum Verhältnis von Theater und Ökonomie

Unter dem Motto: „Public Good, [...]Privat Advantage“¹² gibt der Projektmacher vor, durch ungewöhnliche Strategien zu neuen, der Wohlfahrt dienenden Lösungen zu kommen. Der Projektmacher so Krajewski, ist das „Symptom einer [...] herannahenden *new economy*, dann ihr [...] Aushängeschild und schließlich ihr Verweser.“¹³

Zur Finanzierung der Projekte werden bald nicht mehr bloß Könige und Fürsten sondern mehrere investitionsfreudige Bürger herangezogen, denen man einen Teil der Idee in Form einer Aktie verkauft. Aber: Das Projekt ist mehr als eine ungewöhnliche Wirtschaftsstrategie. Es ist auch die Antwort auf ein instabil gewordenes Wissenssystem. Der Projektmacher ist ein „Anti-Akademiker“¹⁴ der sich gegen die Institutionen stellt, um seinen eigenen obskuren Plänen nachzugehen. Projekte operieren an den Rändern des gesicherten, kanonisierten Wissens – und das macht sie zu offenen Erkenntnisformen. Ihre „selbstgewählte Aufgabe besteht darin, das Undenkbare zu behaupten, um das Unmögliche realisierbar zu machen.“¹⁵ Mir scheint, genau darin liegt ihre Modellform für künstlerische Zusammenhänge: Im Unterschied zum Plan oder zum Werk, steht das Projekt für eine noch ungewisse Form der Zukunft. Das genau ist das Merkmal der Theaterarbeit, genauer gesagt der Probe, für die Annemarie Matzke treffend reklamiert:

„[D]ie Arbeit am Theater [ist] [...] immer auch eine Investition in eine ungewisse Zukunft. Material und Arbeitskraft müssen eingesetzt werden, ohne dass man weiß, wie das Ergebnis genau aussehen wird, und mit der Gefahr, die eingesetzten materiellen Aufwendungen zu verlieren. Diese Offenheit des [Theater-] Prozesses steht im Gegensatz zu anderen Formen des Produzierens in der Arbeitswelt, in denen die Standardisierung der Arbeitsvorgänge die Herstellung eines bestimmten Produktes garantiert [...] Auch wenn jede Investition ein Risiko birgt, so potenziert sich dieses Risiko am Theater [...] [weil es] immer auf das Publikum als Mitproduzenten angewiesen und diesem zugleich ausgesetzt [ist].“¹⁶

Im und an Projekten zu arbeiten, heißt also nicht nur neue, ungewisse Ökonomien zu erproben, sondern bedeutet auch, die Welt mit neuen Möglichkeiten aufzuladen. Beides ist Wesenskern des Theaters.

Logik der Verausgabung

Einhundertzwanzig kleine weiße Pappteller, wie sie zum Servieren von Würstchen und Kuchen benutzt werden, hat Joseph Beuys im Jahr 1978 mit dem Satz beschriftet: „Ich ernähre mich durch Kraftvergeudung.“¹⁷ Angesichts eines Œuvres, das mit Hunderten von Plastiken, Zeichnungen, Wandtafeln etc. an Umfang seinesgleichen sucht, liest sich der Satz wie das Bekenntnis eines notorischen *workaholic*. Auch wenn die hier formulierte Idee des *Perpetuum mobile* als Sinnbild künstlerischer Arbeit unter spätkapitalistischen Produktionsbedingungen taugen mag, so wissen wir doch aus dem Physikunterricht, dass solche Maschinen zu den rein phantasmatischen Konstrukten ehrgeiziger Naturwissenschaftler zählen. Eine Ernährung qua Vergeudung ist schlichtweg unmöglich.¹⁸

Wenn ich trotzdem Beuys' paradox anmutenden Satz zum Ausgangspunkt meiner folgenden Überlegungen wähle, so weil hier

in geradezu symptomatischer Weise eine zeitgenössische künstlerische Tendenz formuliert ist: die Sehnsucht nach radikaler Verausgabung.¹⁹ Von den kompromisslosen Selbstkasteiungen Marina Abramovičs, über die stampfenden Chöre Einar Schleefts bis hin zu den überbordenden Szenarien Christoph Schlingensiefels reicht die Palette theatraler Verausgabungsgesten in den vergangenen Jahrzehnten. Sie umfasst finanzielle, materielle und physische Formen und trägt Züge eines Prozesses, den Georges Bataille als „Schöpfung durch Verlust“²⁰ bezeichnet hat.

So warf etwa Christoph Schlingensiefel bei seiner 1999 durchgeführter Aktion *Rettet den Kapitalismus, schmeißt das Geld weg!*, einen Teil seines Produktionsetats in Höhe von 1000,- DM aus einem Hubschrauber über der Stadt Graz in die Luft;²¹ trieb Einar Schleeft im *Sportstück* seinen Sprechchor in ein neunundvierzig Minuten anhaltendes rhythmisches Exerzitium der Stimmen und Körper;²² führte Hermann Nitsch im *Prinzendorfer 6-Tage Spiel* Akteure und Zuschauer „zu einem orgiastischen, sado-masochistischen ausreagieren“²³; trank sich die Darstellerin Ilia Papatheodorou in *She She Pops Bad* vor den Augen des Publikums in einen hemmungslosen Tequila-Rausch²⁴ und fuhren Marina Abramović und Ulay in *Relation in Movement* sechzehn Stunden mit einem leeren Kleinlaster im Kreis.²⁵ Woher rührt diese zeitgenössische Tendenz zur Verausgabung?

Zunächst einmal ließe sich festhalten, dass jede Produktion oder Arbeit – also auch die künstlerische Darstellung – Verausgabung ist. Gelder und Materialien, aber auch physische, mentale und lebenszeitliche Ressourcen werden dabei verbraucht. Das Besondere der ästhetischen Ökonomie liegt jedoch im prekären Status des künstlerischen Produkts: Auch wenn sein Wert auf dem Kunstmarkt hoch sein kann, wird doch sein Gebrauchswert für die lebensweltliche Praxis als äußerst gering eingestuft. Jede künstlerische Praxis trägt damit den Charakter der ‚unproduktiven Verausgabung‘. Dieser verstärkt sich in dem Maße, wie sein Produkt – das Werk – in den Hintergrund tritt. Was bis weit ins 20. Jahrhundert als ‚Schöpfung‘ oder ‚Meisterstück‘ am Ende der ästhetischen Selbstausbeutung stand, wird heute zusehends in performative Prozesse aufgelöst. Übrig bleibt – so meine These – die quasi ‚zwecklos‘ gewordene Verausgabung, die nun selbst als ästhetisches Potential fungiert. Mit investigativen, experimentellen und spielerischen Verfahren suchen zeitgenössische Künstler dieses Potential zur Darstellung zu bringen.

Ich möchte dieses künstlerische Verfahren an einem Beispiel aus meiner kuratorischen Praxis erläutern, nämlich dem Stück *Op eigen Kracht* (Aus eigener Kraft) der niederländischen Gruppe *Schwalbe*, das 2010 im Rahmen des Festivals *Entropia* im Radialsystem gezeigt wurde.

In dieser – als CO₂-neutrale Aufführung deklarierten Performance – betreten acht Darsteller die komplett verdunkelte, kalte Bühne und ziehen sich dort bis auf ihre Second Hand erworbene Unterwäsche aus. Man hört das leise Surren von Pedalen und einen Moment später flutet gleißendes Licht aus einem starken Schweinwerfer auf die Darsteller. Acht Männer und Frauen sitzen auf Hometrainern verschiedener Größe und Bauart und strampeln in atemberaubender Weise wortlos und mit fokussiertem Blick auf das Publikum was ihre Beinmuskeln hergeben. Die so erzeugte Kraft fließt aus den Sportgeräten direkt in den Schweinwerfer, der die Szenerie nicht nur erleuchtet, sondern herstellt. Zu hören ist nur das hohe Quietschen, Sur-

ren und Scheppern der aufgereihten Fitnessgeräte. Wenn der Voyeurismus auf die halbnackten Darsteller abgeebbt ist, wird schnell klar, dass hier nichts weiter zu sehen ist, als die kollektive Verausgabung von acht durchschnittlich trainierten Schauspielerkörpern. „Niemand steigt vom Rad [...] und das Tempo bleibt hoch. Aus dem gemeinsamen Warmstrampeln [...] ist längst ein zäher Marathon geworden.“²⁶

Je länger diese Szene anhält, desto unangenehmer wird einem jedoch die eigene Position. Schon zeigen die Darsteller Anzeichen nachlassender Kräfte: rotglühende Oberschenkel, große Bäche von Schweiß, nach rechts und links taumelnde Oberkörper. Hier wird sich für unser Vergnügen buchstäblich ‚abgestrampelt‘ und das fast eine Stunde lang. Spätestens wenn der Standscheinwerfer eine Runde durch den Raum dreht und nunmehr gleißendes Licht auch auf die Zuschauer senkt, fühlt man sich selbst auf unangenehme Weise in den Fokus gerückt. Der Wegfall von Narration, Figuren, Plot usw. wirft uns auf die nackte Ebene der theatralen Ökonomie zurück: Leistung gegen Geld zu tauschen. Mit jedem Darsteller, der am Ende seiner Kräfte seinen Hometrainer verlässt, wird denn auch das Licht schwächer. Im quälenden Finale hält der/die letzte Darsteller/in den eigenen Körper wie einen Leuchtturm gegen die sich ausbreitende Dunkelheit – bis auch diese Energiequelle verlischt.

Das zeitgenössische Theater hat ein ganzes Arsenal von Gesten entwickelt, in denen der Körper sich durch exzessive Bewegungen sichtbar energetisch verausgibt: langes, ausdauerndes Stehen ohne sich zu rühren, das Halten des Körper im Ungleichgewicht, rhythmisches Stampfen und Schreien, aber auch Rennen, Klettern, Rutschen oder Tanzen bis zur völligen Erschöpfung.

Damit bricht es mit der Handlungsökonomie des sogenannten bürgerlichen Theaters, denn bis weit ins 20. Jahrhundert hinein war es verpönt, physische Anstrengung auf der Bühne sichtbar werden zu lassen. Als bewundernswürdig galt ein Stil der Mühelosigkeit und der Kontrolle. Dagegen scheint es heute darum zu gehen, dem Publikum zu zeigen, dass bei der Darstellung Energie umgewandelt, sprich dass hier gearbeitet wird.

Mit dem Verschwinden der körperlichen Arbeit in der heutigen Dienstleistungsgesellschaft wird – so meine These – die Anstrengung in den Bereich der Kunst übertragen. In der Sehnsucht nach radikaler Verausgabung liegt eine symptomatische Verschiebung der Arbeitsgeste vom Sozialen ins Ästhetische. Die künstlerische Funktion der Verausgabung scheint mir eine doppelte zu sein: sie kehrt die Logik des *homo oeconomicus* um, die auf „Knappheit, Mangel, ein unendliches Streben und produktive, konsumtive Arbeit“²⁷ ausgerichtet ist, und hält ihr eine Feier des (Sich-)Verlierens und Verausgabens entgegen. Darüber hinaus ist das Theater hier selbst ein Forschungslabor, bei dem Verlauf und Grenzen der körperlichen Leistungs- und Leidensfähigkeit untersucht werden; die Materialität des Körpers oder der Stimme spielerisch erprobt und die Wirkungen auf das Publikum getestet werden. Dieses Theater evoziert ästhetische Erfahrungen, die über den Körper verlaufen. Man selbst verlässt die Vorstellung der Gruppe Schwalbe irgendwie erschöpft.

Damit ist die Frage nach der Ökonomie hier eine Frage nach der Energie im Theater. Jede Verwertung von Energie geht zugleich mit deren Entwertung einher, die Summe energetischer Quellen nimmt mit der Zeit ab. Diese – unter dem Schlagwort

„Entropie“ – bekannte Einsicht hat sowohl zu Phantasien über den „Kältetod“ der Erde als auch zum zeitgenössischen Ruf nach Sparsamkeit und „Nachhaltigkeit“ geführt. Im Theater der Gegenwart zeigt sich jedoch oft das genaue Gegenteil: Prozessualität, Chaos und Verschwendung werden hier nicht als Bedrohung, sondern als integrale Bestandteile von Produktivität verstanden. Ob es sich dabei um die Arbeit an einem „energetischen Tänzerkörper“, um die Auflösung werkhafter Strukturen oder um die Inszenierung von chaotischen Zufällen handelt, stets eröffnet das Energetische ein Spiel mit den Grenzen von Effizienz und Kontrolle. Die Art der hier vorgeführten Handlungen lässt sich als ‚hingebungsvolle Verausgabung‘ bezeichnen. Sie zeigt sich als Verlust von Kraft oder Virtuosität. Sie ereignet sich, wie man mit Georges Bataille sagen könnte, als „exzessive Lust am Verlust.“²⁸

Anmerkungen

1 Jedes Theater ist nicht nur ein künstlerisches, sondern auch ein wirtschaftliches Unternehmen. Das gilt nicht nur bei glücklichen Spielstättenneugründungen, wie sie (ausgelöst durch die Einführung der Gewerbefreiheit) um 1900 besonders zahlreich waren; sondern auch bei zahlreichen Schließungen der Stadttheater, die unsere Kulturlandschaft seit den 1990er Jahren immer wieder erschüttern.

2 Friedrich Schiller: *Werke, Nationalausgabe Band XX, 1, Weimar 1962, Seite 92–100.*

3 Georg Franck: *Ökonomie der Aufmerksamkeit. Ein Entwurf, München 2007.*

4 Vgl. Adriana Ferfila: „Via Negativa – Experimental Performance“ unter: <http://vntheatre.com/en/via-negativa-experimental-performance/> (Zugriff: 2.1.2014).

5 Friedrich Engels, „Karl Marx, ‚Zur Kritik der Politischen Ökonomie‘“, *Erstes Heft, Berlin, Franz Duncker, 1859, in: Karl Marx/Friedrich Engels: Werke, Band 13, Berlin 1961, S. 468–477, S. 476.*

6 Giorgio Agamben: *Was ist ein Dispositiv?, Zürich 2008, S. 24.*

7 Johann Wolfgang von Goethe: *Tagebuch/Schweizerreise 1775, zit. n. Wolf von Engelhardt: Goethe im Gespräch mit der Erde. Landschaft, Gesteine, Mineralien und Erdgeschichte in seinem Leben und Werk, Weimar 2003, S. 12.*

8 Armin Chodzinski in: „Palast der Projekte. Zum Verhältnis von Theater und Ökonomie“, *Zeitschrift des gleichnamigen Theaterfestivals im Hebbel-am-Ufer 2008, S. 3.* URL: <http://www.archiv.hebbel-am-ufer.de/media/TAZBeilage.pdf> (Letzter Zugriff 01.09.2013).

9 Jacob und Wilhelm Grimm: *Deutsches Wörterbuch, Siebenter Band, Leipzig 1889, Sp. 2163, zit. n. Markus Krajewski: „Über Projektmacherei. Eine Einleitung“, in: Ders. (Hg.): Projektmacher, Berlin 2004, S. 11.*

10 Krajewski, *ebd.*

11 „Die Konjunktur der Projektmacherei ist eine Antwort auf die Krise des Staates und seiner unsicheren ökonomischen Situation.“, Krajewski, *ebd.*, S. 18.

12 Daniel Defoe: *An Essay upon Projects, New York 1697, S. 15, zit. n. Krajewski, ebd.*

13 Krajewski, *ebd.*, S. 19.

14 Krajewski, *ebd.*, S. 23.

15 Krajewski, *ebd.*, S. 24.

16 Annemarie Matzke: *Arbeit am Theater. Eine Diskursgeschichte der Probe, Bielefeld 2012, S. 165.*

17 Joseph Beuys: *Ich ernähre mich durch Kraftvergeudung, (1978) Pappteller, beschrift. 12 x 18 cm. Auflage: 120 + 10 a. p. Signiert und nummeriert, Werkverzeichnis der Galerie Multiple Box Hamburg: Nr. 284.*

Kunst als Projekt und als Verschwendung – zum Verhältnis von Theater und Ökonomie

18 Zur Geschichte und Problematik des Perpetuum mobile siehe Perti-
gen, Eno: *Der Teufel in der Physik. Eine Kulturgeschichte des Perpetuum
mobile*, Berlin 2000.

19 Der Text folgt hier in Teilen meinen Ausführungen in: Barbara Gronau
„Ich ernähre mich durch Kraftvergeudung – künstlerische Strategien
der Verausgabung“ in: Weiler, Roselt, Risi (Hg.): *Strahlkräfte. Festschrift
für Erika Fischer-Lichte*, Berlin 2008, S. 149–164.

20 Georges Bataille: *Die Aufhebung der Ökonomie*, München 1985, S. 15.

21 Christoph Schlingensiefel und Johannes Stüttgen: *Zum Kapital, Wan-
gen/Allgäu 2000*, S. 54 f.

22 Siehe dazu u. a. die Beiträge von Doris Kolesch und Ulrike Haß in:
Transformationen. Theater der Neunziger Jahre, hrsg. v. Erika Fischer-Lichte,
Doris Kolesch, Christel Weiler (Recherchen 2), Berlin 1999, S. 57–82.

23 Hermann Nitsch: „text über das o. m. theater“, URL: <http://www.nitsch.org/> (Letzter Zugriff 01.09.2013).

24 Siehe dazu: *Wege der Wahrnehmung. Authentizität, Reflexivität und
Aufmerksamkeit im zeitgenössischen Theater*, hg. v. Erika Fischer-Lichte,
Barbara Gronau, Sabine Schouten, Christel Weiler (Recherchen 33), Ber-
lin 2006, S. 24 f.

25 Marina Abramović: *Artist body*, hg. v. Toni Stooss, Kat. Ausst. Kunst-
museum Bern, Milano 1998, S. 166 f.

26 Boris Alexander Knop, „CO2-neutral zur Erschöpfung“, URL: [http://
www.labkultur.tv/blog/verdammter-warmstrampelmarathon-0](http://www.labkultur.tv/blog/verdammter-warmstrampelmarathon-0) Oktober
2010 (Letzter Zugriff 01.09.2013).

27 Joseph Vogl: „Fausts Arbeit“, in: *Anthropologie der Arbeit*, hg. v. Ul-
rich Bröckling, Eva Horn, Tübingen 2002, S. 17–34, S. 33.

28 Gerd Bergfleth: *Theorie der Verschwendung. Einführung in Georges
Batailles Antiökonomie*, München 1985, S. 14.

Int. Fachkolloquium der Theaterpädagogik

„Theater mit Jugendlichen“

Fachtagung und Workshops

für Theaterpädagogen, Erzieher und Lehrer
am **15. und 16.10. 2014** im Triangel/Sankt Vith (B)

im Rahmen des **27. Internationalen TheaterFests**
der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens
vom 14. bis 19. 10. 2014

organisiert vom
AGORA Theater und **TOTAL THEATRE**

www.agora-theater.net www.theaterfest.net



13 Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Band XI • **SozialRaumInszenierung** • N. Giese, G. Koch, S.
Mazzini
► ISBN 978-3-86863-108-1, 290 Seiten, 2012, 19,- €

Band XII • **Mimus Didacticus** • **Theaterpädagogische Fun-
de und Erinnerungen** • W. Noetzel
► ISBN 978-3-86863-107-4, 284 Seiten, 2012, 19,- €

ANKÜNDIGUNG

Band XIII • **REAL TIME ACTING** • für ein Theater der Ge-
genwärtigkeit **SPIEL ZEIT RAUM** • P. Binnerts •
Mit einem Begleitwort von Heiner Goebbels

► ISBN 978-3-86863-132-6, ca. 250 Seiten, 2014, 24,80 €

Schibri-Verlag • www.schibri.de

Sei kreativ! Biopolitische Verflechtungen zwischen Kunst, Leben und Arbeit im Postfordismus. Ein Rückblick¹

Gabriele Klein

„Perform Performing“ heißt eine Trilogie, in der sich der Tänzer und Choreograf Jochen Roller mit der Frage auseinandersetzt, ob sich Tanz als Arbeit beschreiben lässt. Die Leitidee: Eine Performance ist auch nur eine Ware. Im ersten – und wohl (auch ökonomisch) erfolgreichsten Teil mit dem Titel „No Money, No Love“ (Premiere November 2002, Podewil Berlin) thematisiert Roller das Verhältnis von Arbeit und Beruf. Angesichts unzureichender staatlicher Fördermittel, die ihm seine Existenzbasis als Künstler garantieren könnten, übernimmt er diverse Jobs. Nur durch diese Arbeit kann er seinen Beruf als Tänzer ausüben. Arbeit (eng. 'labor') definiert nach Zeiteinheiten, so zeigt Roller, produziert Ablenkung. Arbeitszeit definiert den Begriff der Arbeit neu: Arbeitszeit ist das, was während der Arbeit passiert – und dies kann auch mal, dem Job entfremdet, das Proben für eine Performance sein.

Roller thematisiert in dem Stück die prekären Lebensbedingungen eines freischaffenden Künstlers, der sich den Tanz nur leisten kann dank vieler anderer Jobs: als T-Shirt-Zusammenleger bei H&M, als Callcenter-Agent bei der Deutschen Bahn, als Mitarbeiter eines Escort-Service, als Fahrradkurier, Briefzuleger und Verkäufer von Bauchmuskeltrainern. Roller rechnet seinen Zuschauern ganz genau vor, was er mit all den Jobs verdient hat und was ihn sein Beruf, nämlich die Produktion von Tanz kostet; er überschlägt, wie viele Shirts er bei H&M falten muss, um sich eine Minute Tanz leisten zu können. Die Anregungen seines Tanzes stammen aus den Arbeitsabläufen seiner Jobs. Wie er während der Arbeitszeit für eine Tanzperformance proben kann, führt er dem Publikum vor: „No Money, No Love“ ist eine Performance, in der ein Tänzer andere Berufe performt, er tanzt – mit Hannah Arendt gesprochen – das Verhältnis von Labor and Work. *Labor* beschreibt Arendt in *The Human Condition*² als eine der drei fundamentalen Formen von menschlicher Aktivität, die das formen, was sie *vita activa* nennt: *Labor*, *Work* und *Production*. *Labor* ist repetitiv, niemals endend, ihre Produkte

hinterlassen keine Nachhaltigkeit. *Labor* betreibt man, um das basale Leben zu ermöglichen. *The Human Condition*, zu der *Labor* in Beziehung steht, ist das schier biologische Dasein. *Work*, die zweite Form der Arbeitsaktivität, hat einen Anfang und ein Ende. Sie hinterlässt ein dauerhaftes Artefakt. Die spezifische *Human Condition*, mit der *work* korrespondiert, ist die Welt.

Im zweiten Teil der Trilogie, „Art Gigolo“ (Premiere April 2003, Kampnagel Hamburg), hinterfragt Roller die gesellschaftliche Relevanz von Tanzkunst, die als Begründung staatlicher Kulturförderung dient. Lohnt sich Kunst? Rollers Antwort lautet: nein. Zumindest nicht im Sinne ökonomischer Kapitalverwertung. Kunst, so sein Credo, lässt sich nicht ökonomisieren. Die Konsequenz aus dieser Erkenntnis ist die Figur des Künstlers als ‚Art Gigolo‘, der das gesellschaftliche Bedürfnis nach Kunst nicht als Arbeit begreift sondern aus Liebhaberei befriedigt. Künstlerische Arbeit wird hier zur Nicht-Arbeit. Roller folgt mit dieser Kunst-Figur des ‚Art Gigolo‘ den Pfaden historischer literarischer Figuren, die auf verschiedene Art und Weise das Verhältnis von Arbeit, Beruf und Leben gestalten: Romantische Taugenichtse wie beispielsweise Oblomow oder Bartleby, Bohemiens wie Oscar Wilde oder Müßiggänger wie in Marcel Prousts Romanen.



Filmadaption ‚Oblomov‘ von Ivan Gontcharov durch Nikita Mikhalkov (1980).

<http://cf2.imgobject.com/tpl/original/4TAq9pSxzBdoJvpmC42T6aBnagC.jpg>

Im dritten Teil der Trilogie, „That’s the way I like it“ (Premiere Saarbrücken 2004), stellt Roller die Frage nach der Zukunft der Kunst in neoliberalen Gesellschaften. Welche „Technologien eines unternehmerischen Selbst“ braucht der Künstler, wenn er einerseits den Produktionsverhältnissen des kapitalistischen Marktes ausgesetzt ist, andererseits aber die gesellschaftliche Nachfrage nach Kunst nachlässt? Rollers Antwort ist: Die künstlerische Arbeit des Performers geht selbst in eine *Work Performance* über, bei der die Schaffung von Mehrwert an symbolischem Kapital entscheidend für die Existenz des Künstler-Subjekts ist. Das künstlerische Format dafür wird die *Lecture Performance*, die den Prozess des künstlerischen Arbeitens selbst ausstellt und damit



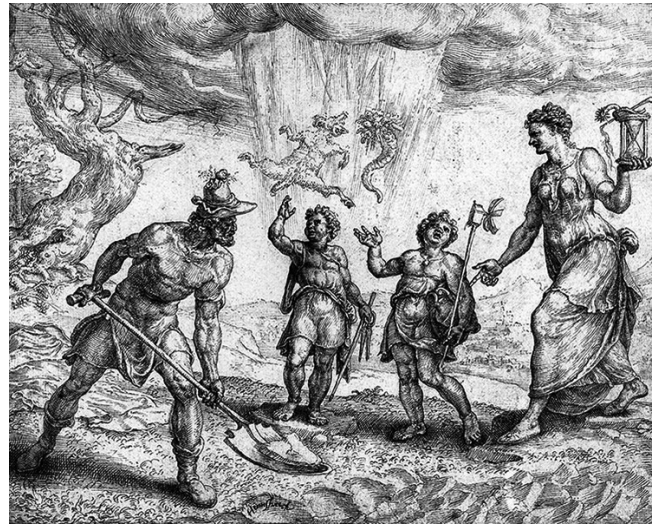
Jochen Roller mit Flipchart. Aus der Performance No Money, No Love (2002). www.jochenroller.de

Sei kreativ! Biopolitische Verflechtungen zwischen Kunst, Leben und Arbeit im Postfordismus. Ein Rückblick

das künstlerische Schaffen als Arbeitsprozess legitimiert. Der Künstler erscheint hier als eine alle Lebens- und Arbeitsbereiche umfassende Selbst-Schöpfungs- und Verwertungskette. Die zwischen 2002–2004 erarbeitete und in jener Zeit provokante Trilogie um die Frage nach einer Anthropologie der künstlerischen Arbeit beerdigt Roller konsequent auf einem Kunstevent – der idealen Plattform zur Generierung symbolischen Kapitals – und nicht nur das. Nachdem er das Stück knapp 150 Mal in 12 Ländern gespielt und damit nicht nur symbolisches Kapital angehäuft hatte, das ihn zu einem international anerkannten Künstler machte, zeigt er es zur Eröffnung des Internationalen Sommerfestivals der Kulturfabrik Kampnagel im August 2009 das Stück „No Money, No Love“ zum letzten Mal – und ‚versilbert‘ es danach. Roller versteigert die Performance an die zur Festivaleröffnung geladenen Ehrengäste in der noblen Hamburger Handelskammer, dem ökonomischen Machtzentrum der wohlhabenden Hansestadt Hamburg. Ein ideales Environment also für die Auktion: Eine geladene Auktionatorin von Sotheby ruft etwa zehn Gegenstände auf, darunter nichts, was materiell wertvoll ist. Versteigert wird z. B. ein Hello-Kitty-Koffer, der 147-Mal auf der Bühne war und, wie Roller sagt, „eine Performancegeschichte hat“. Diese kann man ersteigern, meint Roller. Ebenso im Angebot: eine Tonbandaufnahme des Beifalls einer Aufführung, die alte ausgebeulte grüne Adidas-Hose, die er bei den Auftritten trug (sie wird für 500 Euro ersteigert) und ein Flipchart mit Flightcase, vom Transport voller Dellen und Sticker von Fluggesellschaften, die Roller zu den verschiedenen Aufführungsorten geflogen haben. „Der sieht aus wie eine Skulptur“, heißt es. Ergattern lässt sich auch die Lizenz für Rollers einminütige Choreografie „being christina aguilera“: Der Höchstbietende erhält eine Videoaufzeichnung und eine Unterrichtsstunde, in der Roller ihm die Bewegungen beibringt. Fortan darf der „neue Eigentümer“ der Choreografie damit auftreten. Der Erlös der Auktion geht an einen jungen Künstler, damit dieser eine Performance für das nächste Sommerfestival erarbeiten kann. Auflage: die Performance muss sich zeitökonomisch in einem Satz beschreiben lassen.

Die Auktion markiert das Ende, den totalen Ausverkauf der Performance. Gleichzeitig behauptet sie Performance als Werk. Und schließlich stellt sie die Frage nach dem Verhältnis zwischen dem wahren Charakter und dem Warencharakter, dem Gebrauchs- und dem Tauschwert einer Performance. Denn in Rollers Performance geht es vor allem um die Konstitution des künstlerischen Subjekts in und durch die Verschränkung von Arbeit, Leben und Kunst.

Die biopolitische Verzahnung von Arbeit, Leben und Kunst ist aber kein spezifisches Kennzeichen des Künstlerdaseins. Auch ist es nicht charakteristisch allein für postfordistische Arbeitsbedingungen, wie manche Texte in der Nachfolge von Hardt, Negri, Virno und anderen postfordistischen Denkern³, die weniger eine historische Perspektive in den Blick nehmen, es vermuten lassen. So tauchen bereits im 16. Jahrhundert Allegorien und Embleme der Arbeit auf. Die ästhetischen Debatten um 1800 thematisieren dann den Zusammenhang zwischen Kunst und Arbeit als biopolitisches Konzept. Wie Begemann/Wellbery⁴ gezeigt haben, kann sich beispielsweise die Genieästhetik (z. B. bei Herder oder Goethe) und die mit ihr verbundene Idee der Autonomie des Kunstwerks, wie sie im 20. Jahrhundert beispielsweise durch Adorno formuliert wurde, als Gegenentwurf zum Begriff der arbeitsteiligen, disziplinierenden Arbeit nur darüber behaupten, dass sie zum einen Arbeit als Kulturbegriff etabliert und ihn an biologische Metaphern bindet.



Maarten van Heemskerck, Allegorie der Arbeit, 1571.

<http://www.bilder-der-arbeit.de/Museum/Seiten/VM-HS2.html>

Dieser Text schlägt deshalb bei der Frage der Bindung von Kreativität an Arbeit im Postfordismus eine historische Perspektive ein. Er skizziert die Denkfiguren, die das Konzept der Arbeit an die „Menschwerdung des Menschen“ binden. Sie werden damit an jene Subjektivierungsprozesse der Moderne gekoppelt, die die Vergesellschaftung des Subjekts als Individualisierung verstehen. Es sind Theoriefiguren, die den Diskurs über Arbeit auch im 21. Jahrhundert bestimmen. Diese Beständigkeit des Diskurses über das Verhältnis von Arbeit, Leben und Kunst scheint im Widerspruch zu stehen zu den Verlautbarungen, die seit dem Ende des 20. Jahrhunderts das Ende der Arbeit verkünden oder zu jenen Positionen, die Arbeit als zentrale gesellschaftliche Strukturkategorie der Arbeitsgesellschaft durch Kommunikation, der zentralen Strukturkategorie der Mediengesellschaft ersetzt sehen. Es zeigt sich aber, dass die zeitgenössischen Deutungsmuster von Arbeit, die sich seit dem 16. Jahrhundert entwickelt haben, nach wie vor soziale Wirkmächtigkeit haben, insbesondere auch dort, wo es um die Kreativität der Arbeit geht.

16. Jahrhundert: Der (männliche) Körper der Arbeit

Bereits im 16. Jahrhundert, der Zeit großer Umwälzungen in den Denk- und Lebensformen, entwickeln vor dem Hintergrund von Kolonialpolitik, Reformation und Außenhandel Thomas Morus, Francis Bacon und Tommaso Campanella große Utopien gesellschaftlicher Organisation. Die Zentralisierung der Macht des Raumes und des Blicks und die Monetarisierung des Güterausstausches provozieren neue Formen der Herrschaft, die expansiven Prinzipien folgen. Das Tauschmedium Geld erhält Kapitalfunktion. Zugleich wird Arbeit zu einer Kategorie der Organisation des Sozialen aufgewertet, die nunmehr den neuen Prinzipien der Produktivität, Rationalität und Disziplin folgen soll. Dazu wird Arbeit zunächst aus dem Lebens- und Reproduktionszusammenhang herausgelöst und einer eigenständigen Organisation zugeführt. Im Zuge dieser Verschiebung wandelt sich auch der Lohn der Arbeit: Nicht mehr die Befriedigung der existentiellen Lebensbedürfnisse sondern – im Zuge der protes-

Sei kreativ! Biopolitische Verflechtungen zwischen Kunst, Leben und Arbeit im Postfordismus. Ein Rückblick

tantischen Ethik – die innere Befriedigung durch die Arbeit selbst rückt in den Vordergrund. Arbeit wird damit Bestandteil des Subjektivierungsprozesses. Die Art der Arbeit bzw. das Verhältnis von Arbeit und Nicht-Arbeit bestimmen fortan Subjektivität.

Bilder der Arbeit in der Renaissance zeigen vor allem Arbeit als Körperkraft und hier einzig als die Kraft des männlichen Körpers. Sie sind eine Allegorie für das Konzept, dass körperliche Arbeit mit männlicher Produktivität assoziiert und ein kräftiger männlicher Arbeitskörper als männliche Fruchtbarkeit fantasiert wird.

17. Jahrhundert: Menschlich werden durch Arbeit

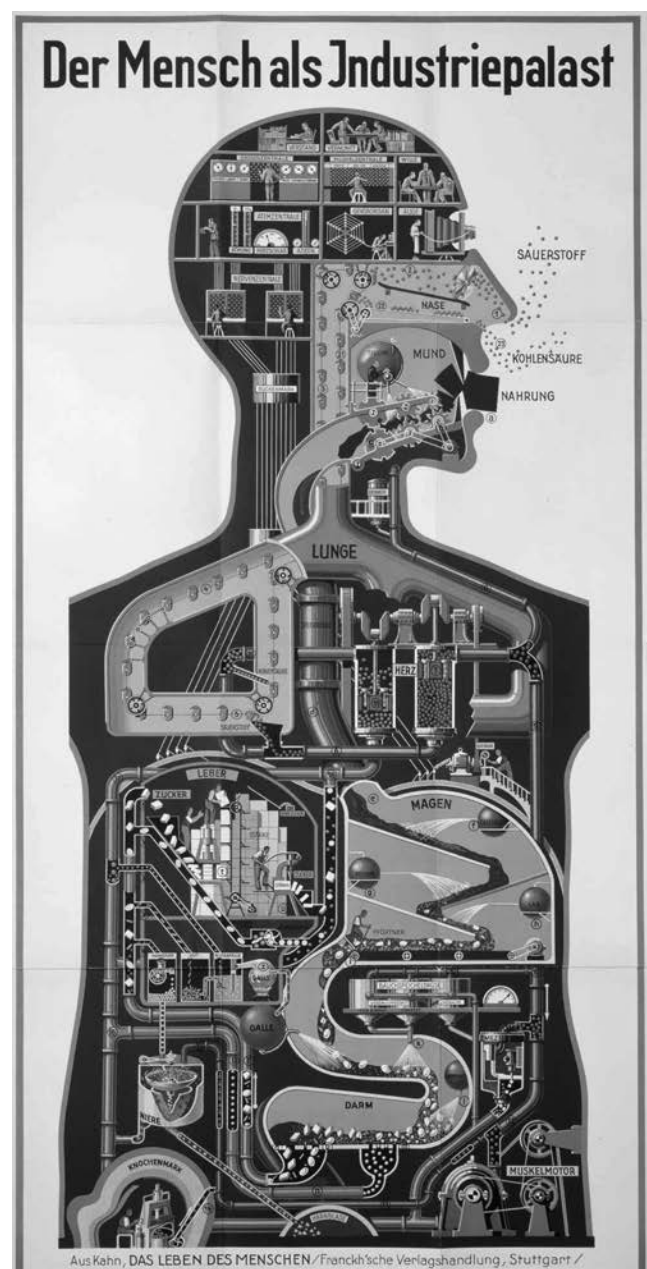
Seit dem ausgehenden 17. Jahrhundert entfaltet sich im Kontext eines frühen liberalen und aufklärerischen Denkens in Europa nicht nur ein Diskurs um die Individualität, Originalität und Einzigartigkeit des Menschen, sondern, damit verbunden, auch um dessen individuelle Befähigung zur Arbeit. Letztere gilt als die den Menschen zum Menschen erst machende Eigenschaft. Sich zum Menschen machen bedeutet demnach nicht mehr, wie noch im Konzept der Antike, ein Frei-Sein von Arbeit, um auf diese Weise Kultur zu produzieren und dem Gemeinwesen zu dienen. Sich zum Menschen machen bedeutet nunmehr, die körperliche Physis durch Arbeit in Kultur zu transformieren und durch die *téchne* des menschlichen Arbeitens Kultur immer weiter zu entwickeln.

Die protestantische Ethik wird der Wegbereiter für diese historische und zunächst klassenspezifische Umdeutung des Arbeitsbegriffs. Denn indem der „Bürger“ arbeitet, positioniert er sein Konzept des Lebens in Gegensatz zu dem nicht-arbeitenden Adel. Es ist ein bürgerliches, männliches, europäisches und weißes, zunächst religiös unterfüttertes und dann aufklärerisch begründetes Arbeitsethos, das durch Kolonialismus und später Imperialismus global verbreitet wird und die ethische Basis des globalen Kapitalismus wird.

Durch Arbeit – so beschreibt es paradigmatisch John Locke in seiner Arbeitstheorie im 17. Jahrhundert – kann sich der Mensch die Dinge aneignen und sein „Naturrecht“ an ihnen behaupten. Bereits bei Locke verschiebt sich die Balance in der Doppeldeutigkeit, die dem Begriff Arbeit eingelagert ist: Arbeit meint einerseits aus dem biblischen Fluch abgeleiteter Verdross oder Ungemach (d. h. *molestia*, *labor*) und andererseits Werkproduktion (*opus*, *work*). Locke verschiebt seine Aufmerksamkeit auf die Werkproduktion und beschreibt diese als Medium der Selbstproduktion. Das Subjekt muss sich also selbst hervorbringen – und dies geschieht über Arbeit. Als *Homo Faber* rückt hier eine Subjektfigur in den Vordergrund, die menschliche Werke an sich als wertvoll betrachtet. Hannah Arendt stellt in *The Human Condition* diese Figur, die bei Max Scheler 1928 erstmalig auftaucht, der Figur des *animal laborans* gegenüber, jenem Menschen, der seine Arbeit allein als Mittel der Existenzsicherung begreift, von Menschen hergestellte Produkte nicht als Gut an sich ansieht sondern sie auf ihren praktischen Nutzen reduziert. Diese Antipoden in den Subjektfiguren der Arbeit provozieren historisch und systematisch eine Anzahl weiterer Differenzierungen: zwischen den mehr oder weniger Arbeitenden, den körperlich und intellektuell oder künstlerisch Arbeitenden, zwischen den

produktiv und unproduktiv Arbeitenden, den kreativ und re-produktiv Arbeitenden, dem entfremdet und nicht-entfremdet Arbeitenden oder zwischen den Arbeitenden und den Faulzern oder Müßiggängern. Sie finden ihren semantischen Ausdruck in der Differenzierung zwischen ‘work’ und ‘labor’, ‘ouvrir’ und ‘travailler’, Müßiggang und Faulheit, Muße und Freizeit, ‘idleness’ und ‘laziness’, ‘l’oisiveté’ und ‘paresse’, materielle und immaterielle Arbeit.

Aber auch diese Differenzierungen verfolgen ein Ziel: Einen Wahrheits-Wissens-Diskurs über gelungene oder verfehlte Subjektivierung zu führen. Es ist ein Diskurs, der im 20. Jahrhundert zum gesellschaftlichen Dispositiv wird. Hannah Arendt konstatiert: „Die Neuzeit hat im siebzehnten Jahrhundert damit begonnen, theoretisch die Arbeit zu verherrlichen, und sie hat zu Beginn unseres Jahrhunderts damit geendet, die Gesellschaft im Ganzen in eine Arbeitsgesellschaft zu verwandeln.“⁵



Fritz Kahn, Der Mensch als Industriepalast, 1930.

<http://www.brainpickings.org/index.php/2012/02/03/the-art-of-medicine/>

Sei kreativ! Biopolitische Verflechtungen zwischen Kunst, Leben und Arbeit im Postfordismus. Ein Rückblick

18. Jahrhundert: Arbeit als Konzept des Lebens

Das 18. Jahrhundert markiert bekanntlich mit Aufklärung, französischer Revolution und Frühformen der Industriearbeit den Beginn der Moderne. Die sich mit ihr etablierende moderne Arbeitsgesellschaft beruht auf umfangreichen Neuerungen – sei es der Wirtschaftsliberalismus, die Etablierung der modernen Wissenschaften, die Erfindung beispielsweise von Dampfmaschinen, programmierbaren Webstühlen oder Chronometern, die Organisation von Arbeitsteilung, die Durchsetzung der Industriepädagogik oder die neuen Erkenntnisse der Physiologie und Medizin. Mit ihnen verändert sich der Begriff der Arbeit: Er wird ausdifferenziert und schillernd ausgedeutet. Arbeit wird zugleich zu einem Wert an sich und zu einem Maßstab des gelungenen Lebens. Sie gilt zugleich als produktive Tätigkeit und als disziplinierende Kategorie, als anthropologischer und zugleich physikalischer Begriff und schließlich als dialektischer Gegenpart zum Kapital.

Die Figur des arbeitenden Menschen ist ebenso schillernd wie mehrdeutig: Als *Homo Faber* wird er zum Protagonisten technischer Naturbeherrschung, als *Homo Oeconomicus* erscheint er als eigennütziger, rational handelnder, Nutzen maximierender Akteur, als Warenproduzent wird er zum Gegenstand nationalökonomischen Denkens, als lebender Organismus gerät er in den Fokus biopolitischer Überlegungen, als fleißiges und selbstgenügsames Wesen avanciert er zum Vorbild von Erziehungsprogrammen, als Produktivkraft wird sein Körper zum Gegenstand von Gesundheitspolitik, als Allegorie des richtigen Lebens wird er zum Symbol totalitärer Herrschaftssysteme.

Zentrales Kennzeichen der Arbeit wird das Unabschließbare sowie die Grenzenlosigkeit der Arbeitsamkeit. Freilich gilt dies konzeptionell nicht für die fremdbestimmte *labor* sondern für das schöpferische, kreative Produzieren.

Selbst der menschliche Körper wird dazu analog gefasst: Nach dem Vorbild der Maschine entschlüsselt, wird ihm eine Kompetenz zugeschrieben, sich selbst – wie einen Motor – nur im Modus der Produktion, der permanenten Beschäftigung zu legitimieren. „Die Arbeitsgesellschaft im 19. Jahrhundert“, schreibt Rabinbach, „war überwiegend ein Phänomen der Arbeitszentriertheit der Metapher vom Motor Mensch.“ Diese Metapher funktioniert gänzlich über den „arbeitenden Körper und die Arbeitskraft als Organisationsprinzip von Natur und Gesellschaft“.

Wenn selbst die Existenz des lebendigen Körpers als Arbeit gefasst wird, und nicht nur die zum Zwecke der Arbeit und Produktion vollzogenen Tätigkeiten als Arbeit gelten, dann ist Arbeit mit Leben selbst verbunden. Joseph Vogl zieht daraus den Schluss: „Seit dem Ende des 18. Jahrhunderts ... ist die Arbeit ... mit dem Konzept des Lebens selbst amalgamiert.“⁷

19. Jahrhundert: Körper ohne Ermüdung

Der Effekt einer Verbindung von Arbeit und Leben ist die Vorstellung eines nicht ermüdenden Körpers⁸, der im 19. Jahrhundert zur Körperutopie der sich etablierenden Industriegesellschaft wird. Arbeitskraft wird nun zur entscheidenden Variable des ökonomischen Kalküls und mit ihr die geistige und körperliche

Ermüdung selbst zum zentralen Gegenstand wissenschaftlicher Forschung.

Diejenigen, die sich in dieses biopolitische Körperkonzept nicht einfügen lassen, werden in die von Foucault beschriebenen Disziplinarinstitutionen interniert, in denen die Ethik des Arbeitens geschult, Arbeitsmoral gelehrt und Faulheit quasi den Körpern ausgetrieben wird.

Mit dieser biopolitischen Strategie wird das Konzept des arbeitenden Menschen gesellschaftlich institutionalisiert. Gefängnisse sind Arbeitslager: Auf die Bestrafung folgt die Arbeit (*labor*), die der Formung zu einem arbeitswilligen und arbeitsfähigen Subjekt und wie es später heißt, zu ihrer Resozialisierung dient. Die nationalsozialistische Diktatur und der Sowjetkommunismus sollten im 20. Jahrhundert diese Strategie perfide perfektionieren.



Arbeiter in einem russischen Gulag. <http://ausstellung-gulag.org/en/491/>

Arbeit wird damit total. In seiner Habilitationsschrift beschreibt Martin Jörg Schäfer⁹ sehr überzeugend, wie Muße und Müßiggang im Laufe des 19. Jahrhunderts ihre Eigenlogik verlieren und zur Negativfolie von Arbeit werden. Auch die Programme der aufklärerischen Erziehung propagieren die Austreibung der Faulheit. Ihr Credo: Auf das Leben vorbereiten und dieses beginnt, wenn man ‚selbstständig‘ – und das heißt ab einem bestimmten Zeitpunkt auch immer ‚kreativ‘ – zu arbeiten beginnt.

Die Totalisierung der Arbeit als Leben findet auch ihren Niederschlag in den modernen Konzepten der Kunst. Die Ästhetische Theorie des ausgehenden 18. Jahrhunderts beschreibt künstlerische Produktivität als privilegierte, von äußeren Zwängen befreite Arbeit. Es ist ein Erzählmuster, das den spezifischen Zusammenhang zwischen Arbeit, Leben und Kunst festschreibt und in ‚westlichen‘ Kulturen bis zum beginnenden 21. Jahrhundert – wie auch Rollers Trilogie anschaulich macht – aktuell bleibt. Gerade in ihrer Definition als Nicht-Arbeit oder bessere Arbeit soll es der Kunst gelingen, einen privilegierten Standpunkt einzunehmen und aus der Perspektive einer Entlassung aus der Arbeit Sinnkonstitution und Muster sozialer Wahrnehmung von Arbeit zu befragen.

Die Aufklärung übernimmt damit die Vorstellung einer Selbstvergewisserung durch Arbeit, die Max Weber bereits dem

Sei kreativ! Biopolitische Verflechtungen zwischen Kunst, Leben und Arbeit im Postfordismus. Ein Rückblick

Calvinismus des 17. Jahrhunderts zugeschrieben hatte. Das aufgeklärte Bürgertum des 19. Jahrhunderts formuliert dies zu einer Arbeits- und Subjektkultur. Fortan stellt sich die Frage: Kann der Mensch nicht *nicht* arbeiten?

Marx' Anthropologie der Arbeit

Die Selbsterzeugung des Menschen durch Arbeit findet im 19. Jahrhundert in den Texten des jungen Marx ihre wohl prominenteste Ausprägung. Marx konzipiert Arbeit zwar auf ein Kollektiv bezogen, er fasst den Begriff aber als anthropologische Kategorie. Arbeit meint zunächst körperliche Anstrengung, der Begriff mischt sich aber auch mit dem Topos von der Selbsterzeugung des Menschen durch Arbeit sowie mit einer Fortpflanzungs- und einer Schöpfungsmetaphorik. Arbeit wird zum Medium, das den Menschen als Menschen erzeugt. Damit erzeugt der Arbeiter über seine Arbeit nicht nur Waren, sondern der Prozess läuft reziprok: die Arbeit erzeugt selbst den Arbeitenden. Arbeit wird damit zur Grundbedingung des Mensch-Seins und zur Basis jeder Form von menschlicher Produktivität. In der Praxis des Arbeitens wird zugleich Arbeit als Arbeit und die Menschlichkeit des arbeitenden Menschen bestätigt. Er selbst wird damit zum Herrn seiner Selbst ermächtigt.

Marx' aus dem deutschen Idealismus abgeleiteter Arbeitsbegriff weist eine Nähe zu den ästhetischen Konzepten des späten 18. Jahrhunderts auf. Auch hier finden sich Muster der In- und Exklusion in Form der Abgrenzung des Ästhetischen und der Kunst, des Kunstwerks und der künstlerischen Produktion gegenüber anderen Produktionsweisen. Hier zeigt sich: Die Eigenheit der Arbeit und des Arbeitens konstituiert sich nur im Verhältnis zu Alteritäten. Werner Hamacher versteht dies unter der „Minimalstruktur der Arbeit“, wenn er schreibt, dass Arbeit sich dadurch auszeichnet, „auf etwas anderes bezogen zu sein als sie selber werden kann.“¹⁰

Subjektfiguren der Moderne: Arbeiter und Schauspieler/Performer

Und so ist es vielleicht auch nicht überraschend, dass die Subjektfiguren der Moderne eine charakteristische Form in der Figur des Arbeiters und des Schauspielers finden. Denn so unterschiedlich sie auf den ersten Blick sein mögen, so sehr ähneln sie sich doch. Denn analog dazu, dass der arbeitende Mensch seine menschliche Natur erst in der Arbeit findet, zeichnet es den Schauspieler aus, sich in der ständigen Wandelbarkeit zu entäußern. Gerade diese Fähigkeit sei es, so die Forschungsprämisse eines Projektes von Jörn Etzold, die den postmodernen Menschen kennzeichnet: der postmoderne Mensch, der zu allem werden kann, sich zu allem machen kann, der flexibel und wandelbar ist – es ist eine Anthropologie, die dem Menschen diese Kompetenzen zur Selbsterzeugung zuschreibt, indem sie dessen Leben an sich keine Substanz beimisst. Erst die Arbeit verschafft dem Menschen Substanz. Der Schauspieler ist es, der diese Wandelbarkeit zu seiner Profession gemacht hat. Er experimentiert mit dem Subjektmodell der Moderne und führt die Möglichkeit der Veränderung und den Variantenreichtum der Wandelbarkeit

vor. Der Schauspieler der Moderne, geschult in Subjektivierungs- und Authentizitätstechniken, ist die künstlerische Avantgarde, die ein Subjektmodell kreiert, das im Postfordismus zur Leitfigur werden wird: der Performer, der in Alltag, bei der Arbeit oder in der Kunst sein Handeln nicht nur ausführt, sondern es immer auch glaubhaft in Szene setzt.

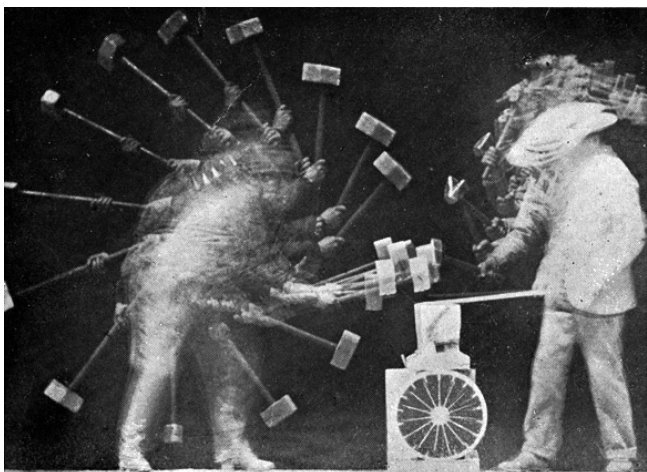
20. Jahrhundert: Die Krise der Arbeit und der Kunst

Mit der Wende zum 20. Jahrhundert lassen imperialistische Politik, um politische und ökonomische Macht konkurrierende Nationalstaaten, kapitalistische Produktionsweisen, technologisch vermittelte Naturaneignung, Arbeitskämpfe der erstarkten Arbeiter- und Gewerkschaftsbewegung und eine umfassende Kulturkrise die Gesellschaft erneut ins Wanken geraten. Mobilisierung und Beschleunigung, Produktivitätssteigerung und Leistungsmaximierung sind die Stichworte der Zeit und Kraft und Beherrschung das Credo des sich ausbreitenden Kapitalismus. Dies sind auch die Stichworte von Frederick Winslow Taylor und seinem Schüler Frank Bunker Gilbreth, als sie Anfang des 20. Jahrhunderts die moderne Arbeitswissenschaft begründen. Ihre Prämisse lautet: „In jeder kleinsten Handlung, jedem Griff des Arbeiters (steckt) eine Wissenschaft“¹¹. Ihr Ziel: Arbeitsprozesse optimieren. Sie untersuchen verschiedene Arbeitergruppen und verschriftlichen deren Arbeitsvorgänge. Ihre Ansätze sind allerdings unterschiedlich: Während Taylor die Arbeitsabläufe des produktivsten Arbeiters untersucht, um einen optimalen Arbeitsablauf zu ergründen, widmet sich Gilbreth dem faulsten Arbeiter, da dieser nur die notwendigsten Arbeitsschritte ausführt. Fleiß und Faulheit werden somit beide in die organisationstheoretische und arbeitswissenschaftliche Neubegründung des „Fabrikregimes“ (Marx) integriert, das fortan zwischen der Arbeitsbewegung und dem Arbeitswissen, zwischen Körperarbeit und Kopfarbeit im industriellen Produktionsablauf selbst unterscheidet. Die



Fabrikarbeiter im Zeitalter des Taylorismus. <http://www.sviokla.com/wp-content/uploads/2009/09/taylorism.jpg>

Sei kreativ! Biopolitische Verflechtungen zwischen Kunst, Leben und Arbeit im Postfordismus. Ein Rückblick



Eine Fotografie von Arbeitern von Étienne-Jules Marey, publiziert in Charles Frémont, *Le marteau, le choc, le marteau pneumatique ...*, Paris 1923. <http://www.folkcollection.com/spip.php?article482>

Erkenntnisse der Kinematografie und die bewegungsphotografischen Studien von Étienne-Jules Marey werden das technische Hilfsmittel der Aufzeichnung, das Arbeitsabläufe exakt messbar macht. Aber auch die Labannotation, die Rudolf von Laban 1928 unter dem Titel „Kinetografie“ publiziert, findet ihren Nutzen insbesondere auch in der Optimierung von Arbeitseffizienz und wird zu einem wichtigen Schriftsystem der Arbeitswissenschaft. Denn Verschriftlichung und Aufzeichnung sind die zentralen Mittel, um den beiden Aufgaben der Arbeitswissenschaft gerecht zu werden: der Anpassung der Arbeit an den Menschen und der Anpassung des Menschen an die Arbeit.

Visuelle Anthropologie der Arbeit: Der Film

Aber nicht nur die Kinematographie liefert die Grundlage für eine visuelle Anthropologie der Arbeit. Auch neue Formen der Unterhaltungskunst auf der Bühne sowie das neue Bildmedium Film erheben die Darstellung der Arbeit zum prominenten Leitmotiv. Bilder der Arbeit werden die ersten, archetypischen Kinobilder. Bei der ersten öffentlichen Präsentation des Cinematographe 1895 zeigen die Gebrüder Lumière den 50 Sekunden dauernden Kurzfilm „La Sortie de L'usine Lumière à Lyon“ (Arbeiter, die die Fabrik verlassen). Sie etablieren damit nicht nur die dokumentarische Methode in der frühen Filmgeschichte sondern platzieren auch ein Motiv – der Arbeiter nach „Feierabend“ – ein Motiv, dass viele Nachahmer findet, so etwa im Genre der „Factory gate films“ in England, in Michelangelo Antonionis „Blow Up“ (1966), in Peter Tscherkasskys „Motion Picture“ von 1984, in Hartmut Bitomskys „Der VW-Komplex“ (1989) oder in Harun Farockis „Arbeiter verlassen die Fabrik“ von 1995.

Das Dispositiv der Kreativität: Arbeit und Kunst im frühen 21. Jahrhundert

Das Verlassen der Fabrik wird zum Bild der Krise der Arbeitsgesellschaft im 20. Jahrhundert. Die Automatisierung von Arbeitsabläufen, der Niedergang der Bergbau-, Stahl- und Automobilindustrie, die Globalisierung der Märkte und mit ihr



Still des 1895 veröffentlichten Film suer Brüder Lumière: La Sortie des Ouvriers de L'Usine Lumière à Lyon. www.schirn-magazin.de, http://www.schirn-magazin.de/Munch_als_Cineast.html



Louis-Lumiere-Sortie-dusine-Workers-Leaving-the-Lumière-Factory.-1895.-France.-35mm-print-black-and-white-silent-approx.-45-sec., <http://www.metamute.org/editorial/articles/eliminating-labour-aesthetic-economy-harun-farocki>

die Auslagerung der verarbeitenden Industrie in sogenannte „Billiglohnländer“ verschärfen den Diskurs um die Krise der Arbeit. Zu Beginn des 21. Jahrhunderts spannt sich der Diskurs um Arbeit auf in die Pole um die „Zukunft der Arbeit“¹² und das „Ende der Arbeit“¹³.

In diesem Spannungsfeld changiert der Begriff der Arbeit als offener und zugleich entleerter Begriff. Arbeit ist nunmehr als allumfassender Lebenszusammenhang bestimmt, der jegliche Form des produktiven Handelns umfasst. Nicht nur das gesamte Leben besteht aus Arbeit, sondern Arbeit hat den Lebensalltag selbst durchdrungen.

Nicht nur begrifflich findet sich Arbeit damit in allen Lebensbereichen wieder: Arbeit an der Fitness, Beziehungsarbeit, Begriffsarbeit, Trauerarbeit, alle Praktiken des alltäglichen Lebens sind mit dem Begriff der Arbeit belegt, alle Praktiken des Alltags gelten als Arbeit. Arbeit findet überall und zu jeder Zeit statt. Mit der „Universalisierung ... des Arbeitsbegriffs“¹⁴ ist Ar-

Sei kreativ! Biopolitische Verflechtungen zwischen Kunst, Leben und Arbeit im Postfordismus. Ein Rückblick

beit eine allumfassende Operationsweise des Lebens geworden, in der selbst die Erholung von der Arbeit (ob beim Sport, im Theater, im Urlaub oder auf Partys) zu einer vermeintlich spielerischen Praxis einer Strategie der Selbstsorge des arbeitenden Menschen wird. Konrad Liessmann spricht von einer „Laborisierung“¹⁵ des Lebens, die selbst in jene Beschreibungen Eingang gefunden hat, die Ratgeber für ein zufriedenes Leben jenseits der Fremdbestimmung durch Arbeit und der mit ihr verbundenen Krankheiten (Depression, Burn-Out etc.) seien wollen. Der Diskurs von Arbeit mündet am Ende des 20. Jahrhunderts damit in eine biopolitische Normalisierungsstrategie, in der der Begriff der Arbeit als Synonym für die als natürlich erscheinenden Technologien des Selbst steht.

Die Krise der Arbeit korrespondiert mit einer Krise der Kunst. Auch das Feld der Kunst spannt sich auf zwischen der – seit Hegel immer wieder aktualisierten Rede – über das „Ende der Kunst“¹⁶ und ihres Fortlebens¹⁷. In diesem diskursiven Spannungsfeld wird die künstlerische Praxis über das Muster der allumfassenden und permanenten Produktivität transformiert. Die seit den 1980er Jahren konstatierte Ästhetisierung der Lebenswelt, die jenseits der Kunst alle Lebensbereiche umfasst, ist die Kehrseite einer Praxis, die künstlerisches Schaffen als spezifischen Beitrag zu einer zivilgesellschaftlichen Arbeit versteht. Die staatliche Basis dieser Zivilgesellschaft ist nicht mehr der Sozialstaat mit seinen wohlfahrtsstaatlichen Absicherungen und Subventionierungen sondern die neoliberale Kulturgesellschaft mit der sogenannten ‚kreativen‘, nunmehr verstanden als eine dauerhaft produktiv, im Einsatz befindlichen, Klasse – der einzigen gesellschaftlichen Gruppe, für die der Begriff der Klasse noch Anwendung findet. Wie Arbeit wird damit auch Kunst zu einem substanzlosen und gleichzeitig überladenen Begriff.

Indem das Leben als Arbeit organisiert ist, ist die gesellschaftliche und politische Bedingung dafür geschaffen, in das Leben selbst einzugreifen. Alltagspraxis und Diskurs gehen in dieser biopolitischen Strategie einer Verflechtung von Arbeit, Leben und Kunst eine enge Verbindung ein. Denn nicht nur kann der Arbeitsbegriff aufgrund seiner Offenheit und Substanzlosigkeit zum biopolitischen Regulativ werden, auch die permanente Rede über Arbeit gehört zum zentralen Bestandteil der Wirkmächtigkeit der Biomacht. War im 19. Jahrhundert die Künstlerexistenz gerade in ihrer Distanz zur Arbeit definiert, ist mit dem 21. Jahrhundert dessen Existenzweise zum leitenden Dispositiv der Gegenwartsgesellschaft geworden. Es ist in der Nachfolge von Boltanski/Chiapello vielfach beschrieben worden, wie die noch im 19. Jahrhundert dem Künstler zugeschriebene Arbeits- und Lebensweise wie kreative, projektorientierte, flexible Arbeit, Schaffung einer Arbeitsbiographie, Selbstpräsentation und Selbststilisierung, Dokumentation des eigenen Schaffens zum Arbeitsethos des Postfordismus und zum politischen Imperativ des Neoliberalismus geworden ist.

Als Horkheimer und Adorno 1947 ihren Aufsatz „Kulturindustrie. Aufklärung als Massenbetrug“ veröffentlichten, nutzten sie den Begriff der „Industrie“, um gegen den wachsenden Einfluss der Unterhaltungsbranche, gegen die Kommerzialisierung der Kunst, gegen die „totale Vereinheitlichung“ der Kultur, die die neuen Medien Radio, TV, Film boten, zu argumentieren. Sie nutzten deshalb den Begriff der Industrie, weil sie aufzeigen wollten, dass

die Kultur jene Prozesse nachholt, die die Landwirtschaft und Wirtschaftszweige wie Bergbau, Stahl- und Automobilindustrie bereits mit dem Fordismus umgesetzt hatten: die Entstehung der Fabriken und der industriellen Produktion, die im 20. Jahrhundert sich dann auch im Zeitungsgewerbe, im Kino, im Fernsehen etc. etablierten. Demnach war die Kulturindustrie nach denselben Prinzipien gekennzeichnet wie die Fließbandproduktion: durch Serialisierung, Standardisierung und totale Beherrschung der Kreativität.



Unterhaltungsindustrie im Zeitalter des Taylorismus.
<http://www.aadip9.net/graham/fig-3%20Tiller%20Girls.png>

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts hat sich der Blick auf Kulturindustrie geändert. Es geht nicht mehr darum, dass ein fordistisches Modell in die Kultur übertragen wird. Vielmehr stellt sich heute die Frage, welche Rolle Kunst und Kulturindustrie bei der Transformation des Fordismus spielen. Kulturindustrien sind demnach heute als etwas zu begreifen, das nicht, wie Horkheimer und Adorno es formulierten, fordistische Produktionsweisen nachahmen (im Sinne einer großen einheitlichen ‚totalen‘ Unterhaltungsindustrie oder im Sinne der Angestelltenkultur), sondern postfordistische Produktionsweisen vorwegnehmen soll, wie es sich z. B. in Ich-AGs und Selbstunternehmertum zeigt. Mit ihnen ist Kreativität zum allgemeinen Lebensstilmuster, zum Grundprinzip von Arbeit und zum basalen Element von Subjektivierung geworden.

Der freischaffende – und das heißt im postfordistischen Denken auch der unternehmerische Künstler wird zum Modell. Damit wird die Kunstproduktion selbst postfordistischen Mustern des Messens und Rasterns unterworfen: Künstlerranking, akademische Abschlüsse für Künstler, künstlerische Forschung, Einwerbezahlen von Kunstinstitutionen oder Kunstvermittlungsprojekte, durchgeführt von Künstlern werden zum Bestandteil der gesellschaftlichen Legitimierung von Kunst und Künstlerdasein. Der vergleichsweise hohen Qualifikation von Kunst- und Kulturarbeitern stehen dabei bekanntlich niedrige, oft selbstausbeuterische Gehälter entgegen. Es gibt Lohndumping, aber keine Richtlinien und Maßstäbe für Gehälter. Es ist ein Prekariat in der postfordistischen Dialektik von Freiheit und Selbstständigkeit auf der einen Seite und projektbedingter Abhängigkeit von Kulturinstitutionen auf der anderen Seite.

Sei kreativ! Biopolitische Verflechtungen zwischen Kunst, Leben und Arbeit im Postfordismus. Ein Rückblick

Vor dem Hintergrund dieser engen Verflechtung von Arbeit, Leben und Kunst ist vielleicht auch Jacques Derridas reduzierte Bestimmung der Arbeit lesbar:

„Arbeit setzt einen lebenden Körper voraus. Sie nimmt ihn in Beschlag und situiert ihn“.

Anmerkungen

1 *Der Text ist eine überarbeitete erweiterte Fassung des englischsprachigen Textes: Labour, Life, Art: On the social anthropology of labour, in: Gabriele Klein/Bojana Kunst (Hg.): On Labour and Performance. Performance Research, Vol. 17, No. 6, Routledge 2012, S. 4–15.*

2 Hannah Arendt: *The Human Condition*. University of Chicago Press 1958.

3 Antonio Negri/Maurizio Lazzarato/Paolo Virno: *Umberschweifende Produzenten. Immaterielle Arbeit und Subversion*, Berolin 1998; Michael Hardt/Antonio Negri: *Empire*. Cambridge 2000.

4 Christian Begemann/David E. Wellbery (Hg.): *Kunst – Zeugung – Geburt. Theorien und Metaphern ästhetischer Produktion in der Neuzeit*. Freiburg 2002.

5 Hannah Arendt: *Vita activa oder vom tätigen Leben*. München/Zürich 1996, S. 12.

6 Anson Rabinbach: *Motor Mensch. Kraft, Ermüdung und die Ursprünge der Moderne*, Wien 2001, S. 354 (engl. Org.: *The Human Motor. Energy, Fatigue, and the Origins of Modernity*, Berkeley 1992).

7 Joseph Vogl: *Kalkül und Leidenschaft. Poetik des ökonomischen Menschen*, München 2002, S. 343.

8 Anson Rabinbach: *Motor Mensch. Kraft, Ermüdung und die Ursprünge der Moderne*, Wien 2001.

9 Martin Jörg Schäfer: „Die Gewalt der Muße. Wechselverhältnisse von Arbeit, Nichtarbeit, Ästhetik, Diaphanes 2013. S. auch: Jörn Etzold/Martin Jörg Schäfer (Hg.): *Nicht-Arbeit. Politiken, Konzepte, Ästhetiken*, Weimar 2011.

10 Werner Hamacher: *Arbeit Durcharbeiten*. In: Dirk Baecker (Hg.): *Archäologie der Arbeit*. Berlin 2002, S. 155–200, S. 187.

11 Frederick Winslow Taylor: *Die Grundsätze wissenschaftlicher Betriebsführung*. München/Berlin 1922, S. 67.

12 Ulrich Beck (Hg.): *Die Zukunft von Arbeit und Demokratie*. Frankfurt a. M. 2000.

13 Jeremy Rifkin: *Das Ende der Arbeit und ihre Zukunft*. Frankfurt am Main 2001.

14 Dirk Baecker: *Die gesellschaftliche Form der Arbeit*, in: Ders.: *Archäologie der Arbeit*. Berlin 2002, S. 221.

15 Konrad Liessmann: *Im Schweiß deines Angesichts. Zum Begriff der Arbeit in den anthropologischen Konzepten der Moderne*, in: Beck, a. a. O., S. 85.

16 Eva Geulen: *Das Ende der Kunst. Lesarten eines Gerüchts nach Hegel*, Frankfurt 2002.

17 Arthur C. Danto: *Das Fortleben der Kunst*. München 2000.



**Schultheater-Studio
Frankfurt**

Schultheater-Studio Frankfurt Hammarstraße 17a – 60439 Frankfurt
 Telefon: 069 212 320 44 – Fax: 069 212 320 70 – schultheater@live.de – www.schultheater.de

Theaterpädagogisches Zentrum Frankfurt / Rhein-Main
Theaterpädagogik, Darstellendes Spiel und Schultheater
Fort- und Weiterbildung, Service, Projekte und mehr

Fort- und Weiterbildung von professionellen TheaterpädagogInnen und
 Theaterlehrkräften steht im Zentrum unserer Arbeit, die sich an den
 Qualitätsmaßstäben der Bundesverbände Theaterpädagogik BUT und
 Theater in Schulen BYTS orientiert. Unser Programm "Lust auf Theater"
 erhalten Sie auf Anfrage kostenfrei.

Die nötigen Fachbücher finden Sie in unserer
Theaterbuchhandlung: „TheaterBuchVersand“

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
 Hammarstraße 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.

ANZEIGEN-HOTLINE
Zeitschrift für Theaterpädagogik
Schibri-Verlag • Frau Nowak
039753/22757 • nowak@schibri.de



THEATERPÄDAGOGISCHES WISSEN. PRAXIS – PROJEKTE – POSITIONEN

Orte der Versammlung Junge Leute verhandeln ihre Angelegenheiten

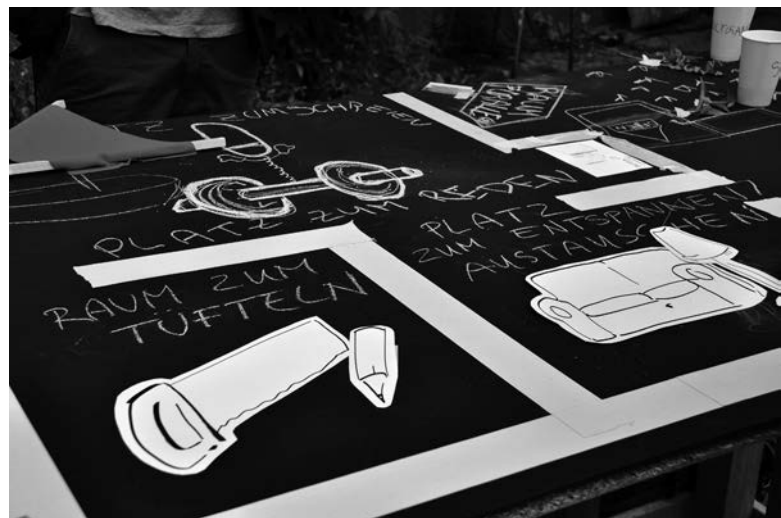
Hanne Seitz

Darum ist die Erkundigung nach unserem Wo sinnvoller denn je, denn sie richtet sich auf den Ort, den Menschen erzeugen, um zu haben, worin sie vorkommen können als die, die sie sind. (Sloterdijk, Sphären)

Das „Space Shuffle“: Man betritt einen lichtdurchfluteten leeren Raum. Die Besucher, die der Einladung zu „Inwhitition“ gefolgt und im Eingangsbereich in weiße Maleranzüge geschlüpft sind, klatschen mit den selbstgenähten, plüschigen Handschuhen die in einem großen Bottich befindliche weiße Farbe reichlich an die rohen Wände und verstreichen sie sorgfältig. Ein emsiges Treiben in feuchtwarmer, geruchsintensiver Atmosphäre. Jemand spielt auf einem selbstgebauten Didgeridoo. Der tiefe Ton durchströmt den Raum. Farbe bekommt hier alles und jeder. Nur die Flucht in Neuköllns Nacht macht möglich, nicht Teil der Performance zu werden. Der Name Space Shuffle ist zugleich Programm: Raum für Durchmischung. Der leere, nunmehr weiße Raum erfährt in den kommenden sechs Monaten durch wechselnde Events – Aktionen, Performances, Ausstellungen, Diskussionsforen – eine je besondere Rolle und wird immer wieder in seinen Urzustand zurückgeführt.

Das Space Shuffle ist einer der sogenannten Pächterräume, die jungen Berlinern Gelegenheit bietet, sich zu versammeln und ihr kreatives Potenzial zu entfalten. Für einen begrenzten Zeitraum erhalten sie ein verwaistes Ladenlokal, eine leer stehende Kneipe o. ä., wo sie ihre Angelegenheiten verhandeln und ein selbst konzipiertes künstlerisch-kulturelles Bespielungs- und Raumprogramm auf die Beine stellen können – kleine, eher club-ähnliche Veranstaltungsformate, auch Workshops für Freunde, Kieznachbarn und andere Pächterteams.

Angesprochen werden junge Menschen, die sich von den offiziellen Angeboten der Jugendkultur- und Freizeiteinrichtungen nicht (mehr) angezogen fühlen und in einer Peer-to-peer-Umfrage¹ beklagen, dass ihnen kaum mehr als der digitale Raum geblieben sei. Sie fordern selbstbestimmte und selbstorganisierte Räume, in denen sie sich austauschen, ihr Wissen und Können und ihre Kreativität im *wirklichen* Leben unter Beweis stellen können. Auf diesen Bedarf hat das Internationale JugendKunst- und Kulturhaus Schlesische27 mit dem Projekt „Junge Pächter“ reagiert.² Der Startschuss fällt im September 2011 mit der „Projektschmiede“, in der etwa achtzig Jugendliche und junge Erwachsene aus ganz Berlin aufeinander treffen und Künstlerkollektive (etwa das Raumlabor Berlin oder die Prinzessinnengärten) mit der



Modellbau, Pächterschmiede ©Hanne Seitz

Vorstellung ihrer Projekte ein anregungsreiches Ideenspektrum bieten. In Workshops werden erste „Heißschmiedepäne“ konzipiert, Raummodelle entworfen, und phantasievolle Namen wie MachWerk, Heim(e)lich, Photosphaere, Space Shuffle etc. lassen erahnen, was in den sechs Räumen geschehen wird.

Mit der Schlüsselübergabe beginnen die z. T. aufwendigen Renovierungs- und Gestaltungsarbeiten. Die Schlesische27 überträgt den Gruppen die komplette Verantwortung – die einzige Erwartung ist, dass sie sich ein öffentlichkeitswirksames Profil geben, eine Art Hausordnung aufstellen und das zur Verfügung gestellte kleine Budget ordentlich abrechnen. Die Schlesische27 gibt zu Beginn Einblicke in organisatorische, technische und rechtliche Fragestellungen und steht ansonsten nur auf Anfrage zu Verfügung. Im Bedarfsfall können auch sogenannte Mentoren aus Berliner Kunst- und Kultureinrichtungen angefragt werden, die dem Projekt zu Seite stehen und dabei auch Einblick in professionelle Bedingungen und künstlerische Berufsprofile geben. Das Fehlen einer Kontrolle birgt zwar Risiken – bezogen auf die Einhaltung des Jugendschutzes oder den angemessenen Umgang

Orte der Versammlung

mit fremdem Besitz etc. –, aber die Pächter und Pächterinnen enttäuschen keineswegs das in sie gesetzte Vertrauen, sind vielmehr bereit, bis an die Grenzen ihrer Möglichkeiten Verantwortung zu übernehmen. Die Aktivitäten reichen von handwerklichen Tüfteleien über Möbel- und Instrumentenbau bis hin zu performativen, theatralen oder musikalischen Darbietungen – selbst eine temporäre Lebenskunsterprobung mitsamt fotografischer Dokumentation ist dabei. Durch die programmatische Vernetzung aller Pächterräume werden verschiedene Communities und Jugendkulturen, Freunde und Kiezbewohner miteinander in Kontakt gebracht und mit kreativen Angeboten zur Partizipation animiert.

Zwar sind die Pächterteams weitgehend sich selbst überlassen. Doch sogenannte PAC-Treffen (ein Akronym aus Pächter, Aktion und Vitamin C, das für die eingesetzte Energie steht),³ zu denen in vier- bis sechswöchigem Abstand alle Gruppen gemeinsam eingeladen werden, erlauben, die Prozesse nach Art des Action-Research zusammen mit der Schlesischen²⁷ und einem Forscherteam der Fachhochschule Potsdam zu reflektieren.⁴ Den jungen Leuten wird auf Augenhöhe begegnet. Sie werden als *Forscher in eigener Sache* angesehen, sind sie doch mit ihrem Handeln und Herstellen immer wieder damit befasst, Probleme zu lösen und (kleine) Theorien zur Erreichung ihrer Ziele aufzustellen – z. B. wie man Gruppenprozesse steuert, Öffentlichkeit herstellt und auf demokratische Weise Partizipation übt, wie man Musikinstrumente aus recycelten Materialien baut oder Fahrräder zu fahrbaren Lärmmaschinen umrüstet. Die PAC-Treffen beanspruchen, das eher implizite und im Handeln und Herstellen liegende Wissen auf eine bewusste Reflexionsebene zu heben und die Aktivitäten weiterzutreiben.

Darüber hinaus geben kleinere künstlerische Interventionen oder eingeladene Künstler ungefragt Impulse. Solcherart (im doppelten Wortsinn) ‚Einfälle‘ von außen wollen die Aktivitäten nicht in eine bestimmte Richtung lenken, sondern Reibungsflächen bieten, die das mitunter selbstgefällige Tun der jungen Leute irritieren, den Horizont erweitern und andere Möglichkeiten zeigen. Ob aufgegriffen oder nicht, sie werden Spuren hinterlassen und auf die eine oder andere Weise das Denken und Tun anspornen.

Das „Heim(e)lich“: Der Blick durch das große Schaufenster fällt auf Teppiche, Sofas, massenhaft Kissen und altmodische Lampen. Ein Raum für Aktionen, aber auch für Rückzug, wo man die Seele baumeln, neue Kontakte knüpfen oder Veranstaltungen besuchen kann. Was in Köpenick an Angeboten fehlt oder dem Rotstift zum Opfer gefallen ist, machen die jungen Leute selbst: Eine Art öffentliches Wohnzimmer, das dank reger Nutzung von Social Networks inzwischen weit über die Grenzen Köpenicks hinaus bekannt geworden ist. Vorbei an der selbstgebauten und knallrot angestrichenen, sogenannten Wunderbar wird man durch einen unübersehbaren Schriftzug am Boden gestoppt: Schuhe aus! Ein Regal mit selbstgestrickten, ordentlich aufgereihten, sogenannten Plüschchen macht die Auswahl schwer. Die ersten Töne vom Klavier erklingen schon, der Poetry Slam beginnt.

Die Pächterräume sind Orte der Versammlung im ganz klassischen Sinne: Man stellt Dinge zur Diskussion, die alle angehen, zu denen es aber unterschiedliche Zugänge, Meinungen und Lösungen gibt. Die jungen Leute bilden eine „assembly“ und machen ihre „assemblage“ öffentlich, Präsentationen, die –



Dorfplatz unter Tage, Neukölln_Schlesische27



Schlesi19, Kreuzberg_©Schlesische27



Heim(e)lich, Köpenick ©Schlesische27

Orte der Versammlung

buchstäblich *Kraft der Sache* – stark genug sind, Menschen zu versammeln. Unser heutiges Wort Ding kennzeichnet einen unbelebten Gegenstand und lässt kaum noch erahnen, dass Thing (oder Ting) ursprünglich Versammlungsort bedeutet und zugleich auch die zu verhandelnde Sache meint.⁵ Sich auf etwas zu beziehen lässt Menschen überhaupt erst Gemeinschaft und zugleich Unterschiedenheit erfahren – sieht und hört doch jeder den Sachverhalt von seiner eigenen Position aus und gilt es diese (mitunter auch streitbar) zu verhandeln. Schon Hannah Arendt hat beklagt, dass die Menschen heutzutage die Kraft verloren hätten, sich öffentlich zu versammeln, weil die Dinge fehlen, die sie vereinen und zugleich die notwendige Distanz schaffen – „in dem gleichen Sinne, in dem etwa ein Tisch zwischen denen steht, die um ihn herum sitzen [und sie] verbindet und trennt“.⁶ Die jungen Pächter begegnen diesem Verlust einer politischen Sphäre – noch dazu mit Dingen, die ihre Anliegen fassbar machen. Der spielerische Umgang leistet womöglich sogar jene von Giorgio Agamben als dringlich erachtete Profanierungsarbeit:⁷ Statt des konsumorientierten Verbrauchs gebrauchen sie die Dinge, nehmen sie buchstäblich in die Hand – besorgen den ‚Tisch‘, damit daraus ein Ting werde und am Ende noch (so suchte Brecht das Theater verstehen) ein „Kolloquium über gesellschaftliche Zustände“.

Junge Leute wissen, worauf es heutzutage ankommt: Sie verstehen sich als semiprofessionelle Macher, die um die Macht der Selbstregulierung und Selbstdarstellung wissen – selbst wenn manche schon jetzt ahnen, dass sie womöglich zu den Verlierern gehören werden. Die Performance ist zum Maß aller Dinge geworden. Das ist Fluch und Segen zugleich – Segen, weil es ungeahnte Möglichkeiten eröffnet, Fluch, weil im gesellschaftlichen Wettbewerb allein das Potenzial, die Kompetenz, das Können zählt. Mit Blick auf die angebotsorientierte kulturelle Bildungspraxis, die mit Hilfe der Kunst soziale Integration leisten, Kompetenzen fördern und junge Menschen befähigen will, am gesellschaftlichen Leben zu partizipieren,⁸ zeigt das hier skizzierte Projekt in eine andere Richtung: Es ist kein Bildungsangebot, sondern eine Praxis der *Selbstbildung*.

Das „MachWerk“: Vor dem Pächterraum steht ein selbstgebautes Lastenrad, das Schaufenster ist ideenreich gestaltet und der Blick hinein macht klar, dass hier vor allem eines getan, nämlich kreativ gewerkelt wird: Fahrradwerkstatt, Fotolabor, Objektbauecke, Siebdruckwerkstatt, eine sogenannte Elektrohöhle und nicht zu vergessen: die Küche. Es knattert und quietscht – aus Blechen, Dynamos und selbst hergestellten Platinen entsteht ein tönendes Gerät, das einen klapprigen Drahtesel in eine fahrbare Maschine verwandelt, die tut, was sie soll, nämlich auf Demos Lärm machen. Im Nebenraum tüfteln zwei an einer alten Waschmaschine herum, die (mit Muskelkraft angetrieben) demnächst Strom sparen soll. Zudem dröhnt gerade ein Kompressor – ein Gewirr von Schläuchen pustet die Luft an der Küche vorbei in den Hinterhof. Auf dem Bürgersteig vor dem Laden reparieren Kinder aus dem Kiez unter Anleitung eines Pächters ihre Fahrräder.

Ob der forschende Blick womöglich letzte Bastionen jugendkultureller Aktivität erhellt und einem neoliberalen Anliegen zuträgt, sei vorerst dahingestellt. Was die jungen Leute tun, verdient jedenfalls den Namen Selbstbildung – die Einbildungskräfte bemühen und sich ein Bild von der Welt machen,



Space Shuffle, Neukölln ©Hanne Seitz (oben und unten)



MachWerk, Wedding – Auf zur Demo_©Schlesische27

Künstlerische Qualität = pädagogischer Gewinn?

auf die subversive Kraft des künstlerischen Eigensinns und auf ihr Nicht-Wissens bauen, etwas wirklich wollen und im Austausch (und in Reibung) mit anderen realisieren. Damit birgt das Pächterprojekt auch „einigen Sprengstoff“¹, zeigt es doch, dass kulturelle Bildung auch außerhalb des formalisierten Bildungszusammenhanges möglich ist – womöglich sogar wirksamer. Doch Selbstbestimmung und Selbstorganisation fallen nicht vom Himmel. Sie benötigen geeignete Räume, unterstützende Mentoren, hin und wieder nachdenklich machende Interventionen und vor allem eine Förderpolitik, die solchen Aktivitäten wohlwollend gegenübersteht.

Nach dreijähriger Laufzeit wird das Projekt im Sommer 2014 zu Ende gehen. Die Pächterteams werden dann auf dem in Berlin stattfindenden Jugendhilfetag ihrer Forderung nach selbstorganisierten Räumen (vermutlich mit einem Containerprojekt) nochmals Nachdruck verleihen. Ihrem eigenen Anspruch gerecht werdend, durchforsten sie derzeit die immer komplizierter werdenden Antragsverfahren und haben (etwa beim Europäischen Sozialfonds und beim Quartiersmanagement) auch schon Zuwendungen erhalten. Vermutlich nicht mehr als Pächter, aber sie werden ihren Weg gehen.

Anmerkungen

1 Vgl. *Kulturprojekte Berlin (2010): Jugendliche befragen Jugendliche: Kunst und Kultur in Berlin – was geht mich das an? Berlin.* (Vgl. <http://kulturvermittlung-online.de/kategorie.php?id=4&start=2>)

2 Siehe <http://junge-paechter.de>; darüber hinaus Hanne Seitz/Nils Steinkrauss (2013): *Machwerk, Heim(e)lich & Co. Urbane Spiel-Räume für junge Leute.* In: B. Jörissen/K. Westphal (Hg.): *Mediale Erfahrungen: Vom Straßenkind zum Medienkind. Raum- und Medienforschung im 21. Jahrhundert.* Weinheim.

3 Mit der Umbenennung der von uns zu Beginn Pärflexion (Wortmischung aus Pächter, Reflexion und Perzeption) genannten Treffen in den griffigeren Ausdruck PAC haben die jungen Leute einmal mehr ihrem Wunsch nach Eigenmächtigkeit Ausdruck verliehen.

4 Das Pächterprojekt ist innerhalb des EU-Projekts „E-TFU. Empowering the Future. Youth, Arts & Media“ wissenschaftlich begleitet und weiterentwickelt worden: u. a. durch einen Action-Research-Prozess (angestoßen durch die PAC-Treffen und eine teilnehmende Beobachtung in den Räumen. (Vgl. <http://sozialwesen.fh-potsdam.de/fb1seitz.html>) Aus den insgesamt vier europäischen Best-Practice-Projekten ist u. a. ein öffentlich zugängliches Train-the-Trainer-Programm entwickelt worden. (Vgl. <http://www.etfu.eu>)

5 Vgl. hierzu auch Bruno Latour (2005): *Von der Realpolitik zur Dingpolitik.* Berlin. S. 29f.

6 Hannah Arendt (2002) [1958]: *Vita activa oder Vom tätigen Leben.* München/Zürich. S. 66.

7 Vgl. Giorgio Agamben (2005): *Profanierungen.* Frankfurt/Main. S. 74.

8 Vgl. Hanne Seitz (2014): *Zuschauer bleiben, Publikum werden, Performer sein. Modi der Partizipation.* In: U. Pinkert/M. Sack (Hg.): *Theaterpädagogik am Theater. Kontexte und Konzepte von Theatervermittlung.* Milow/Strasburg/Berlin (in Vorbereitung).

9 So Hortensia Völkers, künstlerische Leiterin der Bundeskulturstiftung, in ihrer Laudatio zum „BKM-Preis Kulturelle Bildung“, den das Pächterprojekt im September 2013 erhalten hat.

Künstlerische Qualität = pädagogischer Gewinn? Plädoyer für ein erweitertes Verständnis von Pädagogik auf dem Theater

Dorothea Hilliger

Die Tanzproduktion GIRLS – ein theaterpädagogisches No-Go?

Acht Mädchen in farbenfrohen, kindlich anmutenden Kleidern betreten die Bühne, füllen sie für eine Stunde mit ihrem Atem und ihren Stimmen, ihren Körpern und Bewegungen. Sie tanzen ohne Musik, geben sich stimmlich Rhythmus und Einsätze. Ihr Tanz ist hoch artifiziell und gleichzeitig spielerisch. Zu sehen ist die konzentrierte, gleichwohl heitere Erforschung des Mädchenseins in seiner ganz eigenen Körperlichkeit.¹ „Es entsteht eine feinsinnige und spielfreudige Inszenierung um Zusammengehörigkeit und Freundschaft, die getragen wird durch die Ungezwungenheit der Mädchen in ihrer Kraft, aber auch in ihrer Verletzbarkeit.“²

Wer es nicht weiß, würde nicht ahnen, dass hier das Ergebnis einer Übernahme von Bewegungsmaterial zu sehen ist, das mit erwachsenen Tänzerinnen entwickelt wurde. „GIRLS ist das Gegenstück zu WOMEN, mit dem der belgische Choreograph Ugo

Dehaes 2011 große Erfolge feierte. Acht Tänzerinnen im Alter von 34 bis 56 Jahren verhandelten ihre Position in der Gruppe und reflektieren die Frage, ob auch im zeitgenössischen Tanz ein ideales Körperbild gilt. Ihr Bewegungsmaterial reicht Dehaes mit GIRLS an acht Mädchen im Alter von 10 bis 14 Jahren weiter.“³

Diese Arbeitsweise bricht mit einem Credo der Theaterpädagogik. Bei aller Unterschiedlichkeit der Positionen besteht hierüber Einigkeit: Die aktive Beteiligung Jugendlicher an der Erarbeitung und Präsentation einer Aufführung soll Erfahrungen ermöglichen, die sich nicht nur auf den Umgang mit dem eigenen Körper, mit anderen Menschen, mit fremden und eigenen Themen und Stoffen, sondern *auch* auf Formfindung und Strukturierung, die Reflexion sowie das Aushandeln der als ‚richtig‘ erachteten Lösung beziehen. Die Arbeit der performativen Künste im theaterpädagogischen Kontext liegt in dem Prozess, Bedeutungen gemeinsam zu entdecken, zu befragen, zu verhandeln und neu zu gestalten. In der Erarbeitung einer Inszenierung, so das Ideal, entwerfen Kinder und Jugendliche Bilder, Figuren und Bedeutungen in

Künstlerische Qualität = pädagogischer Gewinn?



„Girls“, Fotos: Clara Hermans

einen offenen Raum hinein und treffen dabei ständig eine Auswahl unter mehreren Möglichkeiten. In diesem Prozess wird auf verschiedenen Ebenen theaterpädagogisches Wissen generiert. Ist also die Arbeit GIRLS, wenn auch aufgrund ihrer künstlerischen Qualität zu Recht gefeiert, aus theaterpädagogischer Sicht ein absolutes No-Go?⁴

Der Anspruch, Kinder und Jugendliche am Entstehungsprozess einer Aufführung möglichst umfassend zu beteiligen, ist selbstverständlich berechtigt. Offen aber ist die Frage, ob Beteiligung im Einzelfall nicht auch heißen kann, das Eigene im künstlerisch Fremden zu finden. Bildungs- und Selbstbildungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen korrelieren, so meine These, mit der Qualität des künstlerischen Selbstausdrucks und damit auch mit der künstlerischen Qualität einer Aufführung. So ließe sich der Bildungswert einer Arbeit über eine Aufführungsanalyse ermitteln – auch ohne genaue Kenntnis des Erarbeitungsprozesses. Diese These möchte ich in der Analyse von GIRLS nachgehen und trete dabei, analog zur Rede von einem erweiterten Theaterbegriff, für ein erweitertes Verständnis von Pädagogik auf dem Theater ein.

Freundliche künstlerische Übernahme

In der Tanzproduktion GIRLS wird nicht unmittelbar sichtbar, dass sie einem Aneignungsprozess fremden Materials durch junge Mädchen entsprungen ist. Ankündigungstexte und Pro-

gramminformationen legen aber dar, dass es sich um eine Re-Erarbeitung des Stücks WOMEN handelt.⁵ Dies geschieht weder entschuldigend noch offensiv, sondern in einem Gestus der Selbstverständlichkeit.

Damit bewegen sich die jungen Tänzerinnen und die Choreographen innerhalb eines künstlerischen Formats, das sie für ihre Arbeit nutzen: Es handelt sich um eine Spielart des Reenactments, das Eingang in die Performance- und Theaterkunst gefunden hat. „So wiederholte Marina Abramovic 2005 mit *Seven easy pieces* Klassiker der Performance-Art, das Living Theatre nahm 2007 mit *The Brig* seine legendäre Inszenierung aus dem Jahr 1963 wieder auf, die Wooster Group brachte im gleichen Jahr mit *Hamlet* die Aufzeichnung einer Inszenierung aus dem Jahr 1964 auf die Bühne und die Performancegruppe Gob Squad reinszenierte mit *Kitchen* 2008 an der Volksbühne die frühen Filme Andy Warhols – um nur einige Beispiele zu nennen. Diese Aktionen haben sich selbst als Reenactment annonciert und sind von Interpreten als solche titulierte worden.“⁶

Das Reenactment im Theater vollzieht keinen interpretativen Vorgang wie das Literaturtheater, sondern den handelnden Nachvollzug eines künstlerischen Ereignisses. Insofern gibt es eine Nähe zum Reenactment historischer Ereignisse wie der Völkerschlacht von Leipzig. Der Verband ‚Jahrfeier Völkerschlacht bei Leipzig 1813‘ hat für sein Jubiläum mit dem Slogan geworben: „HISTORISCHES GEFECHT am 20. Oktober 2013“ und spricht von „historischer Zeitreise“ und „erlebbarer Geschichte“.⁷ Aus der historischen Schlacht ist ein ästhetisches Ereignis geworden, bei dem es um Genauigkeit geht.

Künstlerische Qualität = pädagogischer Gewinn?



Dies trifft für das theatrale Reenactment durchaus auch zu. Man kann das in der Arbeit GILRS nachweisen: Die jungen Mädchen haben die Choreografien von den Frauen buchstäblich ‚abgenommen‘. Es hat aber dennoch eine wichtige Verschiebung stattgefunden: Wir sehen der lustvollen Aneignung eines von erwachsenen Frauen entwickelten Materials durch junge Mädchen zu, mit der diese sich der Erfahrungsdimensionen einer (noch) fremden Welt körperlich-handelnd öffnen. Dabei entwickeln sie ihren eigenen Zugriff, der das Brüchige, Unfertige, manchmal auch das Ungelenke eines im Wachstum befindlichen Körpers zeigt, der aber immer durch eine erarbeitete Form geschützt wird. Man könnte die Erarbeitung und die Präsentationen als ‚Hereinwachsen‘ in diese Form charakterisieren, der wir zusehen dürfen – oder auch als Aneignung der fremden Form in einem Akt der Enteignung eines Materials, bei der hier auf Basis identischen Bewegungsmaterials etwas völlig Neues entsteht.

Insofern sich etwas Neues im Vorgefunden, etwas Eigenes im Fremden entwickelt, findet in der Arbeit GIRLS doch etwas ganz anderes statt als im Reenactment zur Völkerschlacht von Leipzig. Dort versucht man die Empirie in die Darstellung hineinzuholen: Man versucht in der freien Natur ein Experiment zu Laborbedingungen. In der entsprechenden Erinnerungskultur geht es um Beweise: Diese Kleidung wurde getragen. So und nicht anders ist es gewesen. So und so viele Tote hat es gegeben ... all das enthält der spielerische Nachvollzug von 2013.

In der Arbeit GIRLS hingegen liegt der Fokus auf der Frage, welche neue künstlerische Qualität entsteht, wenn ein künstlerisches Ereignis unter Bedingungen neu gewagt wird, die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft miteinander verbindet. Kinder eignen sich ein Bewegungsmaterial von Erwachsenen an, in das wiederum deren vergangene Erfahrung eingelagert ist, welche auf eine mögliche Zukunft der jungen Mädchen verweisen kann. Diese verschiedenen Ebenen verdichten sich im Moment der Performance. Hier wird ein Aneignungsprozess für den Zuschauer sichtbar, auch wenn man die spezielle Geschichte dieser Arbeit *nicht* kennt. Denn das fremde Bewegungsmaterial, in dem die jungen Künstlerinnen sich erproben, bewahrt – neben und in den Bezügen zu Tänzerinnenbiografien – kulturelle Codes und Muster.

Von der pädagogischen Notwendigkeit eines künstlerischen Ereignisses

In der Brüchigkeit der Aneignung sehe ich, *was* die jungen Tänzerinnen machen, ich sehe aber auch gleichzeitig, *wie* sie es machen. Die Verweise auf ihre eigene Körperlichkeit liegen auf der Hand. Damit steht diese Arbeit in einem engen Bezug zu einem zeitgenössischen Theaterverständnis, das den Fokus nicht so sehr auf die *Darstellung* von Wirklichkeit, sondern auf deren Konstruktion im Moment des theatralen Handelns legt. Im Fokus steht die Konstruktion einer eigenen, einer theatralen Wirklichkeit, die in vielfältigen Bezügen zu außertheatraler Wirklichkeit steht, aber als Kunstform eine Eigenheit behauptet.

Die Aufführung, die ich hier beispielhaft heranziehe, inszeniert die Brüchigkeit und Fragilität, aber auch die Lust des Erwachsenwerdens. Das ist es, was zumindest mich zutiefst berührt hat – und, wie an der Konzentration während der Aufführung zu merken war, auch den Rest des Publikums.

Die Arbeit enthält einen Entwurf in Richtung auf Zukunft, das Werden von Frauen.

Wie sie das macht, in diesem Fall ohne Sprache, nur über den individuellen Atem und den Atemrhythmus in der Gruppe, über die Bewegung und Anordnung der Körper im Raum, eröffnet sie eine Fülle an Assoziationsmöglichkeiten, aus denen für den Zuschauer eine ganze eigene Wirklichkeit im Moment der Aufführung entsteht. Das unterscheidet sie von einem rein pädagogischen Anliegen und macht sie zu einem künstlerischen Ereignis.

Aufführungen von Kindern und Jugendlichen werden noch immer mit der als Lob gemeinten Einschätzung, „Das war ja so authentisch“, belegt. Und das, obgleich es Authentizität auf der Bühne gar nicht gibt. Theatrale Authentizität ist immer konstruiert, darüber sind sich nicht nur Theaterwissenschaft und -pädagogik einig. Theaterpraktiker wissen, wie viel Scheitern, wie viele Erprobungen und Verwerfungen, wie viel Arbeit an Genauigkeit, Stimmigkeit, Künstlichkeit der Entwicklung von Bühnensituationen vorausgegangen ist und sie noch im Moment der Aufführung begleitet. Das ‚Mehr‘, das sich daraus für die Pädagogik in der Theaterkunst ergibt, ist das Changieren zwi-

schen Fremdem und Eigenem, zwischen Figur und Spielerselbst in einem aktiven, gestaltenden Aneignungsprozess.⁸

Die Herausforderung in der Arbeit mit Amateuren ist es, je eigene künstlerische Formen und Formate zu finden, die für Spieler und Zuschauer sichtbar machen, dass in der theatralen Gestaltung eine gruppen- bzw. altersspezifische Aneignung von ‚Welt‘ als *Konstruktion von Wirklichkeit* stattgefunden hat, die in der Präsentation immer wieder neu verhandelt wird. Dies ist *das* zentrale künstlerische Qualitätskriterium, das einen spezifischen pädagogischen Gewinn verspricht. Diese Zusammenhänge sollen in einem letzten Gedankenschritt erläutert werden

‘Doing art – doing pedagogic’

Nicht nur theatrale Wirklichkeit wird konstruiert, auch aktuelle Subjekttheorien gehen von einem komplexen Konstruktionsprozess in der Bildung von Subjektivität aus. Die vielschichtige Identität des Individuums bildet sich in einem ständigen Prozess, der von performativen Akten getragen wird – Foucault spricht von ‚Techniken des Selbst‘, die analysiert und in gewissen Grenzen auch erlernt werden können.⁹

Der Philosoph Wolfgang Iser beschreibt die damit verbundene Anforderung, mit denen wir uns auch in unserem pädagogischen Handeln konfrontiert sehen: „Das Leben der Subjekte wird (...) heute in zweifachem Sinn zu einem ‚Leben im Plural‘. Erstens im Außenbezug: Man lebt innerhalb eines durch Pluralität geprägten Feldes sozialer und kultureller Möglichkeiten und muss sich in dieser Pluralität bewegen und zurechtfinden. Zweitens im Innenbezug: Das Subjekt verfügt in sich über mehrere Entwürfe, die es gleichzeitig oder nacheinander durchlaufen kann. Sowohl jene äußere wie diese innere Pluralität erfordern einen hohen Grad an Übergangsfähigkeit.“¹⁰ Iser spricht in diesem Zusammenhang von ‚Pluralitätskompetenz‘, die sich im Besonderen aus der Fähigkeit zur Durchlässigkeit zwischen den Subjektanteilen ergebe.¹¹

Auch wenn wir noch immer nicht genau wissen, was das Theater spielen bewirkt, es hält ganz offensichtlich zahlreiche Methoden sowie ein Experimentierfeld zum Erproben von Subjektentwürfen bereit.

„Auch Ich-Sein muss geübt werden“ betitelt die *Süddeutsche Zeitung* ihren Bericht über ein philosophisches Colloquium zum Verständnis des ‚Ich‘¹². In welche Begrifflichkeit der zeitgenössische Mensch sich selbst auch immer fasst, ob beispielsweise von Subjekt oder Selbst gesprochen wird, es besteht heute Einigkeit darüber, dass sich die Persönlichkeit des Menschen in seinen sozialen Bezügen herausbildet. Wissenschaftler sprechen von einem Wechselspiel von *doing subject* und *doing culture*: Subjekte bilden sich in sozialen Praktiken und das Soziale wird als ein zu beobachtendes Geschehen miteinander verflochtener Handlungsträger gesehen.¹³

Das Wechselspiel von *doing subject* und *doing culture* findet in der Theaterpädagogik im besten Fall in einem Wechselspiel von *doing pedagogic* und *doing art* statt. Dieses kann junge Menschen dazu befähigen, einen wie immer gearteten Ausgangspunkt, sei es ein Stück von Shakespeare, ein fremder tänzerischer Ausdruck, eine eigene Erfahrung, zu einem künstlerisch gestalteten und verdichteten Weltentwurf zu machen. Die je altersbedingte Spezifik in der künstlerischen Aneignung und Verhandlung

Künstlerische Qualität = pädagogischer Gewinn?

von Welt wiederum, die das Reenactment von WOMEN als GIRLS beispielhaft sichtbar macht, kann den Zuschauer auf je spezifische Weise berühren.

Die künstlerische Form, die gefunden wird, ist der Zugewinn für die „Selbstbildung“ der Spieler, aber auch für das Publikum, denn hier wird im besten Fall sichtbar, wie sich junge Menschen im künstlerischen Gestalten ‚selbst auf die Spur kommen‘.

Anmerkungen

1 *GIRLS ist eine Produktion von fABULEUS, choreografiert von Ugo Dehaes und Natascha Pire. Ein Ausschnitt ist zu sehen auf: <http://www.youtube.com/watch?v=ok7BVWbMdDc>*

2 *Tanzhaus nrw anlässlich des Gastspiels von GIRLS am 26. 1. 2014. <https://www.facebook.com/events/386887308112973>, eingesehen am 1.2.14.*

3 *Text anlässlich des Gastspiels zum Tanz im August Berlin 2013. GIRLS wurde am 24. und 29. 8. 2013 im Theater an der Parkaue gezeigt. <http://www.tanzimaugust.de/programm/festivalplan/dehaes-girls/506/>, eingesehen am 2.11.2013.*

4 *Entsprechend der Entwicklungen im zeitgenössischen Theater und im Sinne eines erweiterten Theaterbegriffs wird hier der Tanz unter die performativen Künste gefasst.*

5 *Der Teaser von WOMEN ist einzusehen unter: <http://www.youtube.com/watch?v=ZZCoj-0DIKk>*

6 *Roselt, Jens / Otto, Ulf (Hg.): Theater als Zeitmaschine. Zur performativen Praxis des Reenactments. Bielefeld 2012, S. 8.*

7 *<http://www.leipzig1813.com/de/home.html>, eingesehen am 13.11.13.*

8 *Schon 1996 weist Ulrike Hentschel darauf hin, dass eine szenische Gestaltung nur dann gelingen kann, wenn „die Wirklichkeiten von Spieler und Figur ‚oszillieren‘, das heißt, solange sie in der Schwebelage gehalten werden“. Hentschel, Ulrike: Theaterspielen als ästhetische Bildung. Weinheim 1996. S. 244.*

9 *Vgl. Butler, Judith: Performative Akte und Geschlechterkonstitution. Phänomenologische und feministische Theorie. In: Wirth, Uwe (Hg.): Performanz, Frankfurt/M. 2002; Foucault, Michel: Ästhetik der Existenz. Frankfurt/M. 2007; Nancy, Jean-Luc: Singulär plural sein, Berlin 2004; Sloterdijk, Peter: Du musst Dein Leben ändern. Frankfurt/M. 2009.*

10 *Iser, Wolfgang: Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft. Frankfurt/M. 1996, S. 831.*

11 *Ebd. S. 850/851.*

12 *Stallknecht, Michael: Auch Ich-Sein muss geübt werden. Süddeutsche Zeitung Nr. 228, 2./3. Oktober 2013.*

13 *Vgl. DFG Graduiertenkolleg „Selbst-Bildungen. Praktiken der Subjektivierung in historischer und interdisziplinärer Perspektive“. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. <http://www.uni-oldenburg.de/graduierenkolleg-selbst-bildungen>, eingesehen am 29.12.13.*

Literatur:

Butler, Judith: Performative Akte und Geschlechterkonstitution. Phänomenologische und feministische Theorie. In: Wirth, Uwe (Hg.): Performanz, Frankfurt/M. 2002.

Foucault, Michel: Ästhetik der Existenz. Frankfurt/M. 2007.

Hentschel, Ulrike: Theaterspielen als ästhetische Bildung. Weinheim 1996.

Nancy, Jean-Luc: Singulär plural sein, Berlin 2004.

Roselt, Jens/Otto, Ulf (Hg.): Theater als Zeitmaschine. Zur performativen Praxis des Reenactments. Bielefeld 2012.

Sloterdijk, Peter: Du musst Dein Leben ändern. Frankfurt/M. 2009.

Stallknecht, Michael: Auch Ich-Sein muss geübt werden. Süddeutsche Zeitung Nr. 228, 2./3. Oktober 2013.

Iser, Wolfgang: Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft. Frankfurt/M. 1996.

Von Beziehungskrisen, Beichtstühlen und Gewissensbissen. Zuschauer im Gespräch

Mira Sack

„Der Zuschauer ist praktisch, mehr aber noch ästhetisch die zentrale Frage des Theaters, seiner Praxis und Theorie geworden.“
(Lehmann 2008; 26//Paradoxien des Zuschauers)

Ausgangslage

Das Jahrbuch für Kulturmanagement 2012 trägt den Titel „zukunft publikum“. Auf der gleichnamigen Tagung werden, „zukunftsgerichtete Möglichkeiten zur Erschließung eines wachsenden Kulturpublikums“ untersucht.¹ „Wie gelingt der Dialog mit dem Publikum?“, frage die Dramaturgische Gesellschaft auf ihrer Jahreskonferenz 2013 und verweist auf das Potenzial der Stadttheater, unterschiedliche Communities miteinander ins Gespräch zu bringen² und der Bundesverband Theaterpädagogik stellt seine Bundestagung im Herbst 2012 unter die Überschrift „Das aktive Publikum – Theatervermittlung als künstlerische Praxis“. Neben den Auseinandersetzungen um performative, kollektive und partizipative Theateransätze ist die Aufmerksamkeit an unterschiedlichen Stellen etwa zeitgleich auf das Publikum übergesprungen. Parallel findet in den wissenschaftlichen Diskussionen die „Sache mit den Zuschauern“ ebenfalls immer deutlicher Gehör³. Der Zuschauer ist wieder ein wesentlicher Dreh- und Angelpunkt des Theaterdispositivs geworden und verlangt von den Theatern eine Aktualisierung der Selbstverortung in Bezug auf seine gesellschaftliche Strahlkraft.

Die Debatte um das gegenwärtige Verhältnis und zukunftssträchtige Verhaltensstrategien zwischen der Institution Theater und den (potenziellen) Zuschauern weckt häufig den Eindruck, als sei die Hochkultur etwas ratlos, wie sie aus der Einbahnstraße ihrer hegemonialen Kunstproduktion wieder herauskommt und in ein anderes Fahrwasser wechseln kann. Analyseversuche vor dem Hintergrund eines demographischen Wandels der Bevölkerung, veränderten Lebensstilen und der expandierenden Angebotspalette diverser Kultur- und Freizeitaktivitäten dominieren die Suche nach einer veränderten Partnerschaft. Sie befragen aber in der Regel kaum, wie eine qualitativ andere Beziehung zwischen Theaterschaffenden und Zuschauern erzeugt werden kann. Die Suche nach einer Intensivierung und Erweiterung der Begegnung mit der Bevölkerung rutscht tendenziell in die Abteilung Marketing und Öffentlichkeitsarbeit, Dramaturgie und künstlerische Leitung bleiben von inhaltlichen Auseinandersetzungen damit weitgehend unbeeinflusst. Die gesellschaftspolitischen Entwicklungen erfordern jedoch von den Theatern, dass sie sich „über die konkreten Formen der Praxis, über ihren jeweiligen Kontext und über ihre Art, im Prozess von Produktion und Rezeption Beziehungen (neu) zu organisieren“ Gedanken machen.⁴ Eine Gefahr in dieser erforderlichen Neuausrichtung liegt u. a. darin, die Zuschauer zu Konsumenten zu machen und unter dem Label eines „Theater für alle“ eher einen überholten Autoritätsanspruch nutzbringend weiter vermarkten zu wollen, als institutionelle Transformationsprozesse entlang einer kritischen Praxisreflexion und dem damit verbundenen Legitimationsstrategien der Arbeit

vorzunehmen. Solange die Bestrebungen dahin gehen, dem bestehenden Angebot eine neue Verpackung zukommen zu lassen, um wieder mehr Nutzer in die Theaterhäuser zu holen, bleibt die innere Verfassung der Theater hinsichtlich der Bereitschaft, durch den Kontakt mit einem potenziellen Publikum Veränderungsprozesse vorzunehmen, unangetastet.

Beziehungskrise

Jenseits von einzelnen alternativen Theaterprogrammatiken und Wiederaufforstungsüberlegungen zur Publikumsakquise zeichnet sich ab, dass die Beziehung zwischen den Theatern und ihren Zuschauern kriselt. Die Impulse aus Management, Dramaturgie und Theaterpädagogik könnten aber etwas in Bewegung bringen, durch das ein erweitertes Selbstverständnis in der institutionellen Theaterpraxis verankert wird. Wenn auf diesem Weg die Kommunikation und Reflexion auf inhaltlicher Ebene die Theaterdiskussion bereichert, könnte es sich womöglich sogar aus eigener Kraft weiter entwickeln und die produktive Beziehung zwischen Akteuren und Publikum reanimieren. Das Ziel, eine andere Praxis des Miteinanders am Theater zu kultivieren, bedingt aber ein exploratives Verhalten seitens der Theater – mit der Bereitschaft, aus der Krise verändert hervorzugehen.

Ich möchte im Folgenden auf ein gängiges Format des gegenseitigen Austauschs näher eingehen: das Publikumsgespräch. Publikumsgespräche im Anschluss an eine Aufführung fristen eher ein Mauerblümchen-Dasein. Sie werden zwar seit langem sehr selbstverständlich in fast allen Theater angeboten und fungieren als Kontakt- und Kommunikationsfläche zwischen den jeweiligen Theatermachern einer Inszenierung und den Zuschauern. Eine differenzierte Auseinandersetzung und praktische Weiterentwicklung steht aber bislang aus – kaum ein Theater widmet diesem Format Aufmerksamkeit. Meist liegen sie in der Verantwortung des federführenden Dramaturgen. Die Spieler sind aufgefordert, sich möglichst schnell nach der Vorstellung begleitend an dessen Seite zu gesellen und den Fragen aus dem Publikum Rede und Antwort zu stehen. In der Regel stellt sich dabei schnell ein Gesprächsmuster ein, bei dem Theatermacher und Zuschauer sich wie Aliens gegenüberstehen: Ein Ausfragen beginnt, als lebten die Menschen aus Theater- und Zuschauer-raum auf unterschiedlichen Planeten und verfügten nicht über gemeinsame Erfahrungen und eine miteinander geteilte Sprache. Auf beiden Seiten wird in Folge gerne mal monologisiert, ohne den Kontaktverlust zum Gegenüber zu bemerken und man fragt sich, für wen oder was das Publikumsgespräch eigentlich gemacht ist. Dabei könnte, so meine These, genau hier eine von vielen Kontaktinseln sein, die der Beziehungskrise ihre Sinnhaftigkeit vor Augen führt.

Von Beziehungskrisen, Beichtstühlen und Gewissensbissen. Zuschauer im Gespräch

Der Beichtstuhl

Neugierig auf mögliche Weiterentwicklungen des Formats Publikumsgespräche haben Theaterpädagogik-Studierende der Zürcher Hochschule der Künste in der Spielzeit 2011/12 Versuchsanordnungen entwickelt, die in Kooperation mit dem Theater Basel bei vier sehr unterschiedlichen Inszenierungen⁵ realisiert wurden. Immer wurde dabei nach Kommunikationssituationen gesucht, die inhaltlich und ästhetisch mit den Inszenierungen korrespondieren, aber auch eigenständig Bestandteil eines erweiterten Repertoires von Gesprächssettings für Nachgespräche sein können. Gleichzeitig sollten gegenüber der üblichen Ping-Pong-Dramaturgie von Publikumsgesprächen andere Kommunikationswege erprobt werden: Mal stand der Aspekt „Zuschauer sprechen mit Zuschauern“ im Vordergrund, mal themenbezogene Kleingruppen oder 1:1-Situationen, mal nicht-sprachfixierte Vorgehensweisen. Mit einem Format sind wir gescheitert: Die Variante „Actor to go“, bei der sich eine Besuchergruppe einen Darsteller in eine benachbarte Kneipe einladen darf, um dort für die Dauer eines Getränks miteinander ins Gespräch über den Abend zu kommen, wurde von den Schauspielern als zu gewagt abgelehnt.⁶

Anhand eines Beispiels, dem Gesprächsformat „Beichtstuhl“, versuche ich das Potenzial solcher Gesprächsrahmungen exemplarisch sichtbar zu machen. Für Gespräche im Anschluss an die Vorstellung „Wir sind nochmal davongekommen“ (Text: Thornton Wilder, Regie: Amélie Niermeyer) wurden im Foyer des Schauspiel Basel drei Beichtstühle aufgebaut. Nach der Vorstellung bekamen interessierte Zuschauer im Foyer einen Beichtspiegel ausgehändigt und wurden in das Format eingeführt. Auf dem Beichtspiegel waren Anregungen für die Vorbereitung auf das Beichtgespräch mit der einleitenden Bemerkung notiert: „Dieser Beichtspiegel soll dir als Leitfaden für deine Beichte dienen. Die Fragen sollen dir helfen, dich auf deine Beichte vorzubereiten. Deine Antworten kannst du beim Beichtvater des Theater Basel loswerden.“ Fragen waren u. a. „Schwirrt mir ein Moment der Inszenierung noch im Kopf herum?“, „Fand ich etwas grandios oder total bescheuert?“, „Hat mich etwas erregt?“, „Lässt mich ein Satz nicht mehr los?“, „Habe ich unschamhaft gedacht?“, „Habe ich Reden gegen das Stück geführt?“, „Trage ich der Inszenierung etwas nach?“

Tritt ein Besucher in den Beichtstuhl, sitzt er in einem kleinen dunklen Raum vor einer schwarzen Stellwand. Mit einer ritualisierten Begrüßung („Hallo Mensch. Du bist nochmal davongekommen. Was möchtest du loswerden?“) durch den Beichtvater, der unsichtbar auf der anderen Seite des Beichtstuhls sitzt, wird das Gespräch eröffnet. Die beiden Rollen bleiben die ganze Zeit über klar verteilt: Der Zuschauer spricht, der Beichtvater hört zu und fragt nach. Unterstützt und geschützt durch die Anonymität der beiden Personen soll das Gespräch im Verlauf einen Zwischenraum öffnen, der eine intensive Selbst-Reflexion des Sprechenden provoziert. Der Fokus für den Beichtvater in der Gesprächsführung liegt ganz auf dem Erleben der Vorstellung und der Verknüpfung von Spüren und Denken. In der Durchführung erfordert dies meist nur wenige, gezielte Nachfragen oder das Aushalten eines Schweigens, das länger andauert als in alltäglichen Dialogsituationen. Nach einem vorgegebenen Zeitraum wird das Gespräch abgeschlossen, wiederum mit einer Redewendung des Beichtva-

ters und dem Angebot an den Zuschauer, sich aus einem Glas ein kleines zusammengerolltes Zettelchen (auf jedem steht ein anderer Satz aus der Inszenierung) und eine Süßigkeit zu nehmen, um die Beichte zu beenden.

In der Durchführung war für uns alle erstaunlich, wie persönlich die Beichten waren und dass sich innerhalb von fünf bis zehn Minuten eine intensive Verbindung zu einem Gegenüber herstellen lässt, obwohl ja fast ausschließlich der Zuschauer spricht. Dabei war jedes Gespräch anders, überraschend und voller Wendungen, die nie voraussehen waren. Der Beichtstuhl fokussiert die Wahrnehmung so gezielt auf das Selbst, dass ein aufmerksames Zuhören wie ein Katalysator für dichte Beschreibungen und Reflexionen zu sein scheint. Es erfordert unserer Erfahrung nach vom Beichtvater eine absolute Hinwendung zum Gegenüber, in der risikobereit und ergebnisoffen über kleinste Interventionen ins Gespräch eine quasi-therapeutische Situation erzeugt wird. Die Gegenüberstellung des Zuschauers mit sich selbst muss vom Beichtvater dabei aber immer über die Inszenierung initiiert werden, also eine dritte Sache, die das eigentliche Subjekt des Gespräches ist und bleibt.

Die Kombination aus frei schwebender Aufmerksamkeit für das Gegenüber, eindeutigen Bezug auf eine Inszenierung und offenem inhaltlichen Verlauf war auch in den anderen Formaten immer wieder entscheidend für einen zufriedenstellenden Austausch.

Gewissensbisse

Die verschiedenen Gesprächsrahmungen für einen anderen Austausch über Aufführungen hatten eine große Gemeinsamkeit: Sie erzeugten nicht-alltägliche Situationen des Sprechens. Durch unkonventionelle Gesprächsregeln und überraschende Denkangebote mäanderten die Gespräche entlang einer Grenze zwischen Alltag und Spiel. Dabei gingen sie immer von einer gemeinsam geteilten Aufführung aus, die bis zum Gesprächsende den inhaltlichen Reibungspunkt bildeten. Gerade die singulären Erfahrungen jedes Einzelnen im Bezug auf das Gesehene waren die zentrale Quelle für einen Austausch.

Das gemeinsame Nachdenken über Kunst als Erfahrungsraum anhand einer konkreten Inszenierung bringt die Gespräche in eine Nähe zum Philosophieren. Es kommen also Erkenntnisse in die Schwebe, die eigenen Wahrnehmungen werden Referenzpunkt des Dialogs und das gemeinsame Nachdenken „von Kunst aus“⁴⁷ führt zu einer intensivierten Begegnung mit dem Verhältnis zum eigenen Selbst, dem Anderen und der Welt. Jens Roselt beschreibt einen Allgemeinplatz unseres gängigen Theaterverständnisses in Bezug auf den Zuschauer und das Drama der Wahrnehmung: „Theater findet seinen Zweck demnach nicht nur darin, die Zuschauer zu befriedigen, indem ihren Erwartungen entsprochen wird, sondern auch darin, sie Krisensituationen auszusetzen, die sie und ihre Erwartungen infrage stellen.“⁴⁸ In der Konsequenz macht er sich stark für ein Theater, das tradierte Rezeptionsregister irritiert und dem Zuschauer zumutet, sich in ungewohnten und unerwarteten Situationen zurechtzufinden. Er begründet dies so: „Dieser reflektierte Umgang mit der eigenen Erfahrung wird notwendig in einem kulturellen Umfeld, das verstärkt auf Event, Erlebnis und Attraktion setzt, neben dem flotten Konsum von Ereignissen aber kein Modell zu Auseinandersetzung anbietet.“⁴⁹

Von Beziehungskrisen, Beichtstühlen und Gewissensbissen. Zuschauer im Gespräch

Wenn Zuschauer mit Zuschauern sprechen und Theatermacher mit ihrem Publikum, so dass in diesen Gesprächen die Sicht auf Theater in eine Kontingenz gerät und anders gesehen und Anderes gesehen werden kann, könnte eine Transformation des Verhältnisses zwischen Theater und Zuschauern beginnen. Was aber bieten wir im Theater augenblicklich für Modelle an? Was tun wir, um Irritationen produktiv zu machen? Entsteht nicht erst dann die von Roselt geforderte „Kultur des Zuschauens“ durch eine andere „Qualität des Blicks“¹⁰, wenn auch auf Seiten der Theater eine Kultur mit Zuschauern durch eine verbindliche Begegnung mit deren Blick und Blickwinkeln entsteht? Wie interessiert sind wir an den anderen Perspektiven auf die von uns inszenierten Geschichten? Welche Verbindung zu unserem Publikum wollen wir und welche will denn ein potenzieller Zuschauer? Hat eine Wahrnehmung davon überhaupt schon begonnen? Was wollen wir eigentlich? Und wie gehen wir damit um, dass unser Wille hier nicht letztes Gebot sein kann?

Anmerkungen

1 Vgl. <http://www.fachverband-kulturmanagement.org/6-jahrestagung-des-fachverbands-fur-kulturmanagement/>.

2 Vgl. <http://www.dramaturgische-gesellschaft.de/jahreskonferenz/archiv/muenchen-2013/>

3 Vgl. u. a. http://www.uni-hildesheim.de/media/presse/Zugangsbarrieren_Kultur_Uni_Hildesheim_und_Kulturloge.pdf und dazu auch http://www.nachtkritik.de/index.php?option=com_content&view=article&id=8952:mind-the-gap-in-berlin-diskutierten-vertreter-der-hochkultur-darueber-wie-die-kunst-zum-volk-kommen-kann-ohne-die-zielgruppe-zu-fragen&catid=101:debatte&Itemid=84.

4 Vgl. Primavesi: *Theater/Politik – Kontexte und Beziehungen*. In: Jan Deck, Angelika Sieburg (Hg.) *Politisch Theater machen. Neue Artikulationsformen des Politischen in den darstellenden Künsten*, 2011, 41-71; hier 57.

5 Eine ausführliche pdf-Dokumentation der Studierenden kann über die Autorin bezogen werden.

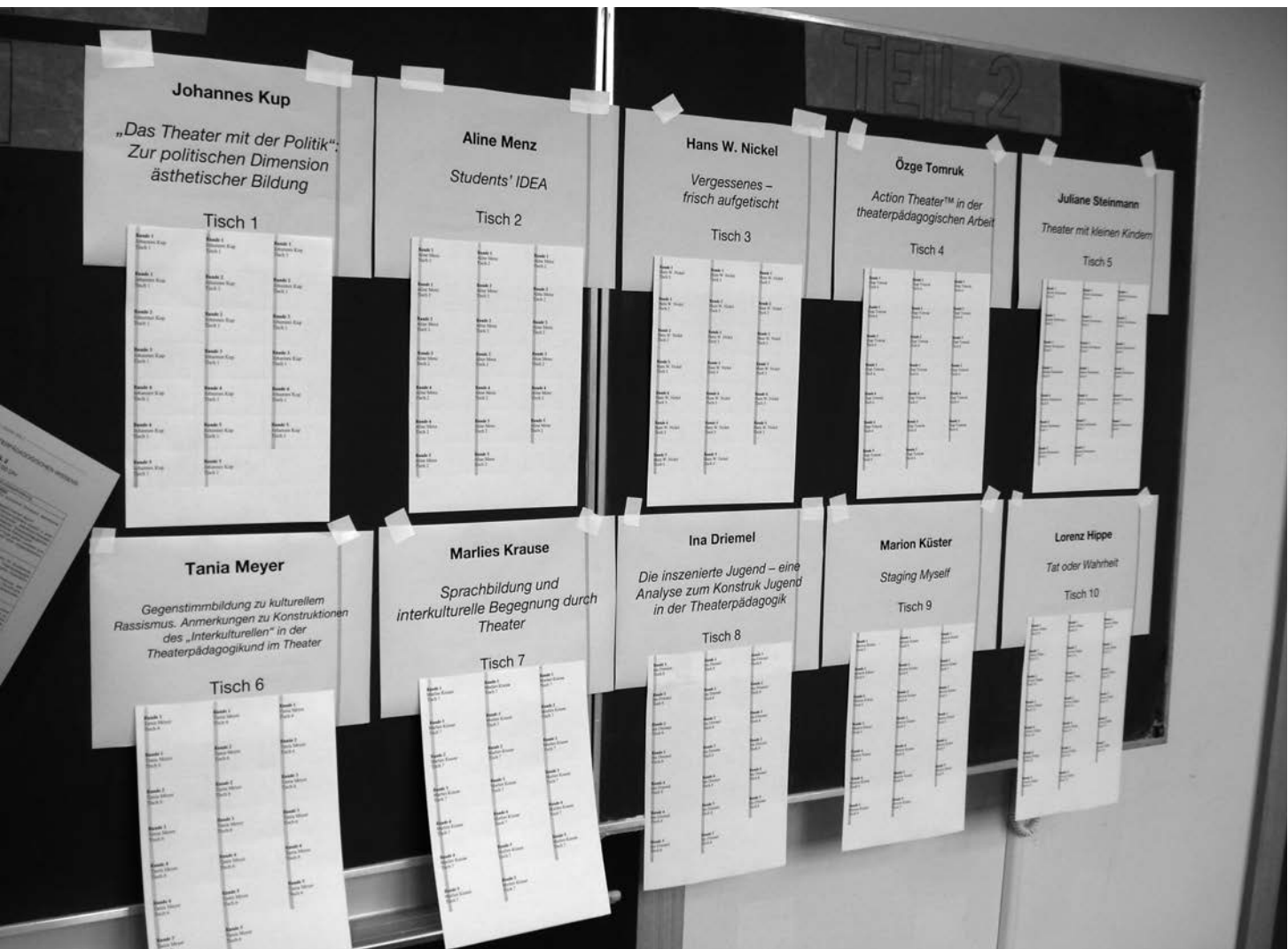
6 Die ungewohnte Situation, nicht den Begleitschutz eines Dramaturgen zu haben, wäre vermutlich am Ende der Versuchsreihe leichter angenommen worden.

7 Vgl. Eva Sturm: *Von Kunst aus*. 2011.

8 Jens Roselt „Drama der Wahrnehmung“ in *ZfTP*; Heft 59; 27.

9 Ebd.

10 Vgl. ebd. 28. *Fic tet, corpore rerum rebendebitas eum as aut rem. Ita veliquit alit min rae voluptiditem sitatum as nis dolest, exeatque pos mos autem ium is debis sin corende licium ad maximinctem volores sitiumet et ium labo. Pudaers peliberum as aspe perferovid exerspiet estrunt voluptae nonsequam quo culpaatquo iniae quo optae re pa as ad expersperum nobis ne volorem equat et hiciliti net et autaquunt, quidia accum alici core quat mo commis derio. Nam audipis ent.*



Ständige Konferenz Spiel und Theater an Hochschulen 2013: Basar des Wissens. Foto: Ute Pinkert

„Antworten“ auf Aufführungen. Über den produktiven Umgang mit Fremderfahrungen in Aufführungen zeitgenössischen experimentellen Theaters.

Virginia Thielicke

Zeitgenössisches experimentelles Theater und sein Irritationspotenzial

Unter dem Sammelbegriff des ‚zeitgenössischen experimentellen Theaters‘ lassen sich all diejenigen aktuellen Theaterformen subsumieren, die sich vom Literaturtheater und seinen Bedeutungsvorgaben lösen und sich zum Beispiel anderen Erzählformen und Inszenierungsformaten wie Collagen, Assoziationen und Bilder, Spielweisen wie Handeln statt „Als-ob-Spielen“ sowie neuen Aufführungsorten wie z. B. verlassenen Gebäuden zuwenden (vgl. Lehmann 1999).

Dies hat für die Zuschauer zur Konsequenz, dass die herkömmlichen Wahrnehmungs- und Rezeptionsdispositionen häufig nicht mehr greifen und sich bei ihnen große Befremdung einstellt. Bei meiner Arbeit als Seminarleiterin im Lernbereich Theaterpädagogik an der Universität Hamburg und in meinem Bekanntenkreis konnte ich dies vielfach beobachten. Viele Studierende und Freunde reagierten auf die erstmalige Konfrontation mit aktuellem Theater mit großer Irritation, was dazu führte, dass sie nach dem Aufführungsbesuch entweder gleich wieder zum Tagesgeschäft übergingen oder versuchten, ihre aufschäumenden Emotionen wie Wut mit einem Glas Wein in der Kantine zu ‚betäuben‘. Die Studierenden umschiffen die Auseinandersetzung mit ihren eigenen Wahrnehmungen, Erfahrungen und Deutungsansätzen außerdem, indem sie auf das vermeintlich gesicherte Wissen von Sekundärliteratur zurückgriffen.

Folglich musste ich für die Seminararbeit eine Form der Auseinandersetzung finden, die einerseits bei den Wahrnehmungen, Erfahrungen und Deutungen der Rezipienten ansetzt, ihnen Bedeutung und Gewicht verleiht und andererseits, die sich im Aufführungsbesuch produzierenden Fremderfahrungen der Studierenden in irgendeiner Form produktiv werden lässt.

Irritation und Beunruhigung als ein Anzeichen von Fremderfahrung

Der Philosoph und Phänomenologe Bernhard Waldenfels hat in seinen Studien zur Phänomenologie des Fremden ein Konzept zur Beschreibung von Fremderfahrung entwickelt, in dem die Begrifflichkeit der ‚Responsivität‘ von zentraler Bedeutung ist. Waldenfels geht davon aus, dass das radikal Fremde weder ein bloßes Objekt unserer Wahrnehmung noch ein Konstrukt unserer kognitiven Tätigkeit ist, sondern ein Phänomen eigener Qualität, von dem besondere Wirkungen ausgehen. Das Fremde zeigt sich uns, indem es sich einer uns gegebenen Ordnung entzieht und als ein Anspruch an uns herantritt, der uns trifft oder widerfährt. Die Wirkung dieser Erfahrung kann uns in Unruhe versetzen und wiederum verschiedene Reaktionsformen hervorrufen. Waldenfels beschreibt sie wie folgt: 1. die Gleichsetzung von Fremden und Feind, 2. die Aneignung des Fremden und 3. das Antworten auf den Anspruch des Fremden.

Bei letzterer unterscheidet er zwischen reproduktiven und produktiven bzw. kreativen Antworten, bei denen Neuschöpfungen zwischen Subjekt und Fremden hervorgebracht werden können (vgl. Waldenfels 1997).

„Antworten“ auf Aufführungen

Das theaterpädagogische Vermittlungskonzept zur erfahrungsorientierten Aufführungsrezeption ‚Antworten‘ auf Aufführungen lehnt sich, wie der Titel schon andeutet, an Waldenfels Konzept eines kreativen ‚Antwortens‘ auf den Anspruch des Fremden an.

Beim pädagogisch initiierten und begleiteten ‚Antworten‘ auf Aufführungen ‚antworten‘ die Rezipienten schreibend, zeichnend, Klänge erzeugend und künstlerisch handelnd auf ihre eigenen Wahrnehmungen und Aufmerksamkeiten, das heißt auf eben jenes, was in der Aufführung möglicherweise als Fremdanspruch an sie herantritt und in Unruhe versetzt. Die Rezipienten sind ihren Erfahrungen und den damit verbundenen Emotionen wie z. B. Verwirrung oder Wut folglich nicht einfach hilflos ausgeliefert, sondern verwandeln sich in aktiv antwortende Subjekte, die in neue Sinnstiftungsprozesse verwickelt werden.

Das Vorgehen des ‚Antwortens‘ auf Aufführungen umfasst eine Reihe von Impulsen in Form unterschiedlicher Aufgaben, die den Studierenden zur Unterstützung vorgelegt werden. Die Aufgaben wurden ausgehend von meinen praktischen Lehrerfahrungen und in Anlehnung an das kunstpädagogische Vermittlungspraxis der kartierenden Auseinandersetzung mit aktueller Kunst nach Christine Heil entwickelt (vgl. Heil 2007) und umfasst folgende Schritte:

- den zweimaligen Aufführungsbesuch,
- das Führen eines Werkstagebuchs, der den gesamten ‚Antwortprozess‘ dokumentiert,
- das Anfertigen von zwei Erinnerungsprotokollen pro Aufführung,
- das Erfinden und Durchführen einer weiteren Form der medialen Übersetzung von Wahrnehmungen oder Erinnerungen an die Aufführung,
- Selbst- und Fremdrelexionen der Erinnerungsprotokolle und des ‚Antwortprozesses‘,
- Entwicklung einer performativen Aktion oder angeleiteten Übung ausgehend von der eigenen ‚Antwort‘.

Ein Blick in die ‚Antwortpraxis‘

Im Folgenden sollen drei Einträge aus dem Werkstagebuch einer Studierenden zitiert werden, das im Rahmen des Seminars ‚Antworten‘ auf Aufführungen entstanden ist und den Auseinandersetzungsprozess der Studierenden mit der zeitgenössischen experimentellen Theateraufführung GAP FEELING des russischen Künstlerkollektivs AKHE dokumentiert.

„Antworten“ auf Aufführungen. Über den produktiven Umgang mit Fremderfahrungen in Aufführungen zeitgenössischen experimentellen Theaters.

Erster Eintrag nach dem ersten Aufführungsbesuch von GAP FEELING

„1. Reaktion

GAP FEELING: 1 1/2 Std. Sinn und Unsinn. Mehr Unsinn als Sinn, oder?

Schöne Klänge, schöne Bilder.

Zwischendurch habe ich mich gefragt, wann ich endlich gehen kann.

(...)

Die Bewegungen der Spieler, der Rauminhalte waren wundervoll. Fließend, beinahe synchron. Abgehakt. Beeindruckend.

Ich mag rote Kleider ...

Ich habe mich gefragt, ob der gelbe Ballon/Luftballon für Alkohol oder andere Drogen steht?“

Monika (personenbezogene Daten sind anonymisiert) scheint verunsichert und irritiert, weil das Gesehene wenig Sinn macht. Es entzieht sich ihrer Ordnung, d. h. ihrer Rezeptionshaltung, einen vom Regisseur vorgegebenen Sinn zu rekonstruieren (ein Gegenstand „steht“ für etwas). Trotzdem versucht die Studierende immer wieder die Verwendung einzelner Requisiten zu deuten (Ballon/Luftballon = Drogen).

Erster Eintrag nach dem 2. Aufführungsbesuch von GAP FEELING

„Diesen geistigen Müll ein zweites Mal anzuschauen war ein riesiger Fehler.

Die Bilder, die mich beim ersten Ansehen noch beeindruckten, empfand ich diesmal als lächerlich. Was will performatives Theater von mir? Was will ich von ihm? Es ist so sinnvoll wie eine Ampelanlage im Kreisverkehr. Wofür auch immer eine Handlung, ein Bild, ein Geräusch symbolisch stehen soll, eröffnet sich mir einfach nicht. (...) Wenn jemand etwas zu sagen hat, dann sollte er es tun. Klar, deutlich, ohne Schnörkel. (...) Jetzt macht mich dieses Scheiß-Theaterstück nur noch wütend. So wahnsinnig wütend.“

Der erste Scheindruck („Schöne Klänge, schöne Bilder“) wird nach dem zweiten Aufführungsbesuch durch sehr emotionale und bewertende Äußerungen („lächerlich“) revidiert. Der ästhetische Genuss weicht der Wut über die subjektiv empfundene Sinnlosigkeit. Monika stößt mit ihrer Rezeptionshaltung, einen in das Stück hineingelegten Sinn rekonstruieren zu wollen, erneut an ihre Grenzen: „Wofür auch immer eine Handlung, ein Bild, ein Geräusch symbolisch stehen soll, eröffnet sich mir einfach nicht.“ Die Studierende fordert von den Theatermachern eine klar vermittelte Botschaft.

Irritation und Wut können als eine Reaktion auf Fremderfahrung, als etwas, das sich unserer Ordnung entzieht, gedeutet werden. Waldenfels spricht auch von der Gleichsetzung von Fremden und Feind als einer möglichen Reaktionsform auf Fremderfahrung.

Erster Eintrag nach der performativen Aktion

Zwei Wochen später folgte eine Seminaufgabe für die Studierenden, bei der sie auf der Basis des Gesehenen und Erlebten eine

eigene performative Aktion entwickeln sollten. In Anlehnung an die rezipierte Aufführung baute Monika mehrere Stationen auf, an denen ihre Kommilitonen unterschiedliche SINNESERFahrungen machen können. Das waren unter anderem eine Wand, an die ein Youtube-Video mit „sinnlosem Scheiß“ projiziert wurde, ein Stuhl mit gelben Luftballons und Nadeln, eine Kiste mit verschiedenen persönlichen Gegenständen und ein großes Blatt Papier, auf welches in großen Lettern das Wort Sinn geschrieben stand und neben dem Stifte für eigene Assoziationen bereit lagen.

„Nach der Aktion:

Ich bin positiv überrascht von meiner ‚Aktion‘. Viele Gedanken, die ich bei der Planung hatte, wurden wiedergegeben. Und einige neue, oder interessante Ansätze kamen dazu. Ich hätte absolut nicht erwartet, dass sich aus so viel gefühlter Sinnlosigkeit Sinn entwickelt. Sinn, den ich dann auch noch vermitteln kann. Ich habe gemerkt, dass man selbst vielleicht erst abstrakte Darstellungen/Handlungen vollziehen muss, um die Darstellung anderer zu verstehen.

Aber auch der Positionswechsel hat mir geholfen. Ich habe mir zwar zu allem meine Gedanken gemacht, habe mich aber auch über neue Ideen und Interpretationen gefreut, weil sie neuen Input für mich bedeuten.“

Das eigene künstlerische Tun, der Perspektivwechsel vom Zuschauer zum Akteur und die Rückmeldung und Kommunikation mit den Zuschauern haben die intensive Fremdheitserfahrung der Studentin scheinbar produktiv werden lassen. Vieles deutet darüber hinaus darauf hin, dass im Rahmen ihrer intensiven und produktiven Auseinandersetzung mit den in der Aufführung möglicherweise erlittenen Fremderfahrungen – um mit Waldenfels zu sprechen – Neues entstanden ist. Neues, im Sinne von einer neuen Ordnung oder neuen Disposition der Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung von experimentellem, oder wie sie sagt „abstrakte[m]“ Theater, die es ihr erlaubt, dieser Theaterform besser als zuvor gerecht zu werden. Monika scheint nach der Erfindung und Durchführung ihrer performativen Aktion Sinnbildung als einen prozessual sich vollziehenden, aktiv konstruierenden Vorgang zu verstehen, der neue, nicht intendierte „Ideen und Interpretationen“ nicht nur zulässt, sondern sogar wertschätzt.

Der Bildungstheoretiker Hans-Christoph Koller spricht im Zusammenhang von solch tiefgreifenden Veränderungen von transformatorischen Bildungsprozessen: „Bildungsprozesse bestehen [...] darin, dass Menschen in der Auseinandersetzung mit neuen Problemlagen neue Dispositionen der Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung von Problemen hervorbringen, die es ihnen erlauben, diesen Problemen besser als bisher gerecht zu werden“ (vgl. Koller 2012, S. 16).

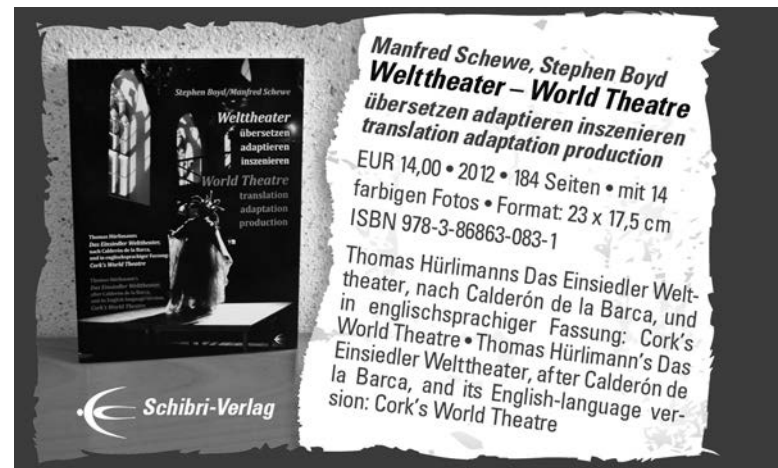
Das Beispiel aus der Praxis des ‚Antwortens‘ auf Aufführungen hat gezeigt, wie Irritation und Fremderfahrungen von Studierenden bei der Rezeption zeitgenössischen experimentellen Theaters produktiv gemacht werden können und welche potentiellen Räume für Bildungsprozesse sich dabei eröffnen. Die intensive Auseinandersetzung mit den eigenen Wahrnehmungen und Erfahrungen hat darüber hinaus den Vorteil, dass das eigene

Partizipatives Theater. Zur politischen Dimension ästhetischer Bildung

Erleben nicht durch eine vorschnelle Wissensvermittlung oder Analysetätigkeit verloren oder ‚gezüchtigt‘ wird.

Literatur

- Heil, Christine (2007): Kartierende Auseinandersetzung mit aktueller Kunst. Erfinden und Erforschen von Vermittlungssituationen, München: kopaed.
- Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, Stuttgart: Kohlhammer.
- Lehmann, Hans Thies (1999): Postdramatisches Theater. Frankfurt am Main: Verlag der Autoren.
- Waldenfels, Bernhard (1997): Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden I, Berlin: Suhrkamp.



Manfred Schewe, Stephen Boyd
Welttheater – World Theatre
 übersetzen adaptieren inszenieren
 translation adaptation production
 EUR 14,00 • 2012 • 184 Seiten • mit 14
 farbigen Fotos • Format: 23 x 17,5 cm
 ISBN 978-3-86863-083-1

Thomas Hürlimanns Das Einsiedler Welttheater, nach Calderón de la Barca, und in englischsprachiger Fassung: Cork's World Theatre • Thomas Hürlimann's Das Einsiedler Welttheater, after Calderón de la Barca, and its English-language version: Cork's World Theatre

Partizipatives Theater. Zur politischen Dimension ästhetischer Bildung

Johannes Kup

„Die gesellschaftliche Funktion, die das Theater erfüllt, erfüllt es als Kunst.“
 (Dirk Baecker)

Die folgenden Überlegungen schließen an meinen Beitrag auf dem „Basar theaterpädagogischen Wissens“ an und verstehen sich als erste Hypothesen im Zusammenhang mit meinem Dissertationsvorhaben. Ausgangspunkt dieses Forschungsprojekts waren Fragen, die ich mir in meiner Praxis als Theaterpädagoge immer wieder gestellt habe: Wie lässt sich heute noch oder wieder politisch Theater machen? Was ist unter einer kritischen theaterpädagogischen Praxis zu verstehen? Wie verortet sich die Theaterpädagogik im gesellschaftlichen Kontext angesichts einer Repolitisierung des zeitgenössischen Theaters, aber auch innerhalb des Feldes der kulturellen Bildung, die gegenwärtig durch eine Konjunktur politisch besetzter Begriffe, wie z. B. Partizipation, bestimmt wird?

Weit davon entfernt, ein politisches Programm der Theaterpädagogik entwerfen zu wollen, scheint es mir vielmehr entscheidend, sich zunächst der politischen Potentiale theaterpädagogischer Praxis unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen neu zu vergewissern. Ich gehe davon aus, dass Theaterpädagogik diese Potentiale dann am besten entfalten kann, wenn sie an ihrem Selbstverständnis als ästhetischer Bildung (Hentschel 1996) und einer primär künstlerischen Praxis festhält – nämlich aufgrund der Überzeugung, dass Theater gerade durch seine spezifische ästhetische Differenz politisch wirksam werden kann. Mein Forschungsvorhaben versteht sich somit in erster Linie als eine Weiterentwicklung des Modells ästhetischer Bildung hinsichtlich seiner politischen Dimension. Zu diesem Zweck scheint mir vor allem eine Befragung ästhetischer Erfahrung in Bezug auf ihre möglichen politischen Wirkungen von zentraler Bedeutung. Dazu werde ich meine Überlegungen auf aktuellere kunstphilosophische Ansätze, wie z. B. Jacques Rancière (2008, 2009), Alexander García Düttmanns (2011) und insbesondere Juliane Rebentischs (2012, 2013) stützen, die das

ethisch-politische Potential ästhetischer Erfahrung „gerade aus der Eigenlogik des Ästhetischen, der ästhetischen Differenz zu bestimmen“ versuchen (Rebentisch 2013, 72).

Den Versuch einer (Re-)Formulierung der politischen Dimension ästhetischer Bildung möchte ich am Beispiel jener Form zeitgenössischer Theaterpraxis unternehmen, deren politischer Charakter auf den ersten Blick geradezu evident erscheint: dem partizipativen Theater. Hierunter verstehe ich Theaterformen, die sich durch eine verstärkte Beteiligung der Rezipienten sowie durch die Betonung ihrer Rolle für das Theaterereignis auszeichnen. Worin das politische Potential dieser partizipativen Formate genau besteht, bleibt in der theoretischen Diskussion allerdings umstritten (vgl. Rebentisch 2013, 60 ff.). Gerade deshalb lassen sich aber, so meine Hypothese, die politischen Potentiale von Theater und Theaterpädagogik besonders gut am Beispiel partizipativer Formen untersuchen.

Einer ersten Position zufolge ist das Politische partizipativer Formate in Theater und auch bildender Kunst darin zu sehen, dass sie der aktuellen Forderung nach mehr Teilhabe (vgl. „S. 21“, „Occupy“) nicht nur Ausdruck verleihen, sondern sie ihrer Form nach zugleich ‚verwirklichen‘. Kunst kann dieser Argumentation zufolge nicht nur soziale Gemeinschaften herstellen (vgl. z. B. Bourriaud 2002), sondern dank ihrer vermeintlich integrativen Kraft sogar zur Lösung gesellschaftlicher Konflikte beitragen. Aus dieser Sicht ist partizipatives Theater durch eine Aufhebung der Hierarchie zwischen Produzenten und Rezipienten auch demokratischer als traditionelles Theater. Denn es emanzipiert den Zuschauer aus seiner angeblich passiven Haltung und macht ihn zu einem gleichberechtigten und aktiven Teilnehmer an einem Theatergeschehen, das gleichsam den Charakter einer politischen Versammlung erhält. Ein solches Verständnis von Partizipation in Theater und Kunst ist vielfach kritisiert worden (vgl. vor allem Rancière 2008, 2009).

Partizipatives Theater. Zur politischen Dimension ästhetischer Bildung

So arbeitet ein Theater, das es sich zum Ziel macht, soziale Situationen im Sinne unmittelbarer Begegnungen herzustellen, nicht nur problematischen Vorstellungen von authentischer Gemeinschaft zu. Indem es „direkt Beziehungsformen“ erschaffen will, dabei jedoch seine eigene Theatralität unterdrückt, läuft es zudem Gefahr, sich auch als „vorweggenommene Verwirklichung seiner Wirkung“ *darzustellen* (Rancière 2009, 87). Als eine Art ‚Politikersatz‘ riskiert es außerdem, auf „Aufgaben von Nachbarschaftspolitik und eines sozialen Heilmittels“ (Rancière 2008, 96) reduziert zu werden. Damit verfehlt es im Kern jedoch „das Politische“. Dessen Charakter wird nämlich in der neueren politischen Theorie weniger als Konsens, denn als Dissens (vgl. z. B. Mouffe 2007) gefasst. Gerade vor dem Hintergrund aktueller soziologischer Zeitdiagnosen, die z. B. für unsere Gesellschaft einen „Partizipationsimperativ“ (Bröckling 2005, 22) konstatieren oder den Charakter von „Bürgerbeteiligung als Herrschaftsinstrument“ (Wagner 2013) herausstellen, wirkt eine politisch-emphatisch verstandene Zuschauerbeteiligung eher fragwürdig. Sie basiert überdies auf dem Missverständnis, das Zuschauen mit Passivität und Konsum sowie Handeln mit Aktivität und Emanzipation gleichsetzt (vgl. Rancière 2009, 11 ff.). Auch führt Partizipation im Theater zu keiner Demokratisierung der Theaterproduktion, denn sie bleibt immer „Teil des künstlerischen Kalküls“, auch dort noch, wo „der Rahmen zwischen Kunst und Nichtkunst selbst zum Gegenstand der Auseinandersetzung wird“ (Rebentisch 2013, 36).

Aus dieser Kritik an einem solch verkürzten Verständnis von Partizipation im Theater leitet sich eine zweite Position ab, der ich mich im Wesentlichen anschließen möchte. Partizipatives Theater stellt sich dieser Argumentation zufolge nicht in den Dienst politischer oder sozialer Ziele, sondern macht das Politische und das Soziale vielmehr zum *Gegenstand* seiner Operationen (vgl. ebd., 72). Danach verwirklicht Theater weder ‚echte‘ Teilhabe, noch bringt es soziale Gemeinschaften hervor. Es stellt eher gängige Vorstellungen von Gemeinschaft oder Teilhabe infrage. Die gesellschaftliche Funktion von Theater und Kunst im Allgemeinen besteht dabei in einem „Bruch mit allen Formen der Gestaltung des Lebens“ (Seel 2008, 277 f.) und damit auch in einer „Unterbrechung“ (Lehmann 2002) des politischen und gesellschaftlichen Diskurses. Voraussetzung hierfür ist allerdings, dass das Theater an seiner relativen Autonomie gegenüber anderen sozialen und politischen Praxen und damit an seinem spezifischen Als-Ob, seinem ästhetischen Schein, festhält.

Die politischen – und das sind vor allem die potentiell *kritischen* Wirkungen von partizipativem Theater – liegen demnach in erster Linie in seinen besonderen Möglichkeiten ästhetischer Reflexion auf Gesellschaft und Politik begründet. Diese Form von Reflexion ist dabei Ergebnis eines spezifischen Modus ästhetischer Erfahrung, die den an Kunst Partizipierenden in eine *reflexive Distanz* sowohl sich selbst gegenüber als auch gegenüber dem Sozialen rückt (vgl. Rebentisch 2013, 70). Ästhetische Erfahrung ist somit weder Selbsterfahrung noch Gemeinschaftserfahrung. Sie ereignet sich weder in mir selbst, noch zwischen mir und den anderen, sondern „zwischen Subjekt und Objekt“ (ebd., 51), d. h. der symbolischen Ordnung des Werks oder Ereignisses als etwas *Drittem*. Kunst macht damit die immer schon vorhandene symbolische Vermitteltheit jeder sozialen Beziehung, ja generell jedes Selbst- und Weltverhältnisses erfahrbar. Dabei treten dem

Subjekt „seine eigenen kulturellen und sozialen Prägungen im Modus des ästhetischen Scheins“ so entgegen, „dass es sich reflexiv fremd wird“ (ebd., 71 f.).

Vor diesem Hintergrund scheint partizipatives Theater, das die Frage nach Nähe und Distanz bereits in seiner Form angelegt hat, besonders geeignet, ästhetische Erfahrung als *Distanzerfahrung* nicht nur zu ermöglichen, sondern auch zu thematisieren. Denn indem partizipative Verfahren die paradoxe Grundstruktur aller auf Kunst bezogenen Formen von „Teilnahme“ (García Düttmann 2011), nämlich die „unauflösbare Spannung“ zwischen dem „So-ist-es und dem Als-ob, zwischen Bewusstsein und Schein“ (ebd., 87) betonen, machen sie ästhetische Erfahrung gleichsam explizit.

Das politische Potential des partizipativen Theaters liegt somit zuvorderst in seinen Möglichkeiten, mit der im Theater „fortwährend ‚mitspielenden‘ Ebene des Realen“ (Lehmann 2008, 171) auf *theatrale* Weise umzugehen. Dabei besteht dieses ‚Reale‘ weniger in der unmittelbaren ‚leiblichen‘ Anwesenheit aller Teilnehmenden, sondern ist als immer schon ästhetisierte soziale Wirklichkeit zu verstehen (vgl. Rebentisch 2012). Das Theater muss daher seine eigene Ästhetizität genauso anerkennen, wie die Tatsache, dass auch Demokratie notwendigerweise inszeniert und theatral ist, da es keinen *demos* „jenseits seiner Repräsentation“ und auch „nie jenseits von Macht- und Herrschaftsverhältnissen“ geben kann (ebd., 362). Das Theater hat jedoch, gerade indem es Formen politischer Repräsentation „als Repräsentation zu exponieren vermag, eine potentiell denaturierende, das heißt kritische Pointe“ (ebd., 366). Daher kann es auch die Frage nach den jeweiligen *Formen* von Repräsentation und damit nach der *Art* der Machtverhältnisse stellen.

Partizipatives Theater löst somit die Trennung zwischen Akteuren und Zuschauern nicht einfach auf, sondern macht seine eigene theatrale Struktur auf selbstreflexive Weise zum Thema. Dadurch trägt es nicht nur dazu bei, Vorstellungen von vopolitischen Gemeinschaften zu hinterfragen, sondern es kann auch Probleme demokratischer Repräsentation thematisieren sowie politische Repräsentationsstrategien kritisieren (vgl. ebd.). Solche Formen der Beteiligung scheinen geeignet, die Ambivalenz von Partizipation in Politik und Gesellschaft zu problematisieren und z. B. eine Kritik an möglichen Versuchen politischer Vereinnahmung zu leisten.

Indem die Ebene des ‚Realen‘ im partizipativen Theater nie allein Gegenstand von Reflexion bleibt, wie noch in der Romantik, sondern auch einer theatralen Gestaltung (Lehmann 2008, 171) unterliegt, kann Theater durchaus auch zur symbolischen und materiellen „Neugestaltung“ jenes Terrains beitragen, „auf dem Formen der politischen Subjektwerdung entstehen können“ (Rancière 2008, 90). Entscheidend ist jedoch, dass Theater diese politischen Effekte nie kontrollieren kann, ohne gleichzeitig sein spezifisches Als-Ob zu verlieren (vgl. Sonderegger 2008). Nur über das spielerische Als-Ob können erst Formen entstehen, die eine Differenz zur sozialen Wirklichkeit darstellen und potentiell über diese hinausweisen.

Diese theoretischen Überlegungen bilden den Ausgangspunkt für meine weitere Forschungsarbeit, bei der ich, im Lichte des gegenwärtigen Partizipationsdiskurses, ausgewählte Beispiele partizipativer Theaterpraxis im Hinblick auf ihr politisches Potential untersuchen möchte. Wie jedoch bereits jetzt deutlich

Partizipatives Theater. Zur politischen Dimension ästhetischer Bildung

geworden ist, kann eine (Re-)Formulierung der politischen Dimension ästhetischer Bildung nie in einer Suspendierung ästhetischer Bildungsprozesse zugunsten sozialen Lernens oder gar politischer Bildung bestehen, sondern es muss immer an der Eigenlogik des Ästhetischen festgehalten werden: „Die ethisch-politische Funktion der Kunst bestünde dann nicht zuletzt

darin, dass sie uns daran erinnert, dass das, was ist, nicht alles ist“ (Rebentisch 2013, 68).

Literatur

- Bourriaud, Nicolas (2002): *Relational Aesthetics*. Paris.
- Bröckling, Ulrich (2005): Gleichgewichtsübungen. Die Mobilisierung des Bürgers zwischen Markt, Zivilgesellschaft und aktivierendem Staat. In: *SPW – Zeitschrift für Sozialistische Politik und Wirtschaft*, H.2/2005, Jg.142, S.19–22., <https://www.sozioogie.uni-freiburg.de/personen/broeckling/dokumente/9-gleichgewichtsuebungen-spw142.pdf>.
- García Düttmann, Alexander (2011): *Teilnahme. Bewusstsein des Scheins*. Konstanz.
- Hentschel, Ulrike (1996): *Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung*. Berlin/Milow/Strasburg.
- Lehmann, Hans-Thies (2002): *Das politische Schreiben. Essays zu Theatertexten. Sophokles, Shakespeare, Kleist, Büchner, Jahnn, Bataille, Brecht, Benjamin, Müller, Schlegel*. Berlin.
- Lehmann, Hans-Thies (2008): *Postdramatisches Theater*. Frankfurt am Main.
- Mouffe, Chantal (2007): *Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion*. Frankfurt am Main.
- Rancière, Jacques (2008): *Die Aufteilung des Sinnlichen. Die Politik der Kunst und ihre Paradoxien*. Berlin.
- Rancière, Jacques (2009): *Der emanzipierte Zuschauer*. Wien.
- Rebentisch, Juliane (2012): *Die Kunst der Freiheit: zur Dialektik demokratischer Existenz*. Berlin.
- Rebentisch, Juliane (2013): *Theorien der Gegenwartskunst. Zur Einführung*. Hamburg.
- Seel, Martin (2008): Intensivierung und Distanzierung. Zum Verhältnis von Kunst und Bildung. In: Jurké, Volker; Linck, Dieter; Reiss, Joachim (Hg.) (2008): *Zukunft Schultheater: Das Fach Theater in der Bildungsdebatte*. Hamburg. S. 277–281.
- Sonderegger, Ruth (2008): *Institutionskritik? Zum politischen Alltag der Kunst und zur alltäglichen Politik ästhetischer Praktiken*, www.dgae.de/downloads/Ruth_Sonderegger.pdf, letzter Zugriff: 17.10.2013.
- Wagner, Thomas (2013): *Die Mitmachfalle: Bürgerbeteiligung als Herrschaftsinstrument*. Köln.



Ständige Konferenz Spiel und Theater an Hochschulen 2013: Basar theaterpädagogischen Wissens. Fotos: Ursula Rogg



Das Projekt Staging Myself und das Wissen über Transkulturalität

Marion Küster

„Vielleicht brauchen wir eine Verortung, eine Heimat.
Aber Heimat muss nicht die Gegend sein, in der man aufwuchs [...] In gewissem Sinn ist die erste Heimat nur als zweite Heimat wirkliche Heimat, erst dann nämlich, wenn man sich (angesichts auch anderer Möglichkeiten) bewusst zu ihr entschieden, sie nachträglich eigens gewählt und bejaht hat. Nur dann ist ‚Heimat‘ keine naturwüchsige, sondern eine kulturelle und humane Kategorie.“
(W. Welsch 2009, 15)

„Staging Myself“ ist ein über IDEA (International Drama and Theatre Education Association) initiiertes Projekt, das 2013 zum 8. Weltkongress in Paris vorgestellt wurde. Ihm liegt der Wunsch zu Grunde junge Theaterpädagogen, Studierende und Absolventen stärker in die Organisation einzubeziehen, um aktuelle künstlerisch basierte Lern- und Theaterformen aus der Sicht junger Menschen zu beleuchten.

Ziel von „Staging Myself“ 2013 war es die Begegnung von Studierenden zu initiieren, um daraus für den Kongress eine Präsentation zu erarbeiten, die die Methodenvielfalt in der Lehre zum Ausdruck bringen sollte. Es war beabsichtigt Werkstattprogramme zu erarbeiten und sowohl im Gastgeberland als auch mit internationalen Konferenzteilnehmern zu erproben.

Es beteiligten sich theaterpädagogische Fachbereiche von vier Hochschulen (NTNU Trondheim-Norwegen, HMT Rostock, PH Ludwigsburg, HBK Braunschweig) mit insgesamt circa 50 Teilnehmern, davon 7 Lehrende.

Die Begegnungen umfassten Leitungs-, Werkstatt-, Teil-, und Gesamtgruppentreffen und den Austausch von Lehre. Das Leitungsteam entschied sich, ohne Fremdförderung auszukommen. Für die letzte Phase wurden Anteile privat oder durch Eigenfinanzierung der Hochschulen getragen. Das Deutsch-Französische Jugendwerk, der DAAD, ANRAT¹ und das Goethe Institut Paris unterstützen mit Förderungen.

Projektverlauf

Durch Veränderungen in der Kongressplanung, finanzielle Engpässe, örtliche Distanzen, damit verbundene Informationsverluste sowie differente Sichtweisen unterlag das Projekt häufigen Modifikationen in Zielsetzung, Umsetzung und Beteiligung. Prinzip der Projektentwicklung war die konstruktive Konsensherstellung zwischen den Beteiligten und eine Rahmenschaffung, die sowohl individuellen als auch Gruppenbedürfnissen entsprach. Darüber war das Vorhaben immer wieder von Fragilität gekennzeichnet.

Das Zentrum bildete zwei Treffen: Das Herbsteamp 2012 an der HMT Rostock und die 10-tägige Kongressteilnahme 2013 in Paris. Das Team der Lehrenden einigte sich, in Anlehnung an die Konferenz „Theater Mit Mir?! – Children and Adolescents at Risk“², auf den Titel „Staging Myself“, der das Anliegen hatte, Menschen als sich im Spiel entdeckende und dadurch wachsende Subjekte auf die (Lebens)Bühne und zueinander in Beziehung zu setzen. Unter diesem Titel sollten Unterschiede in der Lehre betrachtet werden. Während des Herbsteamps gestalteten die Lehrenden

Werkstätten, in denen verschiedene Ansätze in gemischten Gruppen von Studierenden erlebbar wurden. Der gemeinsame Beitrag zum Kongress wurde vorbereitet.

Eine dreistündige Präsentation vor und mit internationalem Publikum bildete den Projekthöhepunkt. Sie vereinte in sich: Performance, Stückaufführung, Dokumentarfilm, Übungen, Kurzvorträge sowie einen Gesprächsteil. Im *Jardin du Luxembourg* fand eine öffentliche Performance und in einem französischen Theaterzentrum ein dreitägiger Workshop mit belgischen Jugendlichen zum Projektthema statt.

Transkulturalität

In den folgenden Ausführungen orientiere ich mich an Wolfgang Welschs Vortrag „Was ist eigentlich Transkulturalität“³. Sie sind ein Versuch, seine Theorie auf das Projekt „Staging Myself“ anzuwenden.

Der Begriff der Transkulturalität wurde von Welsch in den 1990er Jahren geprägt. Er geht von zwei Dimensionen des Kulturbegriffs aus. Die inhaltliche einerseits und andererseits die geographische, nationale und ethnische Extension sind präzise voneinander zu unterscheiden. Während die inhaltliche Bedeutung „[...] als Sammelbegriff für all diejenigen Praktiken, durch welche Menschen ein menschentypisches Leben herstellen“ (Welsch 2009, S. 1) dient, bezieht sich die zweite Dimension auf die Ausdehnung



Das Projekt Staging Myself und das Wissen über Transkulturalität

der kulturellen Praktiken auf eine bestimmte Gruppe, Gesellschaft oder Zivilisation.

Welsch schreibt: „Die begriffliche Revision, die das Konzept der Transkulturalität vorschlägt, [...] rät, diese Extension anders zu verstehen als traditionell, nämlich nicht mehr nach dem alten Modell klar gegeneinander abgegrenzter Kulturen zu sehen, sondern nach dem Modell der Durchdringung und Verflechtung“ (ebd.). Mit dem alten Modell beruft er sich auf das Kugelmodell Herders (18. Jh.), das beinhaltet, dass jedes Volk eine eigene Kultur besitzt, die von anderen Völkern spezifisch unterschieden wird. Dieses Modell wirkt bis in die Gegenwart nach. Welsch setzt dem entgegen: „Kulturen, die wie Kugeln aufgefasst sind, können nicht wirklich miteinander kommunizieren, etwa einander durchdringen, sondern [...] müssen einander abstoßen und bekämpfen [...]. Das Kugelideal verfügt also im gleichen Zug inneren Homogenisierungsdruck und äußere Abgrenzung (bis hin zu expliziten Formen der Feindseligkeit)“ (ebd., S. 2). Gegenwärtige Kulturen haben – nach Welsch – vor allem durch die Züge der Globalisierung nicht mehr die Form der Homogenität und Separiertheit, sondern sind durch Verflechtungen und Gemeinsamkeiten gekennzeichnet. Transkulturalität stellt sich also als ein Modell von Durchdringungen und Verflechtungen dar, das neue Kulturgebilde hervorbringt.

Transkulturelle Aspekte im Projekt

Der Gedanke der Transkultur war nicht explizit Projektziel, sondern entstand im Prozess der Bewusstwerdung und als Verstehensprinzip. Da letztlich ‚nur‘ deutsche Hochschulen und eine norwegische Universität beteiligt waren, gingen wir eher von einer interkulturellen und deutschen Kooperation aus. Doch mit der ersten konzeptionellen Begegnung der Lehrenden, die aus Norwegen, Dänemark, Schottland, den alten wie den neuen Bundesländern kamen, wurde sehr schnell deutlich, dass wir es hier mit tiefgehenden und komplexen Prozessen zu tun hatten. Neben Neugier, Interessensbekundung und Handlungsbereitschaft prägten Vorsichts-, Abwehr- und Verteidigungsverhalten zunächst den Umgang miteinander. Gewohnte Bewertungsstrukturen und die Bestätigung von Vorannahmen schienen

aus Unsicherheit gegenüber dem Fremden dazu zu dienen, das Eigene zu schützen.

Entsprechend Welschs Position können weder Modelle von Multi- noch von Interkulturalität derzeitigen Gegebenheiten zukunftsweisend gerecht werden, da beide von bestehenden ‚Leitkulturen‘ ausgehen. Während Erstere das Fremde in die eigene Kultur integriert, treten bei Letzterer zwei homogene Kulturen in Austausch. Das entspricht aber nicht gegenwärtiger Realität: Allein die deutschen Hochschulgruppen waren mit Studienteilnehmern verschiedener Nationen von kultureller Vielfalt gekennzeichnet. Es trafen Gruppen aufeinander, deren Teilnehmer nicht unbedingt feste Studienverbände einigten. In den Begegnungen bildeten die Studierenden sofort neue, gemischte Arbeitsgruppen. Alle außer drei Teilnehmern verfügten über Deutschkenntnisse. Doch gab es die gemeinsame Entscheidung Englisch als Projektsprache zu wählen. Das geschah einerseits im Hinblick auf den beabsichtigten Kongressbesuch, andererseits als Regel, die von allen Beteiligten als Herausforderung angenommen wurde und eine zu meisternde Gemeinsamkeit herausbildete. Keiner der Teilnehmer war Englisch-Muttersprachler. Darüber stellte sich eine Art der Verfremdung her, eigene Gedanken und eigenes Spiel in der Fremdsprache auszudrücken. Was zum einen als Verlust gegenüber der differenzierteren Muttersprache empfunden werden konnte, provozierte zum anderen konkrete Haltungen im Spiel, in der Darstellung, ferner im Gesprächsaustausch. Die Fremdsprache trug zu einer Reduzierung im Sinn von ‚verwesentlichem‘ Spiel bei. Nonverbale Kommunikation bewirkte die Rückbesinnung auf Wahrnehmung von Körper, Gestik, Mimik, Stimme, Lautstärke, Rhythmus, Handlungsstrukturen, Ritualen und Beziehungsmustern. Einander in der Real- und Spielebene zu beobachten, zu erleben und sich darüber auszutauschen, rief zu konkretem Verhalten auf.

Die Werkstätten der Lehrenden waren in ihren methodischen Ansätzen Zeugnis von Verwebungen unterschiedlicher kultureller Wurzeln und Spiegel persönlicher Biografien, die pädagogische, therapeutische, bildnerisch-, darstellerisch- oder musikalisch-künstlerische Prägungen aufzeigten. Sie waren Ausdruck ost- und westdeutscher sowie nordischer Kulturzugänge und wiesen über die Hinzunahme international-theaterpädagogischer Arbeitsverfahren ebenso kulturelle Vielfalt auf.



Basar theaterpädagogischen Wissens. Fotos: Ursula Rogg

Das Projekt Staging Myself und das Wissen über Transkulturalität



Foto: Ursula Rogg

Inhaltlich wurde auf den Titel "Staging Myself", entsprechend der Ausbildungskonzepte, unterschiedlich zugegriffen. Dies brachte ebensolche Ergebnisse hervor, die einander gegenübergestellt und gegenseitig durchdrungen wurden: Während die Studiengruppe der HBK Braunschweig den performativen Zugang zum Thema wählte, entwickelten die HMT Rostock und die NTNU Trondheim einen Weg über den sibirischen Mythos „Akanidi“. Transkulturelles Durchdringen stellte sich auch beim Kongress selbst, im Aufeinandertreffen mit belgischen Werkstattteilnehmern sowie den internationalen Kongressteilnehmern und über die öffentliche Performance mit den Zuschauenden her. Über die Violdimensionalität von Formaten sowie die Partizipation und Spielinteraktion mit einem Publikum gestaltete sich die Projektpräsentation ‚transdisziplinär‘. Zudem waren alle – Lehrende und Studierende – gleichermaßen darin eingebunden und wechselten ständig zwischen einer anleitenden, spielenden und beobachtenden, zuschauenden Position. Die Gesamtheit der Begegnungen involvierte alle Generationen.

Während des gesamten Projektverlaufs wurden für die Treffen zwischen den Beteiligten wechselnde Orte gewählt, so dass prinzipiell jeder Teilnehmer sowohl Gast als auch Gastgeber war. Durch die Verquickung dieser benannten Ebenen waren die Projektbeteiligten in hohem Maß in transkulturellen Zusammenhängen gefordert. Um jederzeit konstruktiven Fortgang zu ermöglichen, galt es eine Haltung zu gewinnen, die uns lehrte einander zuzuhören, zu beobachten sowie gesprächs- und handlungsaktive Spielformen herzustellen. Sie dienten dazu, einander in verschiedenen Situationen, Räumen und Augenblicken des Miteinanders kennen zu lernen und sich gemeinsam weiterzuentwickeln.

Welsch formuliert: „Die kulturellen Determinanten [gehen] heute quer durch die Kulturen hindurch“ (Welsch 2009, S. 3) und spricht von einer „Violdimensionalität des Wandels“ (ebd., S. 4). Transkulturalität ist Realität und somit Prozess der Bewusstwerdung. Im Akzeptieren des vielfältig Gegebenen als Ausgangslage gemeinsamen Denkens und Handelns, in der Mikro- wie Makroebene, liegt die besondere Chance.

Transkulturelle Kompetenz

Wie auf gesellschaftlicher Ebene erwächst Transkulturalität ebenso in individuellen Persönlichkeitsstrukturen. In den beiden Gruppen, der Lehrenden wie der Studierenden, konnte diese Art Zuwachs erlebt werden: Gegenüber den Lehrenden gelang den Studierenden der Umgang mit transkultureller Vielfalt bereits müheloser. Gewiss war die Projektverantwortung der Lehrenden ungleich höher und stellte so eine andere Form der Herausforderung dar. Für die Fortführung des Projekts ist angedacht, Studierenden und jungen Absolventen Projektleitung und Organisation stärker zu übertragen, während dann Lehrende begleitende, supervidierende Positionen übernehmen.

„Transkulturelle Kompetenz“, ein von uns so benannter Begriff, könnte ein Ergebnis der Prozess Erfahrung sein. Transkulturelle Kompetenz zielt darauf ab, einen gleichberechtigten Umgang mit einem von sich selbst verschiedenen Gegenüber herzustellen. Sie umfasst die Position des Verstehens und schließt den Willen ein, Beziehungen zum gegenseitigen Wohl und Wachstum einzugehen und aufrecht halten zu wollen. Die Begegnung mit der Violdimensionalität wird als Bereicherung des Selbst erfahren. Basierend auf Partizipation anstelle von hierarchischem Denken und Handeln, ist sie von innerer und äußerer Flexibilität gekennzeichnet. Transkulturelle Prozesse bedürfen vor allem eines hohen Maßes an Respekt, Wertschätzung und Geduld sowohl mit sich selbst als auch gegenüber dem Anderen und den sich ständig verändernden Gefügen. Sie brauchen auch Zeiten der Ruhe und des Rückzugs, um Neues integrieren zu können.

Um diese Kompetenz zu gewinnen, bedürfen diese Prozesse der umfassenden, ständig begleitenden Reflexion auf allen Ebenen, damit die hohe Herausforderung nicht zu anhaltender Überforderung wird und so feindseligen Rückzug provoziert.

Besonnenes Wachsen gewinnt gegenüber schnellem Produzieren den Vorzug.

„Und die Überführung kultureller Differenz in eine Form, die der Gemeinsamkeit der Menschen nicht widerstreitet, sondern zuarbeitet, könnte durchaus als lohnende Aufgabe für die Gegenwart und Zukunft begriffen werden. [...] [Dabei] arbeitet Transkulturalität der Bildung einer Weltinnengemeinschaft, und einer friedlichen Weltgesellschaft zu“ (Welsch 2009, S. 14 f.).

Literatur:

Welsch, Wolfgang: „Was ist eigentlich Transkulturalität?“ In: Lucyna Darowska, Thomas Lüttenberg, Claudia Machold (Hg.): Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität. Bielefeld: Transcript Verlag, 2009.

Anmerkungen

- 1 IDEA Weltkongress Paris 2013 (www.idea-paris-2013.org).
- 2 Theaterpädagogik Organisation Frankreichs: L'Association nationale de Recherche et d'Action théâtrale (ANRAT).
- 3 Theaterpädagogische Konferenz 17.–25. Mai 2009 in Kooperation von HMT & Universität Rostock.
- 4 Welsch, Wolfgang: „Was ist eigentlich Transkulturalität?“ In: Lucyna Darowska, Thomas Lüttenberg, Claudia Machold (Hg.): Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität. Bielefeld: Transcript Verlag, 2009.

Theater und Schule: TUSCH. Ein KulturLernModell

Zentrale Merkmale am Beispiel von TUSCH Hamburg

Wolfgang Sting

TUSCH, das Kooperationsmodell der beiden Kultur- und Bildungsorte Theater und Schule, hat seinen Ursprung in Berlin (1998). Für einen Zeitraum von zwei Jahren arbeiten ausgewählte Theater und Schulen als Projektpartner zur Vermittlung ästhetischer Praxis und kultureller Bildung zusammen. TUSCH Hamburg existiert mittlerweile seit 2002 und es schließen sich immer mehr Städte und Regionen dieser Modellidee an wie Sachsen-Anhalt, Frankfurt, München, Stuttgart. Die organisatorischen und inhaltlichen Besonderheiten der unterschiedlichen TUSCH Modelle variieren nach den jeweiligen lokalen Gegebenheiten und Kooperationspartnern. Durch seine ständige Weiterentwicklung hat sich TUSCH Hamburg von einem Pilotprojekt zu einem festen Programmpunkt und Modell für Kulturelle Bildung in der Hamburger Schul- und Theaterlandschaft etabliert. Träger von TUSCH Hamburg sind aktuell die Schulbehörde und seit Sommer 2012 die BürgerStiftung Hamburg (davor die Körber-Stiftung). Zudem wird TUSCH Hamburg gefördert durch die Stiftung Mercator und die Kulturbehörde. Die Trägerschaft durch einen öffentlichen und Stiftungs-Partner, wie auch die Unterstützung der beiden Behörden für Schule und Kultur markieren das stabile strukturelle Fundament von TUSCH Hamburg. Nähere Informationen zur Geschichte, Organisation und aktuellen Projektarbeit von TUSCH Hamburg finden sich unter: www.tusch-hamburg.de.

Im Folgenden wird das Hamburger TUSCH Modell in seinen grundlegenden Zielsetzungen und Strukturen überblicksartig in vier Schritten charakterisiert.

- I. Was soll's: Programmatische Ziele
- II. Wie geht's: Strukturelle und organisatorische Prinzipien
- III. Wo knallt's: Problemfelder in der Zusammenarbeit
- IV. Was bringt's: Neue Perspektiven, Innovationspotenzial und Lernmodell.

Um einen kleinen Einblick in die vielfältigen Lernerfahrungen und Einschätzungen bei und nach dieser kollektiven Projektarbeit zu vermitteln, sind ausgewählte Äußerungen von beteiligten Schülerinnen, Schülern, Lehrkräften und Theatermachern den einzelnen Abschnitten vorangestellt (alle Zitate sind aus der Publikation: „TUSCH: Poetiken des Theatermachens. Werkbuch Theater und Schule“, hrsg. von Sting/Mieruch/Klinge/Stütting 2012).

I. Was soll's: Programmatische Ziele

Schüler: „TUSCH – eine großartige Chance! Wir werden ernst genommen! Nicht nur von dem Künstler, sondern von dem ganzem Organisationsteam. Das Projekt hat meine Lust am Theater verdoppelt und meine Pläne für die Zukunft verändert. Ein berühmter Künstler kann mich anders motivieren als ein Lehrer. Lehrer haben keine künstlerische Ausbildung. Wir werden ermutigt, bestärkt, dass wir etwas können! Im professionellen Theater aufzuführen: Großer

Kick – nicht immer die Aula! Wir werden nicht benotet! Wir sind freiwillig dabei, und deshalb wissen wir, warum wir es machen. Dieses Theater braucht sehr viel Zeit und ist auch anstrengend.“

Lehrer: „Es muss Schulleitungen klar sein, wenn sie TUSCH initiieren, dass zu dieser Art von Arbeit Mut gehört, weil das Eingeschlossene verlassen werden muss, weil man nicht wie in Schule üblich ergebnis-, sondern prozessorientiert arbeiten muss. Darauf muss man sich einlassen, weil nicht immer sofort tolle Ergebnisse da sind. Denn es gibt auch Projekte, bei denen man nach drei Wochen feststellt: das haben wir gemacht, aber das ist nichts.“

Künstlerin: „TUSCH ist für uns wichtig, um überhaupt Modelle für neue Projekte entwickeln zu können. Eine so enge Kooperation mit einer Schule, wie sie im Rahmen von TUSCH möglich ist, können wir sonst nicht erreichen. Im Vordergrund unserer Theater-Modelle stehen immer die Teilhabe der Schüler, ihre Ideen und Ansätze. Sie sind Teil der öffentlichen Gesellschaft und sollen sich durch unsere Projekte als solcher wahrgenommen und bestärkt fühlen. Je näher wir an sie herankommen, je mehr Zeit wir mit ihnen verbringen, desto besser für das Ergebnis.“

Die Ziele der Programmarbeit lassen sich auf drei Ebenen verorten:

1. Engagierte und professionelle Theaterarbeit mit Schülerinnen und Schülern zu initiieren unter Einbeziehung von Künstlern, Theaterpädagogen, Lehrern, Eltern (Theaterproduktion und -rezeption),
2. Künstlerische, ästhetische und kulturelle Bildung zu vermitteln (Bildung),
3. Neues und anderes Lernen in die Schule zu tragen (Schulentwicklung).

Inhaltlich geht es darum, ästhetische Wahrnehmung und Ausdruck zu vermitteln, d. h. Theaterkunst durch eigene Spielpraxis zu erfahren, zu erleben, zu erproben und zu reflektieren. TUSCH stellt sich die Aufgabe, in variierenden Projektformen spannendes Theater in einem heterogenen Team aus Akteuren von Theater und Schule zu realisieren, um vertiefende Einblicke in Theater als Kunst- und Lern- und Wissensform zu verschaffen.

II. Wie geht's: Strukturelle und organisatorische Prinzipien

Theaterpädagogin: „Wir erleben, die Arbeit lebt davon, dass die Schulleitung 100-prozentig hinter dem TUSCH-Projekt steht. (...) Denn zur Bildung kreativer Gemeinschaften braucht man Zeit, Muße, Ruhe, das ist sehr wichtig. Wobei die Arbeit mit den Lehrerinnen noch viel wichtiger ist als mit den Schülern, um neue Strukturen zu erarbeiten.“

Theater und Schule: TUSCH. Ein KulturLernModell



Basar theaterpädagogischen Wissens. Foto: Ute Pinkert

Künstlerin: „Der Enthusiasmus, den das Kollegium an den Tag legte, war für uns der entscheidende Anstoß, uns auf diese Herausforderung einzulassen, denn mit 200 Schülern und 20 Lehrern haben wir noch nie gleichzeitig zusammengearbeitet.“

Als zentrales Element der erfolgreichen Hamburger TUSCH Arbeit, sozusagen als Geheimnis des Erfolges, ist die innere Konzept-, Organisations- und Kommunikationsarbeit einzuschätzen. Die Koordinationsstelle beinhaltet personale, lokale und sächliche Ressourcen: Projektleitung, Büro und Etat. In der Projektleitung arbeiten auf Seite der Schulbehörde zwei teilabgeordnete Lehrer mit einem Theaterpädagogen des Schauspielhauses und einer Mitarbeiterin der BürgerStiftung Hamburg sowie freien

Honorarkräften zusammen. Dieses TUSCH Leitungsteam verbindet und regelt die vielfältigen Abläufe, die vor, während und nach der konkreten Projektarbeit konstitutiv nötig sind: Hier kommen Entwicklung, Schulung, Beratung, Service, Öffentlichkeitsarbeit und Qualitätskontrolle zusammen.

Mit dem Bild einer Tankstelle lassen sich Charakter und Aufgaben der TUSCH Projektleitung als zentraler Schaltstelle aufzeigen: Hier können die Projektpartner auftanken.

Hier gibt es Sprit und Spirit, Zündstoff und Motivation.

Hier gibt es Service und Pflege, damit alles optimal läuft.

Hier gibt es die neuesten Produkt- und Projektinformationen.

Hier bekommt man Fahrstunden und Betriebsanleitung.

Hier wird man angeschoben, wenn das Projekt ins Stottern kommt oder liegen bleibt.

Hier gibt es zur Not Ersatzteile vom Scheinwerfer bis zum Austauschmotor (neuer Partner).

So gibt es regelmäßige Treffen (viermal im Jahr mindestens) zur Information, zur Schulung, zum Austausch unter den Partnern, zur Vorstellung der aktuellen Arbeitsschritte und zu den abschließenden Projektaufführungen mit Evaluation. Die Projektleitung gewährleistet somit durch Information, Schulung und Qualitätskontrolle auch die Nachhaltigkeit des TUSCH Modells. Nachhaltigkeit heißt dann eine verlässliche Basis in Finanzen und Organisation bereitzustellen, langfristige Planung mit Kooperationsvereinbarung (2 Jahre), Vernetzung mit verlässlichen Partnern und eine permanente Evaluation zu sichern.

Die mittlerweile ausdifferenzierte Hamburger TUSCH Landschaft – in der aktuellen Runde 2012–2014 mit Partnerschaften von 13 Theatern mit 20 Schulen – erfordert eine sehr aufwändige und erfahrene Koordinations- und Auswahlarbeit. Die jeweiligen Partner-Theater und -Schulen treffen dann ganz konkrete Kooperationsvereinbarungen, die aufgrund von Handreichungen vorbereitet und schriftlich fixiert werden. Basis der Zusammenarbeit ist immer die grundlegende Zustimmung und Unterstützung der Projektarbeit durch die Leitung und das Kollegium bzw. Ensemble der Institutionen. Nur auf der Grundlage dieser breiten Akzeptanz und eindeutigen Verankerung im Profil von Theater und Schule kann die konkrete Projektarbeit, die dann immer Höhen und Tiefen, Krisen und Schwierigkeiten mitbringt, gelingen.

III. Wo knallt's: Problemfelder in der Zusammenarbeit

Künstler: „Der Theatermensch möchte seine Geschichten machen, mit Schule eigentlich nicht so viel zu tun haben. Das funktioniert wunderbar, wenn der Lehrer den Theatermenschen machen lässt – du machst die Kunst, ich mach die Organisation.“

Lehrerin: „Es gibt natürlich auch Negatives, Erschöpfungstendenzen. Es gibt auch Probleme in der Zusammenarbeit, weil Schule und Theater sehr unterschiedliche Welten sind. Dass auch die Theaterleute nicht unbedingt verstehen, wie Lehrer funktionieren und andersrum auch nicht. Dass zum Beispiel Spontaneität und kurzfristige Ansagen in der Schule schwer zu erfüllen sind.“

Theaterpädagogin: „Sie dürfen nicht mit Vorurteilen in die Projekte reingehen: Lehrer sind so und so, Künstler sind so. Oft wird nicht gesehen, was Lehrer leisten. Die kennen die Schüler einfach. Andersrum dürfen auch die Künstler nicht überfrachtet werden. Oft sollen sie unheimlich viel zurecht-rücken, was man mit einem Projekt auch nicht schaffen kann.“

Künstlerin: „Für mich war es sehr schwierig, mich in das System Schule, mit seinem 45-Minutentakt, einzuklinken – was die Schule ein wenig ausbaden musste. Normalerweise, wenn ich ein Projekt habe, Fühlung aufgenommen habe,

Theater und Schule: TUSCH. Ein KulturLernModell

dann breiter ich da durch. Jetzt musste ich mich mit Zeiten beschäftigen, und wann was möglich ist. Ich habe der Schule ziemlich viel aufgezwungen. Auch musste ich umdenken auf Schüler und mit entsprechenden Sicherheitsaspekten, was kann man im Rahmen Schule machen.“

Im Schnittfeld der ganz unterschiedlichen Wissens- und Organisationsformen der Institutionen Theater und Schule und im Wechselspiel der beteiligten Akteure – Schüler, Künstler, Lehrer, Theaterpädagogen und Organisatoren – kann und muss es ab und zu Konflikte geben. Die unterschiedlichen Arbeitsrhythmen, Arbeits- und Selbstverständnisse der Beteiligten prallen aufeinander. Wenn aber eine positive Grundhaltung zu dieser Projektarbeit und Rückhalt in der jeweiligen Institution besteht, können Konflikte, Störfälle und Irritationen durchaus eine produktive Qualität haben, indem Lern-, Arbeits- und Verhaltensformen kritisch überprüft und bei Bedarf modifiziert werden. Hierbei ist der distanzierende Außenblick der begleitenden Projektleitung und gegebenenfalls Beratung und Intervention sicherlich immer wieder notwendig.

IV. Was bringt's: Neue Perspektiven, Innovationspotenzial und Lernmodell

Schüler: „Das war eine schöne Erfahrung. Was Neues. Nicht nur den Lehrplan durchdrücken. Ich habe viel dazu gelernt. In der Bearbeitung von Film, aber auch mit den Leuten. Wie man am besten zusammenarbeitet. Bei 20–30 Leuten versteht man sich ja nicht mit allen, aber man lernt, wie man mit denen kooperiert, dass man sich nicht andauernd streitet, das lernt man auch.“

Künstler: „Ich finde das Projekt großartig. Ich habe auch einiges dazugelernt. Es geht immer um den Perspektivwechsel: Wir machen das hier für das Publikum. Ich kann etwas meinen, solange es nicht gesehen wird, ist es nicht da. Meine Rolle ist hier die eines Zirkusdirektors. Es geht darum, den Jugendlichen in Erinnerung zu bringen, dass man nur mit Disziplin, Eifer und Begeisterung etwas erreichen kann. Ich mache das hier zum allerersten Mal: ganz vorne stehen im Auge des Orkans.“

Lehrer: „Unser eingefahrener Schulalltag, unsere Strukturen wurden von den Künstlern aufgebrochen: das war belebend. Das ist Theater? Das hätten wir erst mal so nicht gedacht – aber dann haben wir gesehen, dass all das, was wir hier gemacht haben, Teil der Aufführung war. So haben die Lehrer und die Schüler gelernt, was Theater bedeuten kann – da es nah an dem dran ist, wie wir leben, was wir jeden Tag machen.“

Theaterpädagogin: „Die TUSCH Arbeit wird im Theater oft nicht gebührend wahrgenommen und wertgeschätzt. Das ist schade und sollte sich ändern. Die Arbeitsbelastung ist enorm. Wie gehen von beiden Seiten ans Limit. Aber es kommt auch was dabei heraus. Für mich ist es interessant, über einen langen Zeitraum in eine Schule reinzugehen. Das ist das Besondere an TUSCH.“

Theater und Schule: TUSCH. Ein KulturLernModell

Lehrer: „Die Künstler kitzeln Dinge aus den Kindern heraus, die im außerschulischen Bereich liegen. Hier gibt es die große Chance, sich als Lehrer die Lebenswelt seines Schülers zeigen zu lassen und sich auf sie einzulassen. Das kann ein ganz neues Bild vom Schüler erzeugen. (...) Bei der Entwicklung des Projektes weiß der Lehrer nicht mehr als die Schüler, sie haben also einmal eine gemeinsame Ausgangsbasis. Sie können versuchen, Dinge gemeinsam herauszufinden, aber es ist auch möglich, dass ein Schüler dem Lehrer voraus ist.“

Lehrer: „Die Schüler erhalten von den Künstlern eine Art „Anleitung zum Selbermachen“, sie befassen sich mit Dingen, die ihnen wichtig sind und können sich daher ungehindert entfalten. Das erzeugte bei einigen Schülern eine dermaßen positive Lernerfahrung, dass sich ihr Verhalten sowohl im sozialen als auch im schulischen Bereich nachhaltig positiv verändert hat.“

TUSCH bringt erst einmal für alle Beteiligten ein Mehr an Arbeit mit sich. Dabei und darüber hinaus ergeben sich aber produktive Effekte mit Modellcharakter auf mehreren Ebenen:

1. Als Kunstpraxis entwickelt sich ein Modell künstlerischer und ästhetischer Theaterarbeit mit Jugendlichen.
2. Als Lernform entwickelt sich ein Modell projektorientierten Lernens, das beide Orte, Schule und Theater, in ihren Vermittlungsformen wechselseitig befruchtet und übersteigt.
3. Als Öffnung von Schule ergeben sich Anregungen für ein Modell von Schulentwicklung und Schulkultur.
4. Als bildungs- und kulturpolitischer Impuls zeigt sich ein Modell von kultureller Bildung mit Bezug Schule.

TUSCH als Kulturelle Bildung schafft also Räume und Situationen, Rahmen- und Gelingensbedingungen für ambitionierte künstlerische Projektarbeit mit Kindern und Jugendlichen. TUSCH versteht sich somit bei der gegebenen inhaltlichen und ästhetischen Offenheit primär als ein kooperatives Produktions- und Lernmodell.

TUSCH Hamburg als dynamisches und sich mit jeder Partnerschaft fortschreibendes Modell hat sich bewährt und etabliert. Dennoch gibt es genug Entwicklungsbedarf und Desiderate, um nur zwei zu benennen: 1. die personelle und finanzielle Ausstattung gilt es langfristig zu etatisieren, 2. die kreative Kooperation und gegenseitige Wertschätzung von Lehrern und Künstlern gilt es zu unterstützen. Hierbei können Theaterpädagogen mit ihren künstlerischen und pädagogischen Kompetenzen eine entscheidende Rolle spielen.

Die Qualität, die TUSCH als KulturLernModell auszeichnet, lässt sich abschließend an dem aktuellen Stichwort Partizipation festmachen: TUSCH schafft kulturelle, soziale und politische Teilhabe, denn es ermöglicht es den Jugendlichen an ihren und anderen Orten (Schule, Theater, Stadtteil) mit ihren (eingebrachten und neu entwickelten) künstlerischen Ausdrucksformen öffentlich zu „sprechen“ und wahrgenommen zu werden.

Schulleitung: „Die Schule wird durch solche Aktionen belebt und Kinder nehmen durch dieses Konzept an Kultur teil, was sie sonst aufgrund ihres soziokulturellen Hintergrundes in der Regel nicht tun.“

Schülerin: „Ich würde es sehr gut finden, wenn auch andere Schulen oder unsere Schule auch im nächsten Jahr an so einem Theaterprojekt teilnehmen. Es bietet einfach die Perspektive, zu zeigen, was man hat und was man kann! Der ausschlaggebende Punkt für das Projekt ist, dass Schüler am Ende etwas haben, worauf sie besonders stolz sein können. Schließlich werden die Schüler auf einer Bühne vor vielen bekannten und nicht bekannten Zuschauern stehen und ihre Stücke spielen. Allein der Gedanke daran ist ein schönes Gefühl.“

Literatur

- Sting, W./Mieruch, G./Klinge, A. K./Stütting, E. M. (Hg.) (2012) TUSCH: Poetiken des Theatermachens. Werkbuch für Theater und Schule. München: kopaed.

Ernst-Frieder Kratochwil
Deutsches Puppen- und Maskentheater
seit 1900

2012
ISBN 978-3-86863-089-3
228 Seiten
mit 64 Abbildungen
Format: 29,7 x 21 cm
EUR 18,00



Herbst 2014
ANKÜNDIGUNG
Buch 2



Deutsches Puppen- und Maskenspiel bis 1900

• ISBN 978-3-86863-136-4
ca. 250 Seiten • mit vielen Abbildungen
Format: 29,7 x 21 cm
ca. EUR 18,00



Schibri-Verlag • www.schibri.de • info@schibri.de

Achtung: Erkenntnis! Ein Fortbildungs- und Theaterexperiment

Volker Jurké

Im Folgenden wird ein schulinternes Lehrerfortbildungsprojekt vorgestellt, das sich in vier Phasen gliedert:

1. Phase: Vorbereitung und Konzeptionierung der Fortbildung „Professionelle Lerngemeinschaft Theater macht Schule“ (2011/12)
2. Phase: Durchführung der Fortbildung mit den Lehrern und Künstlern (2012/13)
3. Phase: Durchführung des Schulprojekts
4. Phase: Evaluation (2013/14)

1. Rahmenbedingungen

Im März 2011 gründet sich eine Planungsgruppe als Kompetenzteam¹ der Regionalen Fortbildung Friedrichshain-Kreuzberg, um ein Pilotprojekt anzuschließen: Schule macht Theater – Theater macht Schule!

Nach diesem Motto soll eine Kreuzberger Schule gesucht werden, die das Kompetenzteam beauftragt eine Schulinterne Lehrerfortbildung (SchILf) durchzuführen. Nach einigen Anlaufschwierigkeiten findet sich im August 2012 eine Professionelle Lerngemeinschaft² (PLG) von Lehrerinnen und Lehrern in einer sogenannten Brennpunktschule, der Hector-Peterson-Schule³. Das Lehrerteam setzt sich als Schulentwicklungsvorhaben zum Ziel, im Jahr 2013 über mehrere Wochen eine Theaterproduktion in den 7. Klassen, also am Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule, gemeinsam mit Künstlern und Theaterpädagogen der Region, zu initiieren und zu realisieren. Vielfältig, differenziert und nachhaltig soll es sein. Die integrative Sprech- und Sprachbildung als Fortbildungsschwerpunkt der Stadt Berlin im Rahmen ästhetischer Bildung soll im Mittelpunkt stehen.

Einordnung

Anders als in den prominent gewordenen Projekten mit Protagonisten wie Royston Maldoom und Simon Rattle⁴ oder großen erfolgreichen Einrichtungen wie TUSCH, wollen wir „im Kleinen“, pragmatisch auf eine Schule und ihren 7. Jahrgang bezogen, durch eine Fortbildung der Lehrer eine innovative und nachhaltige Lernkultur im Übergang von der Grund- zur Sekundarschule initiieren. Das geschieht auf der Basis einer Zusammenarbeit und eines Austauschs zwischen Künstlern, Theaterpädagogen, den Lehrern, Sozialpädagogen und später dann im Schulprojekt mit den Schülern.⁵

Damit ist die Hoffnung verbunden, dass es neben der vorbereitenden Fortbildung, gerade an dieser Schnittstelle, nämlich der Schuleingangsphase in die weiterführende Schule, eine besondere pädagogische Relevanz haben kann, ein solches ästhetisch-künstlerisches Projekt zu installieren. Als Fortbilder halten wir es für günstig, diesen neuen Lebensabschnitt – den Übergang von einer Schulform in die andere – mit etwas Besonderem und positiv Besetztem einzuleiten. Wir glauben, dass der größte Nutzen für die Gruppenfindung, die Bereitschaft

zur Verantwortungsübernahme seitens der Schüler und für ein gutes Klassenklima in dieser Phase zu erreichen ist. So werden intensive Kontaktmöglichkeiten zwischen Lehrern und Schülern frühzeitig möglich und das gegenseitige Kennenlernen erleichtert. Wir hoffen, dass die Schüler in der 7. Klasse neugieriger, offener für Neues sind als später in höheren Klassen mit bereits ein- oder festgefahrenen Klassenstrukturen und Hierarchien. Dadurch wird die Chance zur Verringerung des Mobbing-Risikos oder sogar seiner generellen Verhinderung größer. Die Bereitschaft und Begeisterungsfähigkeit für Theater/Aktion/Film u. ä. ist in der 7. Kl. erfahrungsgemäß höher als in der 8. Klasse. Schüler kommen schneller aus der Anonymität, zeigen sich von verschiedenen Seiten. Eine differenziertere Wahrnehmung der Schüler durch ihre Lehrer soll so ermöglicht werden. Die Schüler erhalten Möglichkeiten, sich in ihrer Vielfältigkeit positiv zu erleben und gewinnen frühzeitiger Selbstvertrauen als beste Basis für das Lernen. Ein zu erwartender Effekt könnte sein, dass Selbstwirksamkeitserfahrung („Ich kann ...“) auf andere Kompetenzbereiche ausstrahlt. Nicht zuletzt ist die Anbindung an das Sprachbildungskonzept der Schule ein wichtiger Grund für diese zeitliche Positionierung.

2. Das Kompetenzteam: Fortbilder bilden sich fort

Sechs Fortbilder stemmen Freitag und Samstag Stühle und Tische, springen lachend durch einen frei geräumten Seminarraum der „Werkstatt zur Integration durch Bildung“ (WIB) in Friedrichshain Kreuzberg, in einem Teilgebäude des ehemaligen Krankenhauses und heutigen Kulturzentrums Bethanien in der Adalbertstraße. Neben: betreutes Wohnen für Jugendliche und Familienzentrum; gegenüber ein kleiner Tierpark; um die Ecke das Georg-Rauch-Haus, nicht weit der Mariannenplatz ...

Sie lachen viel, präsentieren sich in kleinen Szenen unter Anleitung einer Schauspielerin und einer Theaterpädagogin. Sie erfahren Theater am eigenen Leib. Die Türen stehen offen: Kolleginnen und Kollegen schauen entweder etwas irritiert oder solidarisch in den Seminarraum: Das soll Fortbildung sein? Oder: Toll, diese lebendige Körperlichkeit in einer „seriösen“ Fortbildungs-Tagungsstätte.

Die großzügige Unterstützung (Ressourcen, Abordnung) durch die zuständige Leitung der Regionalen Fortbildung, einer Außenstelle des Berliner Senats, ist ein absolutes Muss bzw. konstitutive Gelingensbedingung. Im Kompetenzteam sind daher folgende Fortbildungsbereiche repräsentiert und Kollegen zusammengeführt: Deutsch, Musik, Schulpsychologie, Duales Lernen, Schulentwicklungsberatung und Theater (Darstellendes Spiel). Die Beteiligten erleben von innen, was sie ihren demnächst fortzubildenden Lehrerkollegen zumuten wollen und sie bekommen eine sinnlich angebundene Ahnung davon, was auf die Schüler des Projekts zukommen wird. Sie können erahnen, welche Erfahrungen diese Schüler im Prozess künstlerischer Gestaltung machen werden, anders gesagt, welche ästhetische und

Achtung: Erkenntnis! Ein Fortbildungs- und Theaterexperiment



„Deschawü-Raumschiff“. Fotograf: Volker Jurké



soziale Kompetenzentwicklung sie (hoffentlich) durchlaufen werden!

Theater hat auch hier – auf dieser Ebene der Fortbilder – teambildende Wirkung. Die Fortbilder werden zu einer Gruppe, deren einzelne Mitglieder sich gut verstehen. Das trägt bis heute (2014).

Das Konzept lässt sich auf einen schlichten Nenner bringen, der alle weiteren Maßnahmen strukturiert. Alle Beteiligten, Fortbilder, Lehrer und Schüler sollen die gleiche Erfahrungsgrundlage haben, nämlich zunächst ganz praktisch Theaterspielerfahrungen sammeln, um auf je spezifische Weise deren soziale und ästhetische Wertigkeit im pädagogischen Kontext zu erkennen.

Ziele der Fortbildung – Hoffnungen der Fortbilder

In der Konzeption des Pilotprojekts und der vorbereitenden Fortbildung kristallisieren sich die Zielschwerpunkte heraus. Es geht zunächst und grundsätzlich darum, die Bereitschaft der Lehrer zur Verantwortungsübernahme eines entsprechenden Schulentwicklungsvorhabens „PLG“ zu entwickeln. Die Bereitschaft

zur Kooperation mit außerschulischen Partnern sollte ebenfalls gegeben sein bzw. geweckt werden.

In der Fortbildung soll den Kollegen Raum gegeben werden, eine teambildende, nachhaltige Erfahrung im Ernstfall (Theater mit Publikum) zu erleben und in der Folge dann auch für die Lehrer und Schüler im Schulprojekt. Dabei soll die produktive Verzahnung der inhaltlichen Bereiche der Fortbildung (Duales Lernen, Sprachbildung, Theater, Projektmanagement/Schulentwicklung ...) erlebbar gemacht und verdeutlicht werden. Das Know-how „Projektvorbereitung-Durchführung-Auswertung“ soll also angewandt vermittelt werden. Ein weiteres wichtiges Ziel besteht in der Vermittlung des durchgehenden Prinzips „fächerübergreifendes Lernen“. Im Idealfall soll die Präsentationskompetenz (Selbstkompetenz) der Lehrer als Voraussetzung für deren Vermittlung an die Schüler gestärkt werden. Schülerfähigkeiten, z. B. im Hinblick auf ihre häufig anzutreffende Mehrsprachigkeit sollen vermehrt erkannt und gefördert werden, verbunden mit der Hoffnung auf eine langfristige Kompetenzvernetzung (Gestaltungskompetenz, Selbststärkung, Teamfähigkeit usw.) mit positiven Auswirkungen auf alle Fächer.

Achtung: Erkenntnis! Ein Fortbildungs- und Theaterexperiment

Pilot heißt Risiko!

Pilotcharakter heißt, dass ein möglichst richtungsweisender Versuch gewagt wird, bevor ein Projekt allgemein akzeptiert und in diesem Fall als Standard in der Schule implementiert wird. Im Erfolgsfall sollen alle zukünftigen 7. Klassen in den Genuss kommen, mit einem fünfwöchigen Theaterprojekt in die neue weiterführende Schule zu starten. Dafür gilt es, dass möglichst viele Beteiligte das Projekt als sinnvoll erachten und akzeptieren, am besten mit entsprechender Begleitforschung.

Zunächst ist ein solches Pilotprojekt auch risikobehaftet. Zweifel sind angebracht, ob so etwas überhaupt im normalen Schulbetrieb funktionieren kann oder ob die Eltern bei der Anmeldung eher abgeschreckt werden. Nicht zuletzt stellt sich die Frage, warum eine solche experimentelle Vorgehensweise in einer Brennpunktschule überhaupt angenommen wird.

Das Lehrerteam entscheidet sich nach mehreren Beratungsterminen und in Abstimmung mit der Schulleiterin und der Schulrätin, das Multiplikatorteam zu beauftragen, sie mit einer dreitägigen Fortbildung und weiteren Modulen während und nach dem Schulprojekt auf ein solches Wagnis vorzubereiten.

**3. Das Lehrerteam mit den Künstlerduos:
Wissensaustausch**

„Achtung Erkenntnis: Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer“
Fotograf: Volker Jurké

Nachdem sich die Multiplikatoren fortgebildet haben, startet nun die 2. Phase.

Jetzt beleben 16 Fortzubildende aller Fächer (Sprachen, Mathematik, künstlerische Fächer u. a.), darunter 2 Sonderpädagoginnen, ein Sozialpädagoge und eine Theaterpädagogin samt der Kulturbbeauftragten der Schule die Seminarräume der Werkstatt zur Integration durch Bildung WIB in Friedrichshain-Kreuzberg. In 8 Modulen schreiben, filmen, singen sie drei Tage lang, produzieren Klanggebilde mit verschiedenen Instrumenten, bespielen die Fortbildungsstätte ortsspezifisch mit Geschichte(n) des Hauses, dem ehemaligen Schwesternheim des Krankenhauses Bethanien. Sie probieren sich im Sprechen vor Publikum, im Geschichten erfinden, in Körper-, Raum- und Stimmerfahrung, im Spiel! Die Schulentwicklungsberaterin, gleichzeitig federführend für die Evaluation, zeigt auf, welche möglichen Klippen zu nehmen bzw. zu umschiffen sind und worauf in der Planung und Durchführung zu achten ist (Projektmanagement). Eine Spezialistin für Sprachbildung der Universität Potsdam arbeitet mit der Gruppe zur Vielseitigkeit der deutschen Sprache, zu Sprachregistern, Dialekten, Stilen. Die Expertin für Duales Lernen zeigt Möglichkeiten der Verknüpfung von Sprachbildung und handlungsorientiertem, praktischem Lernen auf (Theaterlogbuch).

Unter Anleitung der Fortbilder und „temporärer Komplizen“ (vgl. Seitz 2009), der sechs, zeitweise sieben ausgewählten Künstler (zum Teil vermittelt über den Kooperationspartner, das Theater Hebbel am Ufer, HAU Berlin), macht die Gruppe gemeinsame künstlerische Gestaltungserfahrungen. Diese Künstler – und das ist die Besonderheit dieses Fortbildungsprojekts – werden auch mit den Schülern in ihrem fünfwöchigen Schulprojekt künstlerisch arbeiten. Sie werden gemeinsam im Team mit zwei Lehrern, die sie schon aus der Fortbildung als Spieler und „Performer“ kennen, eine Klasse begleiten. Die Schule stellt aus ihrem Budget die Honorare für diese externen Experten zur Verfügung.

Wissensgenerierung

Es geht um nichts Geringeres als durch eine Gruppe von Künstlern an die Kollegen auf experimentellem Weg ein praktisches Wissen über Künste und das Lehren der Künste heranzutragen, in einem weiteren Schritt um den Austausch von Wissen über unterschiedliche Praxisbereiche und Arbeitsweisen: Kunst und Schule.

Erst auf der Basis dieses Erfahrungswissens sind die Lehrer in der Lage einzuschätzen, was sie ihren Schülern zumuten bzw. angehen lassen und wie sie sich möglicherweise selbst auf einen künstlerischen Produktionsprozess, auch später im Schulprojekt, einlassen können. Umgekehrt wird auch auf Seiten der Künstler Wissen erzeugt bzw. werden Fragen aufgeworfen:

Wie reagieren Lehrer auf künstlerische Denk- und Vorgehensweisen (und später auch die Schüler)? Wie lassen sich Widerstände durch die Institution Schule abbauen, die sich einem künstlerischen Prozess in den Weg stellen? Welche methodischen Vorgehensweisen muss ich in der Arbeit mit den Lehrern bzw. Schülern bedenken? Welches pädagogische Wissen kann ich möglicherweise erlernen, übernehmen und nutzen?

Um es vorwegzunehmen und gleichzeitig einen Ausblick auf den Text im Folgeheft zu wagen: dieses Aufeinandertreffen

Achtung: Erkenntnis! Ein Fortbildungs- und Theaterexperiment



„Achtung Erkenntnis: Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer“
Fotos: Volker Jurké



unterschiedlicher Praxen und Wissensorte birgt Konflikte und Reibungspunkte, aber auch Chancen und durchaus produktive Erkenntnisse.

Lehrerin A: Ich hatte eine große Angst, wie es wohl werden wird in der Fortbildung, sich zeigen vor den Kollegen, obwohl wir ein funktionierendes Team sind und uns grundsätzlich gut verstehen.

Lehrer B: ... ist sonst nicht so mein Fall, mit Künstlern zu arbeiten – viele Ideen aufgenommen – tausend Fragen entstanden, wie das mit Schülern zu realisieren ist (aber guter Hoffnung).

Lehrerin C: Bei aller Komplexität ein Super-Projekt – auf etwas vertrauen können, was beim Theater immer passiert: am Ende sind alle sehr froh, erzeugt eine bestimmte Art von Dynamik, auf die man sich verlassen kann.

Lehrer D: Toll zu sehen, wie ihr/wie wir als Team zusammen gearbeitet haben; macht Lust, Schule zu verändern.

Die Workshops

Als Beispiel der verschiedenen Module sei hier ein künstlerisches Workshopkonzept in aller Kürze dargestellt.

„Déjà-Vu: Wenn die Realität eine andere wird.“
Ein Mensch betritt zum ersten Mal einen Ort. Oder vielleicht auch nicht. Dann verschwindet er. Auf einem aufgefundenen Tonband hört man seine Stimme und den Gang seiner Gedanken. Bleibende Bilder zeigen eine Reihe von Einstellungen seiner letzten Visionen.

Welche Spuren kann der Mensch an einem Ort hinterlassen, wenn er nicht an jenem Ort physisch anwesend ist?

Agathe Chion und Sébastien Alazet interessieren sich für dissoziierte Praxen oder verschiedene Spuren, die später übereinander gelegt werden.

D. h., zu einer gemeinsam zu bearbeitenden szenischen Idee (z. B. eine Reinigungskraft irrt durch die Gänge des Hauses) wird zunächst in unabhängig voneinander agierenden Kleingruppen mit unterschiedlichen Schwerpunkten, wie:

- Sprechen-schreiben-aufzeichnen (Mikrophonaufnahmen),
- Beobachten-spielen-inszenieren,
- Filmen-fotografieren-digital bearbeiten/schneiden künstlerisch gearbeitet.

Anschließend werden die Arbeitsergebnisse und Skizzen in einem Video-Foto-Roman zusammengeführt. Dieses Workshopkonzept wird im Schulprojekt modifiziert wieder auftauchen, im „Deschawü-Raumschiff“ einer 7. Klasse ...

Im 2. Teil dieses Artikels wird neben der 3. Phase – der Durchführung des Projekts in der Schule – die 4. Phase, mit ihren Ergebnissen aus der Evaluation (Film, Umfragen, Interviews) im Mittelpunkt stehen. Schulleitung, Künstler, Lehrer und Schüler kommen auf unterschiedliche Weise zu Wort. Wird es eine Fortsetzung des Projekts im Schuljahr 2014/15 geben?

Fortsetzung folgt!

Anmerkungen

Die Fortbildung wurde von dem Filmemacher Detlef Fluch dokumentiert und ist als DVD beim Autor erhältlich.

1 5 Multiplikatorinnen, 1 Multiplikator. Im Folgenden wird dennoch aus Gründen der Lesbarkeit die männliche Form gewählt.

2 Vgl. Green, Norm: Professionelle Lerngemeinschaften, 2002.

Vgl. Rolff, Hans-Günter: Unterrichtsentwicklung etablieren und leben. In: Berkemeyer, N./Bos, W./Manitius, V./Müthing, K. (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Münster/New York: Waxmann, 2008.

3 Mittlerweile Schule mit künstlerisch-ästhetischem Profil und turnaround-Schule, vgl. <http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/45326.asp>

Die Schule kooperiert intensiv mit dem HAU. Bereits im Jahre 2010 fand in der Hector-Peterson-Schule nach einer Idee von Matthias Lilienthal das Projekt X-Schulen statt, in dem Künstler des HAU mit den Schülern auf verschiedenen Parcours in der ganzen Schule künstlerisch über Schule nachdachten. S. hierzu das Programmheft X-Schulen, Redaktion: D. Hilliger und K. Helmeyer

4 Vgl. die ausgezeichnete Kritik im Hinblick auf ein anderes Verständnis von Kunst, Pädagogik und Partizipation von Hanne Seitz: Kunst in Aktion. Bildungsanspruch mit Sturm und Drang. Plädoyer für eine performative Handlungsforschung. In: Ute Pinkert (Hg.): Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen. Schibri: Berlin/Milow/Strasburg 2008, S. 28-45; siehe auch dies.: Kultur macht Schule, aber wie!? Zeitschrift für Theaterpädagogik Okt. 2011, S. 49-51.

5 Vgl. hierzu z. B. das umfangreich und visuell dokumentierte Projekt ARTuS! Kunst unseren Schulen, Schibri-Verlag Berlin 2009.

Kunst zwischen Windel und Wagnis: Frühpädagogik und Theater im Praxistest bei TUKI Berlin



Achtung Erkenntnis: „Deschawü-Raumschiff“. Fotos: David Reuter

Kunst zwischen Windel und Wagnis: Frühpädagogik und Theater im Praxistest bei TUKI Berlin

Juliane Steinmann

Theater mit den Aller kleinsten wirft viele Fragen auf. Allein die stark differierenden Entwicklungsstände in der Altersklasse der Ein- bis Fünfjährigen führen zu einer breiten Palette an Interessen und Fähigkeiten der Kinder selbst. Daraus ergibt sich die Schwierigkeit in der Einschätzung, was hier ein passendes Theaterangebot sein kann oder welche Angebote etwa Über- oder Unterforderung auslösen könnten. Im Zusammenhang *Theater mit kleinen Kindern* sind auf Erwachsene Seite verschiedene Professionen und Einzelpersonen mit ihren jeweils unterschiedlichen Theorien, Funktionen, Erfahrungshorizonten

und Eigeninteressen beteiligt¹. Die Einschätzung seitens der Erwachsenen, was als passendes Theaterangebot beurteilt wird, und die darauf aufbauenden Entscheidungen haben Konsequenzen für die Auswahl und Gestaltung methodisch-didaktischer und auch künstlerischer Herangehensweisen sowie des gesamten Rahmens. Theaterspielen mit kleinen Kindern ist angesiedelt in einem pädagogischen Spannungsfeld, das die ganze Bandbreite zwischen kindlichen Grundbedürfnissen und Abhängigkeiten bis hin zu kindlicher Eigenständigkeit und individueller Selbstbildung enthält.²

Kunst zwischen Windel und Wagnis: Frühpädagogik und Theater im Praxistest bei TUKI Berlin

Experimentelle Herangehensweisen und kindlicher Forschungsdrang

Theater und Theaterpädagogik treffen in der Zusammenarbeit mit Kitas auf Wissenschaft und Praxis aktueller Frühpädagogik sowie ihre rechtlichen und bildungspolitischen Bedingungen. Ein Menschenbild, das die kindliche Expertise und den Forscherdrang in den Vordergrund stellt, das Selbstbestimmung und die eigenzeitliche wie eigenwillige Entwicklung betont und auch fordert³, konkurriert hier mit faktisch vorhandenen Kompetenzhierarchien, strukturellen und finanziellen Vorgaben wie auch körperlichen, geistigen und emotionalen Unterschieden zwischen Kindern und Erwachsenen. Dem gegenüber stehen besondere Potenziale der Zielgruppe, an die das künstlerische Arbeiten anknüpfen kann: So lässt sich ein hohes Lerntempo und Lerninteresse, große Offenheit und Neugierde voraussetzen. Es besteht ein natürlicher Bewegungs- und Erkundungsdrang. Sinnlich orientiertes Ausprobieren ist vorherrschend vor anderen Strategien der Wissensaneignung.⁴ Experimentelle Herangehensweisen werden von kleinen Kindern favorisiert, wie neuere Erkenntnisse der Frühpädagogik zeigen.⁵ Alle Materialien und Wesen in der Umgebung erscheinen kleinen Kindern gleichermaßen interessant. Ihre besondere Qualität, ihre Eigenschaften werden über bewertungsfreies Probieren herausgefunden. Handlungsbezogene Aktivitäten überwiegen, Konzepte von *richtig und falsch* sind nur ansatzweise bekannt und werden für die von den Kindern favorisierten explorativen Lernstrategien nicht eingesetzt, da sie hinderlich wären.⁶ Hier ergeben sich deutliche Überschneidungen mit Haltungen und Strategien einer explorativ-künstlerisch ausgerichteten Theaterpädagogik.⁷

Verantwortung der künstlerischen Praxis in der Frühpädagogik

Auf der anderen Seite müssen die grundlegenden emotionalen und körperlichen Grundbedürfnisse gestillt sein. Sind diese Grundbedürfnisse nicht gestillt, können wir davon ausgehen, dass konstruktives Tun, Spielen und Lernen und somit auch jede künstlerische Tätigkeit nur eingeschränkt oder gar nicht möglich ist.⁸ Andere Faktoren in der Arbeit mit kleinen Kindern in der Kita sind ebenfalls nicht voraussehbar, wie zum Beispiel die jeweils aktuelle Gruppenzusammensetzung, die von spontaner Zustimmung oder Ablehnung, Wohlbefinden, Wachheit etc. abhängt. Je nach Alter ist Gruppenarbeit als solche noch gar nicht bekannt und eingeübt. Diese Faktoren bedingen eine offene Gruppendynamik, die nicht vergleichbar ist mit anderen Altersgruppen.⁹ Eine verlässliche Wiederholbarkeit von künstlerischen Aktionen und Vorgängen in Gruppen erscheint in diesem Rahmen und unter diesen Voraussetzungen nicht denkbar und – je nach Theaterbegriff (siehe unten) – auch nicht unbedingt erstrebenswert. Die kognitiven und koordinativen Fähigkeiten um Handlungsabläufe gezielt zu wiederholen, reifen erst im Vorschulalter. Die Herstellung und bewusste Gestaltung beispielsweise einer Bühnensituation inklusive der Antizipation möglicher Zuschauerinnen und Zuschauer und deren Sehinteressen müsste ebenfalls erst trainiert werden, was frühestens im Vorschulalter beginnen kann. Dasselbe gilt für die *Gleichzeitigkeit von Rolle und ich*.¹⁰ Insgesamt kann von geringen künstlerisch-ästheti-

schen Vorprägungen ausgegangen werden, was die Bedeutung und damit die ganz besondere Verantwortung für diese frühe Beschäftigung mit Theater hervorhebt.

Spiel und Kunst, Theaterbegriffe bei TUKI

In diesem Kurzbericht werden Ansätze aus der Praxis vorgestellt, die bei „TUKI – Theater und Kita in Berlin“¹¹ als Antworten auf diese komplexe Gemengelage erprobt wurden. TUKI umfasst die Zusammenarbeit von 10 Berliner Theatern mit 10 Kindertagesstätten. Ziele von TUKI sind die Etablierung theaterpädagogischer Angebote in Kindertagesstätten sowie die Sammlung, Reflexion und Evaluation von praktischen Erfahrungen in diesem Bereich, deren konzeptionelle Weiterentwicklung und kulturpolitische Vertretung. In Bezug auf TUKI soll exemplarisch der Umgang mit dem *Problem der Reproduzierbarkeit künstlerischer Prozesse* dargestellt werden¹². „Kunst ist immer öffentlich“ – mit diesem Statement eröffnete die TUKI-Leitung, bestehend aus Renate Breitig und Charlotte Baumgart, das zweite Projektjahr. Als zentrales theaterspezifisches Problem wird hier die *Reproduzierbarkeit szenischer Prozesse*, Texte, Haltungen und Rollen in künstlerischen Präsentationen mit kleinen Kindern benannt. Imitation und Reproduzieren sind zunächst Elemente einer bestimmten Theaterauffassung, die einen besonderen Rahmen impliziert und besondere künstlerische Ziele verfolgt. Das Problem der *Reproduzierbarkeit* künstlerischer Prozesse ist also auch eine Frage der Definition von Kunst und Spiel, vom Verhältnis zwischen Prozess und Produkt. Daraus ergibt sich die Frage, welcher Theaterbegriff für TUKI grundlegend ist. Die im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des zweiten TUKI-Projektjahres unter den beteiligten Erwachsenen aufgespurten Theaterbegriffe variieren stark¹³. Es kann verkürzend von drei Perspektiven bei TUKI gesprochen werden: Häufig anzutreffen ist ein Theaterbegriff, der produktorientiert von einem *schönen Ereignis, einer Unterhaltungseinheit* im Rahmen einer Kindergartenveranstaltung ausgeht. Hier wird impliziert, dass Theater einen festen Rahmen hat und bestimmte Attribute aufweist: Ein klarer Anfang und eine Auflösung am Ende gehören dazu sowie eine Abgrenzung der Bühne und dort anzutreffender Rollen, die entlang einer Geschichte auftreten. Die Darbietung enthält klar unterscheidbare Szenen, Tänze, Lieder oder Erzählparts. Eine zweite, fast gegensätzliche Sichtweise vertritt die Idee des offenen Experiments. Der äußere Rahmen wird gedacht als „Werkstatt“. Sie bietet durch Material, Licht und Anordnung Anreize und Orientierung für ergebnisoffene Prozesse. Hier steht die Gruppe mit ihren momentanen spielerischen und ästhetischen Interessen im Mittelpunkt. Die Bedürfnisse eines Publikums werden nicht vorrangig mitgedacht. „Die spielen ja schon“ ist die Aussage einer Künstlerin, die das kindliche (Rollen-)Spiel in diesem Sinne als Ausgangspunkt der Arbeit definiert und wertschätzt. Eine dritte Perspektive setzt Aufführungen vor Publikum voraus und betont dabei gleichzeitig die Wichtigkeit des Prozesses und der Mitgestaltung durch die Kinder, indem unterschiedliche Theater- und Kunstformen experimentell miteinander verbunden werden. In diesem halb-offenen Setting wird die Entwicklung neuer Arbeitsformen und ästhetischer Produkte möglich. Die TUKI-Leitung favorisiert diese Haltung, welche Zufälligkeiten und Überraschungen ermöglicht, Prozesshaftigkeit und Improvisation einbindet und diese auch im ästhetischen Ergebnis

Kunst zwischen Windel und Wagnis: Frühpädagogik und Theater im Praxistest bei TUKI Berlin

abbildet. Charlotte Baumgart wünscht sich „Präsentationsformen für dieses laborhafte Arbeiten“.

Altersgemäße Präsentationsformen

Im Rahmen von TUKI werden von den Beteiligten unterschiedliche Abschlussformen für die Projekte diskutiert. Einig sind sich Erzieherinnen wie Künstlerinnen, dass es wichtig sei, die Kinder nicht zu *instrumentalisieren*. Es werden insgesamt zwölf Vorschläge formuliert, die sowohl interaktive als auch prozesshafte Formen, Ausschnitthaftes, Szenisches und diverse andere Darstellungsmodi enthalten.¹⁴ Renate Breitig fasst zusammen: „Es ist anders als im Profitheater, denn es ist eine Mischung zwischen Gelenkt- und Offenheit und Zufälligkeit.“¹⁵ Eine dem wertungsfreien Probieren kleiner Kinder entsprechende Haltung findet sich in der Aussage einer Theaterpädagogin wieder: „Es gibt kein Richtig und kein Falsch. Es geht ... darum, dass du es machst. (...) Es geht ... darum, zu suchen.“¹⁶ Das steht nicht im Widerspruch zu dem Training theaterspezifischer Grundelemente. Es ist nicht beliebig, was in den Proben passiert und später gezeigt wird.¹⁷ Mangelnde Reproduzierbarkeit kann – so die Erfahrungen im TUKI-Projekt – ausgeglichen werden durch die Präsenz eines/r Erwachsenen, der/die die Funktion übernimmt, über Stichworte, Fragen, szenisches Anspiel, Materialien oder Musik die verabredete Geschichte oder Szenenfolge inhaltlich voranzubringen und zu strukturieren. Dies ermögliche es den Kindern ihrerseits verabredungsgemäß und emotional sicher auf der Bühne zu agieren und ihren Teil an der Präsentation erfolgreich umzusetzen. Im hier dargestellten favorisierten TUKI-Modell geht es weder um auswendig gelernte Texte noch um festgelegte Bewegungsabläufe. Alle Beteiligten sind in einem gemeinsamen Spiel auf der Bühne. Das, was passiert, passiert in diesem Moment und ist auch für kleine Kinder nachvollziehbar und spielbar.¹⁸ Es muss betont werden, dass bei den hier erwähnten Beispielen stets ein klarer Handlungsrahmen und ein emotional wertschätzendes Umfeld Voraussetzung für das Gelingen ist.¹⁹

Anmerkungen

Juliane Steinmann ist Diplom Kulturwissenschaftlerin und Theaterpädagogin. Sie unterrichtet an der HAWK Hochschule für Angewandte Wissenschaft und Kunst in Hildesheim und forscht derzeit zu dem Thema Theater mit den Aller kleinsten.

1 Da Theater mit kleinen Kindern aus organisatorischen Gründen meist institutionell angebunden ist – zum Beispiel an Kindertagesstätten – ist das Team multidisziplinär besetzt: Erzieher_innen, Kita-Leitungen, andere pädagogische Mitarbeiter_innen, Künstler_innen, Theaterpädagog_innen, andere Theaterberufe sowie Eltern und Wissenschaftler_innen arbeiten hier ggf. zusammen.

2 Der grundsätzlichen Frage danach, ob und inwiefern es überhaupt sinnvoll ist, mit kleinen Kindern Theater zu spielen, wird nicht thematisiert, sondern quasi im Voraus beantwortet mit dem Recht von Kindern auf Kunst und dem Recht von Kindern auf Partizipation an Kultur. Vgl. den Schlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“ unter <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/16/070/1607000.pdf>

3 Vgl. Liegle, Ludwig: Didaktik der indirekten Erziehung. In: Schäfer, Gerd E.; Stenger, Ursula; Meiners, Kathrin (2010) Kinderwelten – Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik. 11–22. Berlin: Cornelsen Scriptor; Ftenakis, Wassilios E. (2009): Ko-Konstruktion: Lernen durch Zusammenarbeit. Zeitschrift für Pädagogik und Bildung, 3,9; Krenz,

Armin (1991): Der „Situationsorientierte Ansatz“ im Kindergarten. Grundlagen und Praxis. Freiburg, Basel, Wien: Herder.

4 Schäfer, Gerd E. (2005): Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. Weinheim, München: Juventa.

5 Vgl. Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate (2007): Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen.

6 Vgl. Liegle, Ludwig (2010), 11–22.

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

8 Vgl. Spindler, Anna (2010): Bildung für Kinder unter 3 Jahren – was bedeutet das? In: Frühkindliche Bildung. Von der Notwendigkeit frühkindliche Bildung zum Thema zu machen, Hrsg. v. Gunter Geiger; Anna Spindler. S. 93–107. Opladen und Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich; Horacek, Ulrike (2009) Das Wohlbefinden unserer Kinder aus kinderärztlicher Sicht: Gesundheit umfassend betrachtet. In: Die Jüngsten kommen, Hrsg. v. Christian Bethke/Sonja Adelheid Schreiner, S. 111–114. Berlin und Weimar: verlag das netz.

9 Vgl. Spindler, Anna (2010), S. 102.

10 Ebenda: S. 105 ff.

11 Siehe <http://www.tuki-berlin.de>

12 Weitere Informationen sowie die wissenschaftlichen Berichte zum ersten und zweiten Projektjahr stehen zum Download zur Verfügung unter: <http://www.tuki-berlin.de/ueber-tuki/fachbeitraege>

13 Ergänzend hierzu: Pinkert, Ute (2010): Der Theaterbegriff in der Theaterpädagogik. In: Brandstätter, Ursula; Dimke, Anna; Hentschel, Ulrike: Szenenwechsel. Vermittlung von Bildender Kunst, Musik und Theater, 173–180. Schibri, Uckerland.

14 „Aufführungen in Theater oder Kita; Video-Sequenzen zeigen: z. B. Zusammenschnitt verschiedener Arbeitsschritte; Einblick in exemplarische Theaterstunde; „Schatzbücher“ oder gemalte Regieanweisungen/Szenenfolgen; Einblick in das interaktive Theatercafé (...): Zusammenarbeit mit den Eltern; Einblick in einen gemeinsamen Theaterbesuch (Foto-Film-Text-Ton Zusammenschnitt); Theaterlabor; „Blitzlichter“ aus der Perspektive verschiedener Protagonisten; „Pecha Kuscha“ – Format (20 Fotos in 6 Minuten, die mündlich kommentiert werden); „Diashow“ – Standbilder, die Einblick geben und von außen kommentiert werden; zwei Tandems begegnen sich regelmäßig, besuchen gegenseitig Proben und finden Dialogformen, die präsentabel sind; Besucherprogramm: spielerische Nachbereitung eines Theaterstücks für Publikum sichtbar machen; Ungewöhnliche Orte für die Präsentation einbeziehen – Treppenhaus, Eingangshallen, Nischen; Installationen mit Theatermaterial schaffen und ggf. kommentieren (akustisch oder schriftlich).“ Vorgeschlagen werden außerdem Installationen, die Figuren und Kostüme zeigen oder mit Musik-, Geräusch- und anderen Audioaufnahmen aus den Proben bestückt sein könnten.

15 Vgl. Audiodatei TUKI-AG29-10-12-7 Zeitmarke 31

16 Vgl. Audiodatei TUKI-B1-7-11-12-17

17 Hierzu ergänzend: Hentschel, Ulrike (2010): Theaterspielen als ästhetische Bildung. Schibri, Uckerland. 122–132.

18 Diese ästhetische Form entspricht auf pädagogischer Ebene einer konstruktivistischen Herangehensweise: „Das Konzept der ‚gemeinsam geteilten Denkprozesse‘ beschreibt eine Verbindung von indirekter und direkter Erziehung, eine dialogische Gestaltung der Erziehung. Dabei geht die Initiative (z.B. in Gestalt von Fragen) von beiden Seiten – Erzieherin (hier auch Künstler_in) und Kind – aus, und Initiative und die Aktivität der Kinder werden von der Erzieherin (Künstler_in) gezielt herausgefordert.“ ebenda S. 14.

19 Der komplette wissenschaftliche Bericht ist als download verfügbar unter: <http://www.tuki-berlin.de/ueber-tuki/fachbeitraege>



Integrative Theater-Gruppen für Jugendliche mit Asperger-Syndrom

Ina Jahnke/Erzsébet Matthes

Die Störung des Asperger Syndroms wird in die Autismus Spektrum Störung (ASS) eingeordnet und unter dem Oberbegriff „tiefgreifende Entwicklungsstörungen“ zusammengefasst. Dabei manifestiert sich das Störungsbild im sozialen und kommunikativen sowie im repetitiven Verhalten.

Kinder und Jugendliche mit Asperger-Syndrom zeigen meistens eine gute oder überdurchschnittliche Intelligenz. Oft werden sie erst auffällig, wenn besondere, unvorhergesehene Anforderungen an ihre Sozialkompetenz gestellt werden, z. B. im Kindergarten oder in der Schule.

Klassische Therapieansätze verfolgen ein Face-to-Face-Setting mit einem Therapeuten, dabei ist es für Betroffene schwer das Besprochene in den Alltag zu adaptieren und in sozialen Gruppen auszuprobieren. Ein zusätzliches Problem ist, dass Angebote von Gruppentherapien für autistische Kinder und Jugendliche keine integrative Funktionen aufweisen. Der Kontakt zu typisch entwickelten Kindern fehlt hierbei völlig. Auch den Peers von Kindern im ASS sollte die Möglichkeit gegeben werden, die autistische Störung besser kennen und verstehen zu lernen, da Integration sonst nicht gelingen kann.

Das Fazit ist: integrative Therapieansätze werden benötigt, von denen autistische und typisch entwickelte Kinder profitieren. Vor ca. 20 Jahren wurden die „Integrated Play Groups“ (IPG) von Schuler und Wolfberg an der San Francisco State University (SFSU) entwickelt, um Kinder mit ASS möglichst früh in eine Peer-Group integrieren zu können. Dabei spielen 3–4 typisch entwickelte Kinder (Spielexperten) gemeinsam mit einem autistischen Kind (Spielführer). Ein Spielleiter begleitet die Situation, ein weiterer beobachtet das Geschehen. Dieses Spiel erfolgt zweimal in der Woche für ca. 30 Minuten. Das Ziel ist Situationen zu schaffen, in denen alle Kinder gemeinsam spielen, um die soziale und emotionale Entwicklung des autistischen Kindes zu fördern. Diese Intervention wurde bereits vielfach evaluiert. Es wurde festgestellt, dass die Spielführer deutliche Fortschritte im Bereich der sozialen Interaktion, emotionalen Entwicklung, Kommunikation zu Gleichaltrigen und im Spiel machten. Leider sind die Möglichkeiten der IPG begrenzt, da sich das kindliche Spiel ab dem 11. Lebensjahr verändert. Allerdings können die Möglichkeiten der IPG auf das Darstellende Spiel übertragen werden. Die Integrativen Theatergruppen (ITG) können so ein weiterführendes Angebot für die betroffenen Jugendlichen sein. Im Juli '07 wurde die Pilotstudie „ITG“ an der Universität Rostock durchgeführt und von Schuler, Julius und Küster geleitet. Positive Entwicklungen in der kommunikativen, sozialen Interaktion, im Rollenspiel und Rollenverständnis und eine verbesserte Partizipation am Umfeld der Probanden konnten dabei beobachtet werden.

Die Folgestudie wurde als transkooperatives Projekt der Universität Rostock und SFSU durchgeführt und von Julius und Wolfberg geleitet. Finanziert wurde die Studie (2009) auf deutscher Seite durch die Alexander-von-Humboldt-Stiftung. Für die Studie wurde aus dem Bereich der kontrollierten Einzelfallforschung das Multiple-Baseline-Design (MBD) gewählt (Julius, Schlosser & Goetze 2000). Für die MBD-Studie der ITG ist die Vergleich-

barkeit aller Probanden (z. B. Geschlecht, Alter, Störungsbild) als Modalität von Bedeutung, um kausale Zusammenhänge erschließen zu können. An der Studie nahmen 3 Jungen im Alter von 11 Jahren mit der Diagnose Asperger-Syndrom teil. Alle Probanden besuchten den gleichen Jahrgang einer Schule, aber in verschiedenen Klassen. Die Mitarbeit mit ihren eigenen Klassenkameraden war in den ITG freiwillig. Die Gruppen bestanden aus 6–8 Teilnehmern. Sie fanden im selben Raum und mit demselben Spielleiter statt. Das Ziel, ein Theaterstück zu erarbeiten, wurde für alle festgelegt. Mit diesen Kriterien konnte die Vergleichbarkeit der Probanden sichergestellt werden. Die 12 Interventionen fanden einmal wöchentlich für 60 Minuten statt. Das „Theaterspiel“ wurde in den Stundenplan der Schüler eingebaut. Die Intervention erfolgte in 4 Phasen: Übungsphase, teilgeleitete Improvisation, zielgeleitete Improvisation und Stückfestigung.

In der Übungsphase lernen sich die Gruppe und der Spielleiter kennen. Alle fangen neu an. Da Situation, Umgebung und Aufgaben ungewohnt sind, können vorhandene Strukturen aus dem Klassenzimmer neu gebildet werden. In dieser Phase müssen Übungen durchgeführt werden, die als Grundlage für Improvisation dienen und die – je nach Fortschritt der Teilnehmer – im Verlauf der Intervention abnehmen sollten.

Während der teilgeleiteten Improvisation liegt der Fokus auf dem freien Spiel. Der Spielleiter führt die Improvisation ein und gibt minimale Vorgaben (z. B. Ort, Emotionen). Die Spieler erarbeiten die Geschichten selbstständig. Wichtig ist, dass die Spieler aufmerksam zuhören, Handlungen und Emotionen erkennen, auf eine Aktion reagieren, selber Aktion initiieren und ihre Vorstellungskraft benutzen.

In der zielgeleiteten Improvisation wird ein Stück selbst entwickelt. Die Gruppe erarbeitet, welche Figuren sich treffen, an welchem Ort, welche Konflikte entstehen und wie diese Konflikte gelöst werden. Es müssen also 6 W-Fragen beantwortet werden. Jeder Teilnehmer spielt eine oder mehrere Rollen in unterschiedlichen Szenen.

Die Stückfestigung ist eine Probezeit, in der die Gruppe wie ein Ensemble zusammenarbeitet. Jedem Spieler muss bewusst sein: was auf der Bühne passiert, welche Aufgaben man hat, wie lang eine Szene dauert, welche Kostüme & Requisiten gebraucht werden und wie man sich während der Vorstellung verhält. Die Phasen können während der Intervention nicht übersprungen und sollten möglichst gleich eingehalten werden. Alle Settings wurden gefilmt und es wurde darauf geachtet, dass Körper und Gesicht der Probanden gut erkennbar sind. Die Auswertung der Aufnahmen erfolgte über das Solomon-Programm, ein Kodierprogramm zur Verhaltensbeobachtung.

Aus theaterpädagogischer Sicht sind für die Planung Spiele wichtig, welche die sozialen, kommunikativen Kompetenzen und die Selbst- und Fremdwahrnehmung bei allen Teilnehmern fördern. Die Intervention wurde von Sitzung zu Sitzung geplant. Zunächst mit einem groben Plan aus theaterpädagogischer Sicht, der in einer Teamsitzung therapeutisch bewertet und bei Bedarf umgearbeitet wurde. Im Fokus stand folgende Frage: „Was kann

Integrative Theater-Gruppen für Jugendliche mit Asperger-Syndrom

dem Probanden zugetraut werden und wie groß darf die Herausforderung sein?“. Vor den Interventionen musste klar sein, welche Spiele die Probanden überfordern und wie der Spielleiter während der Sitzung intervenieren kann. Somit war die Herausforderung zu meistern, die theaterpädagogischen Methoden mit dem Wesen sonderpädagogischer Förderung zu verknüpfen. Die Übungen wurden neu nach ihrer Wirkung bewertet und bewusst in den Ablauf eingebaut. Das Spezielle an den ITG ist, dass der Proband mit ASS im Fokus steht. Trotzdem dürfen die anderen Mitglieder nicht benachteiligt werden. Alle Aufgaben müssen auch für andere Teilnehmer der Sitzung interessant und herausfordernd sein. So wie in der IPG war es auch in den ITG nötig einen Beobachter (Therapeut) als Begleitperson in die Interventionen mit einzubeziehen. Diese Person übernimmt ähnliche Aufgaben wie in den Spielgruppen. Nach der Sitzung können die Beobachtungen von außen, therapeutisch und von innen, theaterpädagogisch ausgewertet werden. Diese Teamarbeit war für die Entwicklung und Durchführung der Intervention essentiell. Aber auch aus Sicherheitsgründen ist die Anwesenheit des Beobachters unerlässlich. Autistische Jugendliche überschreiten oft die Grenzen und reagieren aggressiv. Der Beobachter unterstützt den Spielleiter in solchen Fällen, um die Konfliktsituationen schneller aufzulösen. Als weitere Erneuerung in der Folgestudie wurden die Emotionskarten eingeführt. Bei den Aufgaben, in denen die Schüler selbst Emotionen darstellen mussten, wurde deutlich, dass nicht nur der Proband, sondern auch die Mitspieler Probleme haben, Emotionen zu erkennen, zu benennen und darzustellen. Auf den Karten ist ein Gesicht in verschiedenen Gefühlszuständen zu sehen. Den Teilnehmern wurden 50 Bilder in 4 Sitzungen vorgestellt. Erst wurde eine Anzahl von Bildern in der Gruppe besprochen und im weiteren Spielverlauf eingebaut. Positiv für die Spieler im ASS war, dass sie in der Gruppe die Emotionen erlernen konnten und die Erfahrung machen

konnten, dass auch Mitspieler beim Erkennen und Darstellen bestimmter Gefühlszustände Schwierigkeiten hatten.

In allen 3 Gruppen wurde das Ziel, ein Theaterstück zu erarbeiten, erreicht. Alle 3 Probanden erhielten eine tragende Rolle und wurden akzeptiert und integriert. Sie nahmen an den „Theaterstunden“ gern teil und arbeiteten aktiv mit. Das Ziel, dass Jugendliche mit und ohne Asperger-Syndrom gemeinsam spielen, wurde erreicht.

Nach der Auswertung der gewonnenen Daten konnten folgende Ergebnisse aufgezeigt und Rückschlüsse gezogen werden: Zunahme der prosozialen Verhaltensweisen, Steigerung prosozialer Interaktionen, Abnahme von Isolation, Anstieg des kognitiven Spiels, Abnahme der Häufigkeit von Objektmanipulationen (Julius, 2013).

Somit konnte die Forschungsgruppe eindeutig beweisen, dass die Integrativen Theatergruppen für Jugendliche mit Asperger-Syndrom nicht nur die Integration in ihre Peer-Groups ermöglichen, sondern auch die sozialen und kommunikativen Kompetenzen stärken. Nach Beendigung der Folgestudie können nach jetzigem Stand der Forschung die Veränderungen im Verhalten des Probanden empirisch bewiesen werden.

Literatur:

- Julius, H., Schlosser R.W. & Goetze H. (2000). *Kontrollierte Einzelstudien. Eine Alternative für die sonderpädagogische und klinische Forschung*. Göttingen: Hogrefe, Verlag für Psychologie.
- Julius, H. (2013). *Integrative Spiel- und Schauspielgruppen für Kinder und Jugendliche mit Störungen im autistischen Spektrum: Abschlussbericht*.
- Wolfberg, P. J. (2003). *Peer Play and the autism Spectrum. The art of guiding children's Socialization and Imagination*. Kansas: Autism Asperger Publishing Co.

Jonglieren mit alten Hüten

Hans Martin Ritter

Prozesse – Produkte. Anknüpfungspunkte

1990 publizierte ich in der Broschüre *Spiel- und Theaterpädagogik als Modell*, in der das Institut an der damaligen Hochschule der Künste seine theoretischen Konzeptionen und seine Praxis vorstellte, den Aufsatz *Prozesse – Produkte*. Eine Frühfassung war bereits 1988 in der Zeitschrift *Korrespondenzen* erschienen, im Grunde griff der Aufsatz aber auf Diskussionen und Thesen zurück, die 1978 auf dem Internationalen Kongress Spielpädagogik auf dem Scheersberg eine Rolle spielten und eigentlich auch dort schon „alte Hüte“ waren (vgl. Krambrich u. a. 1979). Die damalige Fachdiskussion unterschied ziemlich einhellig Arbeitsansätze, ausgerichtet auf *soziale Prozesse*, von Arbeitsansätzen, die Aufführungen anstrebten, also: *ästhetische Produkte*.

Der Aufsatz von 1990 verwirbelte die Begrifflichkeiten in mehrfacher Hinsicht: er verwies auf *produktorientierte soziale Prozesse* und *prozessgebundene ästhetische Produkte*, auf die Tatsache, dass das – ästhetische wie soziale – *Produkt* einer Aufführung wiederum nur als sozialer und ästhetischer *Prozess* in Erscheinung tritt oder generell: als Prozess zum Ereignis wird. Prinzipiell führen in der Theaterarbeit ästhetische Prozesse zu ästhetischen und sozialen Produkten, ebenso soziale Prozesse zu ästhetischen Prozessen und Produkten. Grundsätzlicher gesagt: die *doppelte Erscheinung* des Menschen im Theater als *Mensch* und *Figur* – oder offener: als *theatrales Subjekt* – setzt einen Wechselprozess in Gang: soziale *Erfahrung* gewinnt im Ästhetischen *Form*, zugleich löst sich *ästhetische Form* in *soziale Erfahrung* auf.

Diese Thesen gingen zurück auf meine Beschäftigung mit dem Brechtschen *Lehrstück*. Für mich spielte da vor allem eine Rolle,

dass dieses Theatermodell feste Formen – das Stück, den Text, das „Produkt“ des Autors – nicht unmittelbar zur Aufführung bringt, sondern in einem Prozess der Untersuchung mit Rollenwechseln und Spiel-Varianten, durchsetzt von szenischen Assoziationen, Kommentaren und Parallelszenen, fragmentiert und auflöst und so einen Prozess in Gang setzt, in dem produktive und prozessuale Momente und ästhetische wie soziale oder vielmehr politische Tendenzen sich wechselseitig durchwuchern (vgl. Ritter 1980, auch Ritter 2010).

Die derzeit vordringliche Aufmerksamkeit für Aspekte des Dekonstruktiven im Theater, für die „Auflösung der Werke in performative Prozesse“, wie es Barbara Gronau auf der diesjährigen Ständigen Konferenz sinngemäß formulierte, auch das forschende Interesse an Probenprozessen im Theater (Jens Roselt/Annemarie Matzke, Universität Hildesheim), zeigen mir, dass die Frage nach *Prozess* und *Produkt* und ihrer Opposition doch wohl nicht nur ein alter Hut aus dem theaterpädagogischen Fundus ist, den man unschlüssig und mit einem „Ausdruck von Qual“ betrachten mag (vgl. dazu die kleine Abhandlung Brechts: 17, 1001 ff.), sondern durchaus schon wieder ein aktuell tragbares Modell für den theoretischen Kopf. Aber auch aktuell scheint mir, dass die beiden Begriffe noch immer in ihrer Gegensätzlichkeit betrachtet werden, anstatt in ihrem dialektischen Bezug.

Prozesse – Produkte. Wechselbezüge

Wie verhalten sich *prozessuale* und *produktive* Phänomene zueinander? Die Frage ist für mich aktuell geblieben, sie hat allerdings eine sehr viel grundlegendere Bedeutung bekommen. Denn die Begriffe unterscheiden sich – gerade in den Zeitkünsten – nur scheinbar durch den Fluss der Dinge einerseits oder ihre Gegenständlichkeit andererseits. Sobald man auf der Bühne agiert, zu sprechen oder zu singen, auf Partner oder auf das Publikum zu reagieren anfängt, sobald man sich in Emotionen bewegt oder zu denken beginnt – sei es als Figur oder über sie hinaus, erfährt man sich offensichtlich in einem Prozess. Andererseits ist die Szenerie, sind die Aktionsräume, die Einsätze der Musik, ihr Ablauf, sind mehrheitlich die Vorgänge, die Gesten, die Worte festgelegt, sind zurechtgemachte und -gedachte ausgeformte Produktelemente. Aber *wie* sich da etwas ereignet, wie Worte zur Stimme oder zur Sprache kommen oder die Blicke zum Partner, ist wiederum ein immer neu ansetzender Prozess. Dies festzustellen, ist einesteils trivial, verwischt aber auch die klare Opposition der Begriffe. Die Produktivität ästhetischer wie sozialer Prozesse ist – ebenso wie ihr Gegenteil – insofern nicht leicht in Begriffe zu fassen und anschaulich zu machen. Ansatzweise lässt sich beides mit Brechts Begriff des *Gestischen* umschreiben. Walter Benjamin etwa entdeckt das gestische Moment im Anhalten, Trennen und Ausstellen von Ab- oder Ausschnitten sozialer Prozesse – ob nun in den Proben, der Aufführung oder in der sozialen Wirklichkeit: „Gesten erhalten wir umso mehr, je häufiger wir einen Handelnden *unterbrechen*.“ (Benjamin, 9 f., Hervorhbg. HMR). In der Rahmung eines Vorgangs entdeckt er das dialektische Moment der Geste, in der Prozess und Produkt gleichsam zusammentreffen: „Diese strenge *rahmenhafte Geschlossenheit* jedes Elements einer Haltung, die doch als Ganze in einem *lebendigen Fluss* sich befindet, ist eines der dialektischen Grundphänomene der Geste“ (ebd., Hervorhbg.

HMR). Ein prägnantes Beispiel Benjamins ist ein heftiger Familienstreit, der durch das plötzliche Eintreten eines „Fremden“ zum Fotoschuss erstarrt, zum *Bild*, zum „Tableau“ wird, das die *gestische Pointe* dieser Situation festhält (ebd., 26). In der Tat sind es, wenn wir uns an Theaterereignisse erinnern, nicht in erster Linie fließende Prozesse, die im Gedächtnis bleiben, sondern tableauartige Bilder, in denen prozesshafte Momente pointiert in einem Eindruck oder ihrem emotionalen Nachhall zusammenfließen, wie sie vorab in einem Ausdruck zusammengefloßen sind. Das „unterbrechende“ Auge gibt ihnen einen „Rahmen“. Die traditionelle Guckkastenbühne könnte man als eine Art Modell für diese Art des Sehens betrachten. Mit einem solchen rahmenden Blick geht auch Brecht im *Lied des Stückeschreibers* über die „Menschenmärkte“, auf der Suche nach Verhaltensbildern: „Wie sie zueinander ins Zimmer treten mit Plänen / Oder mit Gummiknüppeln oder mit Geld / Wie sie auf den Straßen stehen und warten / Wie sie einander Fallen bereiten / Voller Hoffnung“ usw. – auf der Suche nach Bildern also, in denen gesellschaftliche Momente deutlich werden. Durch ihre Ab- oder Ausschnitthaftigkeit, ihre *Rahmenhaftigkeit*, wandeln sich Vorgänge in Bilder menschlichen Verhaltens und des gesellschaftlichen Zusammenlebens und von dort her in Vorlagen für ästhetische Produkte.

Bei Michael Tschechow kann man einen ähnlich dialektischen Bezug zwischen Prozessen und Produkten in der elementaren schauspielerischen Arbeit entdecken. Tschechow beschäftigt sich mit den performativen Momenten von Vorgängen, etwa der Entstehung einer *Form* aus dem *Aktionsprozess* heraus, dem *Modellieren des Raums* durch Gesten und „ausladende Bewegungen“: „Die Bewegungen des Körpers schaffen Formen“ (Tschechow, 21 f.). Dabei spielt der Aspekt einer *Dreiteiligkeit* der Aktion eine Rolle: das *Ansetzen* einer Aktion, die *Aktion* selbst und das *Innehalten* danach in einer Art *Fermate*. Der *Ansatz* fügt das Moment des vorläufigen, die *Fermate* das des rückläufigen *Betrachtens* ein. Beides bewirkt im Agierenden das Bewusstsein der Form einer Aktion. In diesem Sinn lassen sich auch gewisse Schauspielübungen Brechts verstehen, die mit der Ungleichzeitigkeit der Aktion und ihrer Wahrnehmung operieren: Der *Zwischen-Blick* des Spielers auf den Zuschauer *vor* einer Aktion oder Äußerung lenkt die Aufmerksamkeit des Spielers wie des Zuschauers gezielt auf einen Vorgang: „so wolltet ihr sagen: / Jetzt gib acht, jetzt verrät dieser Mensch, und so macht er es, / So wird er, wenn ihn die Eifersucht faßt“ (Brecht 9, 778). Der „Nachschlag“ verlangt ein minimales Abwarten *nach* einer Äußerung, bis „das Wort, das die Lippe verläßt“, das Ohr des Hörers erreicht hat: „ich warte und höre/ Wie es aufschlägt“ (9, 787). Der Akteur nimmt also für sich vorweg, was er vom Zuschauer erwartet: die Aufmerksamkeit für die Aktion.

Diese bewusste *Rahmung* einer Aktion und ihre Ausstellung durch Verzögerung, ähnlich wie die Dreiteiligkeit einer Aktion bei Tschechow, setzt im Akteur einen Wechselbezug von *Handeln* und *Betrachten* frei – im zeitlichen Nacheinander oder letztlich auch in der Gleichzeitigkeit. Beides erhöht den Öffentlichkeitsgrad einer Aktion und fordert die Verantwortung des Agierenden vor dem „Augenblick“ heraus – im doppelten Sinn: zeitlich in der Genauigkeit des Vollzugs und kommunikativ in Bezug auf den Zuschauer: „Immer vollführe ich/ Jede Bewegung wie vor der Versammlung/ Die darüber befinden wird“ (Brecht, 9, 788). Auf diese Weise entsteht im performativen *Prozess* das *Produkt*

Jonglieren mit alten Hüten

oder auch: die *Form* im *Fluss* der Ereignisse. Zugleich löst das Produkthafte, die „Form im Augenblick“ sich fortlaufend im *Fluss* der Ereignisse, im *Prozess* neuer *Ansätze* und Handlungsimpulse auf: „Die Aufführung ist in diesem Sinn der immer wiederkehrende Augenblick, in dem Struktur und Form eines Theaterereignisses sich auflösen und sogleich neu entstehen“ (Ritter 1990, 43). Auch mit Brechts Begriffen des „Überdenkflusses“ und des „Imflußdenkens“ (17, 992) – entwickelt aus dem Doppelcharakter des schauspielerischen Handelns – lässt sich die Opposition von Prozess und Produkt dialektisch fassen: das Fließende wird zum „Gegenstand“ der Aufmerksamkeit und der Aktion – und beides löst sich wieder im Fluss des Geschehens (vgl. Ritter, 2009, 217 ff.). Der Wechselbezug von Handeln und Betrachten zielt jedoch über die Ausstellung und Wahrnehmung ästhetischer Formen hinaus vor allem auf die sozialen Momente in ihnen und den Prozess des Austausches oder der „Vibration“ zwischen *ästhetischer* und *sozialer* Wirklichkeit.

Was hat das mit heutigem Theater zu tun?

Hans-Thies Lehmann verortet das von ihm so benannte *post-dramatische* Theater in einem „post-brechtschen Raum“, der die Brechtsche „Dogmatisierung“ und die „Emphase des Rationalen“ ausspart (Lehmann 2001, 48), aber die Brüchigkeit, die Störung der dramatischen Kontinuität, den unvermittelten Schwenk auf Metaebenen beibehält: „Es situiert sich in einem Raum, den die Brechtschen Fragen nach Präsenz und Bewußtheit des Vorgangs und seine Frage nach einer neuen ‚Zuschaukunst‘ eröffnet haben“ (ebd.). Brechts Theaterentwurf (weniger seine Theaterpraxis) ist so gesehen *eine* Quelle postdramatischer Strömungen – insbesondere sein *Lehrstück-Entwurf*. Dort kündigt sich das *Fragmentarische* der Textelemente wie der theatralen Produkte, das Ausschnitthafte, der Wechsel ästhetischer wie kommunikativer Ebenen, das chorische Element, anders gesagt: die *aktuelle Diskontinuität* der Abläufe schon an. Nicht nur die späten Stücke Heiner Müllers wie *Hamletmaschine* oder *Verkommenes Ufer* – aber gerade auch sie – knüpfen daran an, man denke weiter an die Berliner Volksbühne der 90er Jahre, an Einar Schlee, an *Die Kontrakte des Kaufmanns* von Elfriede Jelinek in der Stemmannschen Inszenierung. Eine Vielzahl von Aufführungen des diesjährigen Treffens deutschsprachiger Schauspielschulen orientierte sich – gerade auch in klassischen Vorlagen – an diesen Mustern. Und auch in Brechts *Modell der Straßenszene* – ursprünglich die szenische Recherche zu einem Un-Fall und seine Erörterung – könnte man den Schwenk von der *Narration* zum *Diskurs-Theater* bereits erkennen, den Brecht als Schritt vom *epischen* zum *dialektischen* Theater schon vorgedacht hat (vgl. Ritter, 2009, 221). Für meine Wahrnehmung schimmert dies Modell – z. B. mit Auftritten von Nicht-Professionellen oder „Experten“ (im Brechtschen Modell „Zeugen“ des Unfalls) – in den Produktionen von *Rimini Protokoll* durch. Auch hier werden soziale Erfahrungen aktualisiert und in produkthaften ästhetischen Fragmenten ausgestellt, in denen diese Erfahrungen sich sammeln (im Brechtschen Original als „Beweismittel“).

Die Auflösung der „Werke“ in „performative Prozesse“ (Barbara Gronau) ist dabei auf zwei Ebenen wahrzunehmen – einmal auf der Werk-Ebene selbst. In der Dekonstruktion der Vorlagen zu einer Folge bruchstückhafter Werkteile, durchsetzt mit aktuellen

Elementen oder Fremdbestandteilen, die ihrerseits bruchstückhaft bleiben, formiert sich das aktuelle „Werk“ als Material der Aufführung gleichsam neu. Auf der Ebene des *Performativen* erscheinen die Umrisse von Figuren aufgelöst oder fragmentiert oder sind gar nicht angedacht, das agierende Subjekt wechselt von der Aktions- auf die Meta-Ebene, erscheint mehrfach oder formiert sich in kommentierenden oder eingreifenden Chören. Selbst Raumstrukturen geraten in Fluss – in der Durchsetzung der Live-Aktionen mit Videos und Musikeinlagen etwa, die frontale Bespielung der Bühne zerfällt wie die Kontinuität von Geschichten oder Bildfolgen (vgl. Ritter, 2013). Im Ergebnis entsteht ein unruhiger Fluss von *bruchstückhaften Formen* in freier nicht-narrativer zeitlicher Fügung. Diese performativen Prozesse enthalten zwar immer auch produkthafte Momente – diese gehören, wie oben ausgeführt, zum Kernbestand schauspielerischen Handelns. Sie sind allerdings in fließenden Räumen und einem offenen Aufmerksamkeitsfokus schwerer zu erfassen und aufeinander zu beziehen.

Ihrer Funktion nach – sowohl von den Agierenden als auch von den Zuschauenden her gesehen – sind diese produkthaften Momente die Orte des Denkens und der Sinn-Assoziation. An den inneren „Tableaus“ setzt, eben weil sie den Fluss der Ereignisse gleichsam anhalten oder verzögern, immer wieder die Sinnsuche der Zuschauenden an und die Prozesse des Deutens und des Austausches oder der „Vibration“ zwischen *ästhetischen* und *sozialen* Wirklichkeiten – wie irritiert, schockiert, verführt oder irregeleitet auch immer. Schon minimalste Angebote umrisshafter Formen auf der Bühne korrespondieren da mit dem Verlangen nach Sinn im Parkett. Hans-Thies Lehmann verweist allerdings auf mögliche, „affektiv“ bedingte Abwege des Denkens bei Theaterformen, in denen sich das Performative vordrängt: „Da indessen die Wahrnehmung nicht aufhört, nach Sinn im Sinne von Verknüpfungen und Assoziationen an Realitäten zu fahnden, wird der sinnlichen Wahrnehmung die Erfahrung unumgänglich, dass sie in Akten letztlich unbegründbarer Willkür den Daten subjektiv determinierte Bedeutungen zuschreibt“ (2001, 193). Das ist wohl wahr und könnte im Theaterereignis zu einem Prozess wechselseitigen Verfehlens führen – allerdings wieder nur scheinbar. Denn es geht im Ästhetischen – auf beiden Seiten – immer und mit vollem Recht um *subjektive* Wirklichkeiten: eben um *subjektive* „Verknüpfungen und Assoziationen an Realitäten“ und von daher *immer* um die je eigenen „Vibrationen“ zwischen ästhetischen und sozialen Wirklichkeiten. Von daher müsste auch ein Missverstehen nicht notwendig in Opposition zum Verstehen gedacht werden, sondern eher als dessen konstituierendes Teilelement (vgl. dazu meine *Korrespondenzen* mit Hans-Thies Lehmann, Ritter 2009, 225 f., auch ebd., 43 ff.).

Literatur

- Benjamin, Walter* (1971): Versuche über Brecht, Frankfurt/M (3. A.).
Brecht, Bertolt (1967): Gesammelte Werke 1–20, Frankfurt/Main.
Krambrich, Volker/Kühl, Hannes/Nickel, Hans-Wolfgang/Ytteborg, John (Hrsg.) (1979): Prozeß und Produkt / The Educational Function of Drama Process and Dramatic Performance. Hamburg
Lehmann, Hans-Thies (2001): Postdramatisches Theater, Frankfurt/M. (2. A.).
Ritter, Hans Martin (1980): Ausgangspunkt: Brecht. Versuche zum Lehrstück. Recklinghausen.

Einiges zur Geschichte der Spiel- und Theaterpädagogik

- Ders. (1990): Prozesse – Produkte. In: H. M. Ritter (Hrsg.): Spiel- und Theaterpädagogik als Modell. Berlin.
- Ders. (2009): ZwischenRäume: Theater – Sprache – Musik. Grenzgänge zwischen Kunst und Wissenschaft. Milow-Berlin. Darin: Zwischen Worten und Gefühlen. Überlegungen zu einem schauspielerischen Grundkonflikt, S. 42–52, und: Theater und Denken. Kleine Korrespondenzen mit Hans-Thies Lehmann, S. 200–226.
- Ders. (2010): Das Lehrstück als Entwurf: Brecht auf! Kleine Re-Lektüre der Lehrstücktheorie. In: Zeitschrift für Theaterpädagogik. Heft 57.
- Ders. (2013): Schwesterliche Zuneigung – Schwesterliches Fremdeln. Theater und Musik und das Moment der Verfremdung: eine Spurensuche mit Blick auf aktuelle Aufführungen. In: Jürgen Hillesheim (Hrsg.): Verfremdungen. Ein Phänomen Bertolt Brechts in der Musik. Freiburg
- Tschechow, Michael (1979): Werkgeheimnisse der Schauspielkunst. Zürich.



Einiges zur Geschichte der Spiel- und Theaterpädagogik

Hans-Wolfgang Nickel

Spiel- und Theaterpädagogik bringt sich als kreativ-innovative Praxis wie als eine immer wieder neu formulierte Theorie in die Gefahr, zu schnell wechselnden Moden zu folgen und dabei die eigene Fachgeschichte zu vergessen. Deshalb hatte ich unter der Überschrift „Vergessenes frisch aufgetischt“ den Zuhörerinnen und Zuhörern auf dem Basar der Ständigen Konferenz vier „historische“ Themen aus der (weit zurückreichenden!) Geschichte der Theaterpädagogik auf einer Menükarte zur Wahl gestellt – sie alle mehr oder weniger vergessen (verkannt, missdeutet, zugedeckt von Missverständnissen).

Bei *Platon* und seiner (positiven!) Stellung zum Theater ging es, kurz gesagt, um die Widerlegung der überall zitierten, weit verbreiteten, aber falschen Meinung, er sei „gegen das Theater“, habe es sogar in seinem Idealstaat „verbieten“ wollen. Richtig aber ist: Platon war nicht gegen das Theater. Er war auch nicht gegen die Tragödie.

Die Fehlinterpretationen basieren vielfach auf einer verengten Übersetzung von *musike techne* – das eben nicht bzw. nicht nur „Musik“ meint, sondern „Musenkünste“ (zu denen das Theater, aber auch die Astronomie gehörte).

Platon hielt die Nachahmung, ähnlich wie Aristoteles, für ein fast automatisch und ‚total‘, jedenfalls überaus wirksames Bildungsmittel. Wenn Menschen also etwas „... darstellen, dann mögen sie nur, was dahin gehört, gleich von Kindheit an nachahmen, tapfere Männer, besonnene, fromme, edelmütige und anderes der Art, Unedles aber weder verrichten noch auch es nachzuahmen geschickt sein, noch sonst etwas Schändliches, damit sie nicht von der Nachahmung das Sein davontragen. Oder hast du nicht bemerkt, dass die Nachahmungen, wenn man es von Jugend an stark damit treibt, in Gewöhnungen und in Natur übergehen, es betreffe nun den Leib oder die Töne oder das Gemüt? – Allerdings, sprach er“ (Der Staat – Politeia, 395 c, d).

Deshalb sollten Tragödien in Platons Idealstaat von der staatlichen Zensur überprüft und nur zugelassen werden, wenn sie den Grundsätzen des Idealstaates nicht widersprachen (vergl. Gesetze – *Nomoi* 817 a – d).

„... aber die Nachbildungen hässlicher Gestalten und Gesinnungen und die Scherzgebilde solcher, welche Lachen zu erregen bemüht sind, die in Worten, Gesang und Tanz und allen derartigen Nachbildungen das Lustspiel darstellen, diese mit anzuschauen und kennenzulernen ist notwendig; ... muss man jedoch beides kennenlernen (das Ernste und das Lächerliche), um niemals, aus Unbekanntschaft damit, Lächerliches zu tun oder zu sagen, obwohl man es nicht darf.“

Auch beim Lächerlichen gab es eine Einschränkung: weil Nachahmungen so wirkungsvoll sind, „muss man Sklaven und um Lohn gedungenen Fremdlingen die Nachbildung desselben übertragen, und nie darf ein Freier, weder Frau noch Mann, ernstlich sich damit beschäftigen ...“ (Gesetze - *Nomoi* 816 d, e)¹.

Menü-Angebot zwei: Bei meinen Hinweisen auf die protestantischen Schulmeister und ihre Didaktik ging es weniger um die von Luther sehr klar in seinen Tischreden aufgeführten Lehrziele (Sprachübung; soziales Lernen – sowohl bezogen auf das öffentlich-berufliche wie auf das familiäre Leben, darunter auch Sexualerziehung)², sondern vor allem um die didaktische Virtuosität der Schulmeister. Als Beispiel diene *Christian Weise* (1642–1708) und sein „Trauer-Spiel von dem neapolitanischen Haupt-Rebellen Masaniello“³, uraufgeführt 1682 auf der Schulbühne des Zittauer Gymnasiums, das Weise seit 1678 als Rektor leitete. Als Rektor schrieb er für seine Schüler mehr als 50 Dramen und inszenierte sie mit ihnen.

Masaniello, fast ein Zeitstück, behandelt den Aufstand von 1647 in Neapel: das Volk revoltiert gegen den spanischen Vizekönig, den Adel und die drückenden Steuern, erfolgreich angeführt

Einiges zur Geschichte der Spiel- und Theaterpädagogik

von dem Fischer Masaniello. Nach dem Erfolg der Revolte will er wieder als Fischer arbeiten; interne Intrigen und ein perfider Gift-Anschlag führen zu seinem Zusammenbruch; der Adel übernimmt wieder die Macht. Weise geht es in seinem Stück primär um die politische, die weltmännische Erziehung, um Prinzipien von, modern formuliert, „good government“; bei aller Sympathie des Dramatikers für Masaniello lässt der Pädagoge letztlich die alte Ordnung dominieren.

Mich interessiert an dem Stück jedoch weniger dessen Position in der Geschichte der politischen Bildung; ich wollte hinweisen auf didaktische Qualitäten der protestantischen Schulmeister, auf die Spielleiterkompetenz des Autors Christian Weise.

Nota bene: all diese Schulmeister-Stücke wurden bisher niemals theaterpädagogisch analysiert; wenn überhaupt, dann wurden sie theaterwissenschaftlich eingeordnet oder als „Literatur“ interpretiert. Das liest sich dann in Bezug auf Masaniello so: „... ist die Form des Dramas noch zu uneinheitlich, ein Eindruck, der vor allem durch die Vielzahl der Personen und die Pickelhäring-Szenen entsteht“⁴. „Vielzahl der Personen“ – das stimmt schon: Neben zwei Prolog-Sängern gibt es 77 namentlich aufgeführte Rollen, aufgelistet genau nach ihrer sozialen Stellung: von Rhodorigo, Herzog von Arcos und Vize-König von Neapel, über Adlige, Geistliche, Bürger, Handwerker bis herab zu Banditen, einer „gemeinen Dirne“, Bauern, Knechten, endend mit Allegro, „des Vize-Roy kurtzweiliger Diener“. Dazu kommen stumme Bürger, stumme Bauern, kleine neapolitanische Kinder und „Kleine Narren in Allegro Compagnie“; insgesamt also etwa 100 spielende Mitwirkende. Diese Vielzahl ist jedoch mehrfach motiviert: Sie ermöglicht zum einen eine umfassende Darstellung des sozialen Aufbaus eines Kleinstaates (am Beispiel der Stadt Neapel); sie gibt vielen Schülern die Chance, sich sehen zu lassen (und ihren Eltern, sie zu sehen); nicht zuletzt entspricht die Rollenbesetzung bis herab zu Bürgern und Handwerkern der sozialen Schicht der Schüler: die beiden Söhne seines „Patronen ... Herren von Schweinitz“ spielen den Vizekönig und Leonisse, dessen Gemahlin; Adlige agieren in Rollen des Adels, die Bürgersöhne spielen Bürger. Das ist nicht nur Tradierung und Zementierung einer etablierten sozialen Ordnung, sondern zugleich Lebens- und Berufstraining. In einer der Druckausgabe vorangestellten Widmung an seine „Patronen“ diskutiert Weise selbst diese Problematik: „Endlich bin ich in dem versichert / daß Gelehrte und Adelichen Qualitäten zugethane Personen / dieses Werck allerdings nicht verwerffen können / darbey die Adelige Jugend zu einer geziemenden hardiesse aufgemuntert / hienebenst auch zu einer curieusen Betrachtung Menschlicher und Politischer Begebenheiten angeführet wird“. Dann folgen Sätze, die auf den Zusammenhang von Schule und Realität anspielen. Schule wird bezeichnet als „schattichter Ort“, noch getrennt von „dem rechten Lichte“, der Realität. Das Theater in der Schule jedoch kann als *speculum vitae*, als Spiegel des Lebens, „mit einigen Vorspielen belustigen“, dabei „des Lichtes ... gewöhnen“, kann das Rollengefüge der Realität für die Bühne und auf der Bühne probeweise herstellen und durchsichtig machen; Schüler können soziale Rollen („die Partheyen“, also die Partien, die Rollen) üben (vollkörperlich mit „Zunge“, „Gesichte“ und „Leib“), darin heimisch werden. Erproben und Üben geschieht jedoch „in kurtzweil“, Lernen also mit Lust und Spaß. Das kündigt auch der „Nachredner“ an „auf den Morgenden Tag / beliebt GOTT / an statt einer Heroischen und grausamen Invention etwas von einer annehmlichen Fabel und von einem kurtzweiligen Lust-

Spiel gleich als zum *Confecte* mit zunehmen.“ Vorangegangen bei dem kleinen Schultheaterfestival, das der ‚Theaterdirektor‘ Weise, wie üblich, „in drey unterschiedenen Spielen“ anrichtete, war ein biblisches Spiel „Von Jacobs doppelter Heyrath“; nach dem politischen „Von dem Neapolitanischen Rebellen Masaniello“ folgte ein komödiantisches „In einer Parodie eines neuen Peter Sqvenzes von lautern Absurdis Comicis“; dabei dauerte allein die Masaniello-Aufführung etwa 5 Stunden.

„Kurtzweil“ aber auch schon im Masaniello. Als „Theaterdirektor“ kennt Weise sein Publikum; auch im politischen Lehrstück darf die Unterhaltung nicht zu kurz kommen. Deshalb gibt es drastische Szenen. Da suchen adlige Frauen in Angst vor dem revoltierenden Volk Zuflucht in den Zellen der Mönche – teils gelüstig, teils geniert; da versteckt sich Herzog Caraffa im Bett der gemeinen Dirne Bardassa.

Kurtzweil aber vor allem durch Allegro, den Pickelhäring – sehr zum Missvergnügen von Literatur- und Theaterwissenschaft. Allegro, sicherlich gespielt von einem komödiantisch begabten Burschen, bringt in seinen Bemerkungen („auff der Seite“, d. h. direkt ins Publikum, „Ad Spectatores“) die Ereignisse auf kurze, treffende Formeln: „was die mit dem Degen verderben / das sollen die mit der Feder wieder gut machen“; oder: „Du hast die Sache ... in den Quarck hinein geführet: nun wollen wir sehen / wer sie wird wieder heraus führen.“ Sein großer Auftritt erfolgt, als die Revolte siegreich und er des Dienstes quitt ist: „Hey sa! nun bin ich ein ehrlicher Kerl / und wer mich vor des Vice-Roy seinen Diener ansieht / den heiß ich einen Schelm. Nun will ich helfen rauben / brennen / todschlagen / und was sonst vor sieben freye Künste in der Welt mehr sind. Aber einen Mangel habe ich noch ...“. Allegro fühlt sich allein. Mehrfach bittet er das Publikum, in seine Narren-Compagnie einzutreten. Ohne Erfolg. „Ho / ho / ich weiß ein ander Mittel! da hab ich den Samen von einem ... Narren-Kraut. ... (*Er säet und singet*). Ich streue meinen Samen aus / Viel Glücks zu dieser Mühl! Jhr jungen Narren komt heraus / In meine Compagnie. ... (*Hier kucken allenthalben kleine Narren aus dem Boden herfür / und weil Allegro redet / so kommen sie allmählig in die Höhe.*) ... Ich ... wil den Acker mit den besten Weine begiessen / so hab ich einen doppelten Vorthel. Vor eines gedeyet mir die Frucht besser; und vor das andere kriegen mir die Schelmen besser Courage. (*Er wendet sich um / da fangen die kleinen Narren alle an zulachen / Allegro lacht dazu / und fängt mit jhnen an poßierlich herum zu springen / biß er mit jhnen hinein tantz.*)“

Ende des ersten Aktes.

Allegro ist also zugleich eine Art „Regieassistent“ – zu seiner Compagnie gehören die jüngsten Schüler. Das ist wiederum theaterpädagogisch/didaktisch gedacht: die Bühneneulinge können sich pantomimisch, ohne Text, eingebunden in einer Gruppe, angeleitet von einem erfahrenen Spieler auf der Bühne erproben und an Theater gewöhnen. Und ihre erste Aufgabe kommt uns recht bekannt vor: vom Boden empor zu wachsen, wie eine Blume, ein Strauchwerk, ein Mensch. Soweit also ein paar kleine Beispiele für das, was ich die Didaktik der protestantischen Schulmeister nenne.

Menü-Angebot drei: Luserkes Agitur – eine frühe Theorie der Performativität (?). *Martin Luserke*⁵, bekannt durch seine Shakes-

Einiges zur Geschichte der Spiel- und Theaterpädagogik

peare-Inszenierungen mit Schülern in der Schule am Meer, durch Bauhütten-Stil, musikalisch-szenische Aufzüge, wurde insbesondere von Herbert Giffei weiter tradiert und nach 1945 vor allem in der gymnasialen Theaterarbeit rezipiert und weitergeführt. Mir ging es jedoch um den Theoretiker Luserke und seine Fragment gebliebenen Überlegungen zum Agitur⁶. Eine Warnung vorweg: Luserke schreibt in seinen theoretischen Arbeiten, gelinde gesagt, eigenwillig. Also zunächst nur einige Luserke-Zitate zum Eingewöhnen: „Agitur ergo sum – es wird dramatisch veranstaltet, und daher stammt unser Bewusstsein – ist entwicklungsgeschichtlich gemeint: Erlebnisse künstlich wieder heraufzubeschwören oder Wunschträume magisch zur Verwirklichung zu locken, ist eine urzeitliche Erfindung. ... In Wechselwirkung mit der dreidimensionalen äußeren Erfahrungswelt entwickeln sich in dem inneren Raum zwischen Erdichtung, Spiel und beglaubigenden Zuschauern Gestalten. Könnte das etwa zu der geheimnisvollen Wendung des Lebens gegen sich selber geführt haben, die wir Bewusstsein nennen?“ (Aus einem Exposé vom 18.12.1958). „Freilich spielen auch schon die unvernünftigen Kinder ganz echtes Theater in seinen drei naturnotwendigen Dimensionen von Sinn, Darstellen und Zuschauen“ (ebd., S. 21). „Entwicklung zur innerlich und äußerlich einheitlichen Gestalt hat schon vorlogisch mit der Kunst begonnen, Evidenzerlebnisse gesellschaftlich im voraus oder hinterher zu veranstalten. Die spätere Vernunftsprache ist eine Steigerung der Veranstaltung. ... D. h., dass jeder Erlebnisvorgang zur dramatischen Veranstaltung werden muss oder Ersatz bleibt“ (ebd., 72).

Was Luserke hier zu formulieren versucht, geht zurück auf ein eigenes Evidenzerlebnis⁷ während seiner Wanderungen in Frankreich: die Begegnung mit den Menhiren der Megalithkultur, den aufrecht stehenden bis 20 m hohen Hünensteinen: etwas Großes, Besonderes, Sichtbares, von daher *Einsichtiges*, Einsicht Schaffendes von (einstmals kultischer) Bedeutung. Ein „Übergangsobjekt“, ließe sich mit Winnicott formulieren. Dazu ein Satz von Winnicott, den Richard Schechner in seiner ‚Theateranthropologie‘ zitiert: „Das Wesentliche an diesem Konzept ist folgendes: Während die innerpsychische Realität irgendwo im Bereich des Geistes oder im Leib, im Kopf oder sonstwo innerhalb der individuellen Persönlichkeit und die sog. äußere Realität außerhalb des Individuums lokalisiert wird, ergibt sich eine Lokalisation für Spiel und kulturelles Erleben, wenn man vom Konzept des potentiellen Raumes zwischen Mutter und Kleinkind ausgeht“⁸.

„Evidentia“: Wir zeigen etwas (und zeigen uns dabei); ich dokumentiere etwas (und dokumentiere dabei mich); ich präsentiere etwas (und mich) – ist das nicht wesentlich präziser, konkreter als die Allerweltsvokabel vom Performativen? Und dabei kultur-anthropologisch wie entwicklungsgeschichtlich fundiert?

Gewählt von meinen vier Gesprächsangeboten wurden vor allem Platon und Luserke, auch das protestantische Schultheater; nicht gewählt wurde „Musisches Leben nach 1945 – wider die Urzeugungstheorie“. Dabei hätte ich zeigen wollen, wie viel nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs als „musisches Leben“, als Spiel und Laienspiel noch lebendig war oder wieder auftauchte – wir haben also Schulspiel und Theaterpädagogik in den 60er Jahren durchaus nicht neu erfunden.

Gewünscht von allen Zuhörergruppen aber wurde das „Dessert“: ein historisch-ironisches Schmankerl. Unter der Überschrift „Performativität und Präsenz, Pose und Prahlerei“ hatte ich eine Verordnung des Königs Friederich Wilhelm I. von Preußen aus dem Jahre 1718 zitiert, dass „Comödien und Actus dramatici, wodurch nur Kosten verursacht und die Gemüther vereitelt werden, in den Schulen gänzlich abgeschafft seyn“ – und daran die Frage angeschlossen: wie sehr „vereiteln“ wir heute unsere Spieler, unsere Spielerinnen?

Anmerkungen

1 Eine ausführliche Diskussion der Position Platons erscheint 2014 in der Zeitschrift „Spiel und Theater“.

2 „Comödien zu spielen soll man um der Knaben in der Schule willen nicht wehren, sondern gestatten und zulassen, erstlich dass sie sich üben in der lateinischen Sprache, zum andern, dass in Comödien fein künstlich erdichtet, abgemalt und fargestellet werden solche Personen, dadurch die Leute unterrichtet und ein Jeglicher seines Amtes und Standes erinnert und vermahnet werde, was einem Knecht, Herrn, jungen Gesellen und Alten gebühre, wol anstehe, und was er thun soll; ... Zudem werden darinnen beschrieben und angezeigt die listigen Anschläge und Betrug der bösen Bälge, desgleichen was der Eltern und jungen Knaben Amt sey, wie sie ihre Kinder und jungen Leute zum Ehestande zu ziehen und halten, wenn es Zeit mit ihnen ist, und wie die Kinder den Eltern gehorsam seyn und freien sollen etc. Solches wird in Comödien furgehalten, welches denn sehr nützlich und wol zu wissen ist.“

3 Christian Weise: *Masaniello*, hg. und mit einem Nachwort von Fritz Martini, Reclam 1972 (Zittau 1683). Vergl. Heinz Otto Burger: *Dasein heißt eine Rolle spielen. Studien zur deutschen Literaturgeschichte*, 1963; Walther Eggert: *Christian Weise und seine Bühne*, 1935.

4 *Kindlers Literatur Lexikon* 1986, 11. Bd., S. 9520.

5 Vergl. Martin Luserke: *Shakespeare-Aufführungen als Bewegungsspiele*, 1921; *Schule am Meer*, 1925; *Pan – Apollon – Prospero. Zur Dramaturgie von Shakespeare-Spielen*, 1957.

6 *Agitur ergo sum?*, hg. von Herbert Giffei 1974.

7 *Evidenz zu lateinisch videre: sehen; evidens: augenscheinlich, einleuchtend, offenbar; evidentia: Veranschaulichung, Ersichtlichkeit, Klarheit, Sichtbarkeit.*

8 Richard Schechner: *Theateranthropologie*, 1990, 215. Der Satz findet sich bei Winnicott 1973, 65. Ich zitiere noch zusätzlich aus den Hauptthesen Winnicotts:

„1. Kulturelles Erleben ist lokalisiert in einem schöpferischen Spannungsbereich zwischen Individuum und Umwelt (anfänglich: dem Objekt). Dasselbe gilt für das Spielen. Kulturelles Erleben beginnt mit dem kreativen Leben, das sich zuerst als Spiel manifestiert.“

2. Für den einzelnen Menschen ist die Möglichkeit, sich dieses Bereiches zu bedienen, durch Lebenserfahrungen in den allerersten Phasen seiner Existenz vorgegeben.

3. Die Erfahrungen im potentiellen Bereich zwischen subjektivem Objekt und objektiv wahrgenommenem Objekt, zwischen Ich und ‚Nicht-ich‘ sind für das Kind von Anfang an äußerst intensiv. Dieser Spannungsbereich entsteht in der Wechselwirkung zwischen dem ausschließlichen Erleben des eigenen Ich (es gibt nichts außer mir) und dem Erleben von Objekten und Phänomenen außerhalb des Selbst und dessen omnipotenter Kontrolle“ (Winnicott 1973, 116).

Stichworte zu einer basarischen Wissenskultur

Gerd Koch

„Demokratie ist nichts anderes als ein ursprünglich griechisches Theaterstück, das im Laufe der Zeit immer trivialer wurde. Demokratie ist damit nichts weniger als eine Erfindung der Kunst, eine Bühnenveranstaltung, die dem Topos vom theatrum mundi untersteht und in dieser Tradition eher despektierlich, bestenfalls milder ironisch betrachtet wird.“¹

1

Eine „Utopie der Zivilgesellschaft“² und „Bürgermacht“³ gilt es anzusteuern. „Auf die Einsicht der Bürger lässt sich nicht verzichten“⁴ bei einer Transformation „from subject to citizen“.⁵

2

Nach Pierre Rosanvallon muss der produktive Akzent auf eine Beteiligung am (*Entwicklungs-*)Prozess des Politischen⁶ gelegt werden, an dessen aktiver, kreativer Entfaltung.⁷ Das *Objekt* Politik ist wegen seiner gering entwickelten Prozessualisierung defizitär, steht in der Gefahr der Formalisierung / Erstarrung und verliert seine Verhaltensqualität als auf Demokratie zielend. „Demokrat sein hieße, handeln unter der Prämisse, dass wir niemals in einer ausreichend demokratischen Gesellschaft leben“ (Jacques Derrida)⁸ – und Pierre Rosanvallon postuliert: Das Überleben der Demokratie als „politischer Form“ ist an einen Vergesellschaftungsmodus, an eine „soziale Form“ gebunden, in der sich Gleiche als Freie und Freie als Gleiche begegnen können.⁹

3

Hermann Pfützte sieht eine Strukturähnlichkeit zwischen Kunst und Demokratie: Beide müssen sich immer neu bewähren, können nicht unbefragt, wie in einem feudalen System, Erbschaft und Sicherheiten antreten. Beide müssen um Anerkennung ringen und sie öffentlich, diskursiv gestalten. Demokratie ist nach Pfützte ein nicht vollständiges, ein nicht totalitäres Verfahren und er versteht ‚Kunst als Spielraum der Demokratie‘.¹⁰

4

Ich hatte das Vergnügen, meine „Stichworte“ fünfmal nacheinander in einem wechselnden kleinen, produktiven Kreis von Zuhörenden und Mitarbeitenden zu entfalten – während eines fachlichen Kommunikationsangebotes, das die Organisatorinnen und Organisatoren der „Ständigen Konferenz Spiel und Theater an Hochschulen“ so benannten: „Basar theaterpädagogischen Wissens“. Ein Kollege (Friedhelm Roth-Lange) nannte meine Art solches zu tun, ein „wildes Denken“. Mit dieser Charakterisierung kann ich mich gut einverstanden erklären und gebe gerne den Hinweis auf ein hierzu sehr passendes Buch weiter¹¹. Die Kollegin R. nannte mein mäanderndes, assoziatives Argumentieren – nicht unkritisch – ein „nomadisierendes“. Ich nun (er-) fand während meiner Tätigkeit auf dem „Basar theaterpädagogischen Wissens“ diese Kennzeichnung meiner Kommunikation: Ich verstehe mich als Vertreter (Handlungsreisender) der Form

eines „basarischen Wissens“ – es soll Orientierungen (Plural) ermöglichen – und ich erinnere gerne daran, dass sich der Begriff herleitet von „Orient“ (Kirchenbauten werden „orientiert“, d. h. der Altar weist nach Osten; denn von dort soll wohl das Licht / die Erleuchtung kommen: *ex oriente lux* ... die Erde ist rund und der Osten ist überall ein anderer ...).

Dass mir das Wort vom „basarischen Wissen“ während der „Ständigen Konferenz“ einfiel, lag wohl – mindestens – an dreierlei: a) Das gebotene Lehr-Lern-Format trug schon das mich verlockende *code word* „Basar“ in sich; b) im kleinen Kreis, fast wie an einem Marktstand, handelten wir unsere Erkenntnisse wie in einem vorkapitalistischen und zugleich konkret-utopischen „Modus der Gabe“¹² aus und nicht im Modus des rabiaten, kapitalistischen *business*; c) und *last but not least* eine berufsbio-graphische Vermutung: Meine erste berufliche Ausbildung war die zum Groß- und Außenhandelskaufmann (vulgo: Exportkaufmann) – da liegt das Basarische nahe.¹³

Anmerkungen

1 Ursula Franke, Josef Früchtl: *Kunst und Demokratie*. Hamburg 2003, S. V.

2 Vgl. Francesca Vidal: *Utopie der Zivilgesellschaft*, in: Dies. (Hg.): *Utopien von Zivilgesellschaft*. Mössingen-Talheim 2011, S. 60 ff.

3 Vgl. Roland Roth: *Bürgermacht. Eine Streitschrift für mehr Partizipation*. Hamburg 2011.

4 So ist die Rezension des Buches von Daniel Hildebrand: „Rationalisierung durch Kollektivierung“ (Berlin 2011) durch Michael Pawlik überschrieben, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 21.5.2012, S. 26.

5 Vgl. Györgi Csepeli u. a. (Hg.): *From Subject to Citizen*. Budapest 1994.

6 Vgl. Gerd Koch: *Heimat*, in: Beat Dietschy, Doris Zeilinger, Rainer E. Zimmermann (Hg.): *Bloch-Wörterbuch. Leitbegriffe der Philosophie Ernst Blochs*. Berlin, Boston 2012, S. 187: Seyla Benhabib macht den konzeptionellen Vorschlag einer demokratischen Iteration (Benhabib 2009), die gezielt Schritt für Schritt, wiederholend/wieder-holend – besser noch: voraus-schreitend – Wege in neue dialogische, interaktionelle Situationen und rechtliche Verfahrensweisen mit Wahrung des Rechtes des Anderen einschlägt. Die Weg- und Reise-Metapher (iterationelle Demokratie) eröffnet den Blick auf Heimat als ein raum-zeitliches Phänomen, als eine Freiheit des Handelnd-sich-Bewegens, als Konstituenz von Demokratie (Arendt 1993) und als eine prospektive, experimentelle Handlungsorientierung hin auf Gelingendes, zu Schaffendes in der Welt und aus dem Material der Welt selbst. Und es wird eine Methode (von *methodos* – Nachgehen, einem Weg folgen) nahegelegt; mit Ernst Bloch (Tübinger Einleitung in die Philosophie, Frankfurt am Main 1970, S. 61) „Methode haben heißt mit dem Weg der Sache gehen, und der Weg der Sache verlangt universitas, genetisch gegliederte Totalität des Blicks. Steht doch das Totum selber, jenes Ganze, das wirklich die Wahrheit wäre, erst sehr latenzhaft im Begriffe, hier zu sein, im realutopischen Begriffe. Das ist der Sinn der merkwürdig überlieferten Reiseform des Wissens, ein unstatistischer Sinn, gerade auch im Reiseobjekt selber.“ Auch der Gestus des Erzählens hat gegenüber der Rede oder des (bestimmenden) Sagens etwas Unstatistisches, Reisehaftes ...

7 Vgl. Pierre Rosanvallon: Für eine Begriffs- und Problemgeschichte des Politischen. Antrittsvorlesung am Collège de France, in: Mittelweg 36, Beilage zu Heft 6 (2011/12), S. 43 ff. Vgl. auch Gerd Koch (Hg.): Experiment: Politische Kultur. Berichte aus einem neuen gesellschaftlichen Alltag. Frankfurt am Main 1985.

8 Zitiert nach Rudolf Walther: „Langweilig wird sie nie – Volksabstimmung“, in: die tageszeitung, 15.3.2013, S. 12.

9 Vgl. Pierre Rosanvallon: Die Gesellschaft der Gleichen. Hamburg 2013.

10 Vgl. Hermann Pfütze: Form, Ursprung und Gegenwart der Kunst. Frankfurt am Main 1999.

11 G.-A. Mies, P.-J. Sommer: Über das Theater-Machen. Reflexionen über das wild Ästhetische & wild Pädagogische. Beiträge zur bedeutungs-offenen Sozialen Arbeit. Mönchengladbach 1999.

12 Ingrid Hentschel, Una H. Moehrke, Klaus Hoffman (Hg.): Im Modus der Gabe / In the Mode of Giving. Theater, Kunst, Performance in der Gegenwart / Theater, Art, Performance in the Present. Bielefeld, New York 2011. Zwei Rezensionen des Buches erschienen in dieser Zeitschrift: Gerd Koch in Heft 59 und Hans Wolfgang Nickel in Heft 63.

13 Siehe das schöne Begleitbuch zur Konferenz im Haus der Kulturen der Welt Berlin (11. – 15. August 2005) herausgegeben von Angelika Fitz, Merle Kröger, Alexandra Schneider, Dorothee Wenner: IMPORT EXPORT / cultural transfer / India, Germany, Austria. Berlin, New Dehli 2005. Ferner exemplarisch: Regina Bittner, Kathrin Rhombert (Hg.): Das Bauhaus in Kalkutta. Eine Begegnung kosmopolitischer Avantgarden (1922!, Anm. gk). Ostfildern 2013.



Gratulation

30 Jahre Korrespondenzen – Zeitschrift für Theaterpädagogik in 64 Ausgaben

Heftthemen:

1. Lehrstück ... Theater ... Pädagogik
2. Boal ... Spielleiter ... Brecht
- 3.+4. Arbeitsfelder der Theaterpädagogik
5. Theater ... Prozesse – Produktionen
6. Musik & Theater
- 7.+8. Lachtheater
- 9.+10. Theaterprodukte – Reflexionen aus der Praxis
- 11.+12.+13. Spiel-Versuch 1991 ... das Badener Lehrstück vom Einverständnis (1929)
14. Spuren ... Entdecken ... Verfolgen ... Nachspüren
15. „Die ganze Welt ist eine Bühne ...“ – Beiträge aus Brasilien, Deutschland, Frankreich, Nord-Irland, Portugal und den USA
- 17.+18. Ohne Körper geht nichts
- 19.+20.+21. Brecht Lehrstücke, Brechtlehre
22. Sprechen • Sprache • Gestalten
- 23.+24.+25. Soziales Lernen und ästhetische Erfahrung
26. Fremdes Theater mit einem unveröff. Heiner-Müller-Interview
27. Theater – Theatralität, mit Heiner-Müller-Sonderteil 2
28. Programme – Profile – Perspektiven, Theaterpädagog. Bildungsgänge in der Diskussion
- 29.+30. Shakespeare (G)gestalten
31. Andere Künste – als Quellen für Theater und Theaterpädagogik
32. Jugendclubs an den Theatern 1998
33. Authentizität – Theater & Deutschunterricht
34. „Reflexionen – Perspektiven. 20 Jahre Theater der Unterdrückten in Deutschland“
- 35.+36. Korrespondenzen – Correspondence. Theatre Pedagogy News Journal
37. Lebenskunst als theaterpädagogische Leitidee
38. Eigensinn und Wechselspiele: Für eine Vergesellschaftung des Denkens im Dialog
39. Lebenskunst revisited – Theaterpädagogische Zentren – So arbeiten wir ...
40. Körper – Theorie – Körper – Praxis – Ausbildung – Fortbildung
41. Theater der Sprache
42. Didaktische Haltungen im Wechselspiel von Entwurf und Ereignis
43. So arbeite ich
44. Theaterpädagogik im urbanen Raum
45. Kommunikative Kunst
46. Schlüsselkompetenzen • Ganztagschulen – John Keithon • Interkulturelles Theater • Erzählcafés
47. Aktionen – Begegnungen – Reflexionen
48. Theater und Sport. Wirkungsforschung
49. Theaterpädagogik in Europa
50. Jubiläumsausgabe – Wie es weitergeht
51. Theater in der Schule
52. Theater machen – spielen – lehren
53. Theaterpädagogik, PolitikTheater, TheaterPolitik, PädagogikTheater
54. Theaterpädagogik zwischen den Künsten
55. Theaterpädagogik interkulturell. Beiträge aus Forschung, Bildung, Kultur
56. Theater und Neue Medien
57. Geschichte der Theaterpädagogik – Unternehmens-theater – Lehrstücke revisited – Beiträge aus Forschung, Bildung, Kultur
58. Volkstheater – Bürgertheater
59. Theaterpädagogik an Theatern
60. Kreatives Schreiben – Impulse, Methoden, Variationen
61. Theater mit Kindern
62. Regie und Spielleitung
63. Labore • Fachdiskurse • Forschung
64. Theaterpädagogisches Wissen im gesellschaftlichen Kontext

Auf der Homepage des Schibri-Verlages:
www.schibri.de
sind ab Heft 32 noch Restexemplare erhältlich.

Auf der Seite: www.theaterpaedagogik.org
sind die ersten 30 Ausgaben im Online-Archiv
der Zeitschrift verfügbar.

MAGAZIN

Drei Theaterabende, drei aktuelle Theaterstücke – ein Ensemble! Publizistisches Theater im Chinesischen Kulturzentrum Berlin 19.–21. November 2013

Gerd Koch

Das 1949 gegründete Zhejiang Ensemble aus der südöstlichen Provinz Chinas gastierte im Chinesischen Kulturinstitut in Berlin. An drei Abenden wurde „3*3 Junge Theaterkunst aus China“ gezeigt – so der Festival-Titel – eine sehr gute Chance, sich kompakt mit Themen vertraut zu machen und Spielformen wahrzunehmen sowie ein und dasselbe Ensemble und seine Schauspielerinnen und Schauspieler bei ihrer Arbeit in verschiedenen Rollen und Stücken zu sehen.

Aus der (übersetzten) Begrüßung seitens der Veranstalter erfuhr ich diese Absichtserklärungen für das Festival:

Inhaltlich-thematisch solle sichtbar werden, welche Probleme junge Menschen heutzutage in China haben – oder: *Wie sie lachen und wie sie weinen*. Die Stücke sind 2010–2012 entstanden während der schnellen Entwicklung in China, und sie zeigen den psychischen Druck, den die jungen Leute bei dem schnellen Wandel erleben.

Theater-spiel-methodisch wurde diese Blickrichtung nahegelegt – mit einem Hinweis auf Oscar Wilde: *Theater ist fast wie ein Spiegel des aktuellen Lebens; wie in einem Spiegel wird es reflektiert* und – so setzte ich hinzu – ein Spiegel transformiert das Zu-Spiegelnde in ein seitenverkehrtes Bild: eine gute Methode für Stückentwicklung und Inszenierungshaltung und eine passende, dialektische Metapher für künstlerische Wissens-Produktion; denn Spiegeln ist nicht ein Abbild-Erstellen. In der Begrüßung hieß es dann auch folgerichtig: Theater sei *realistischer als das Leben*.

Für den Regisseur aller drei Stücke, LI Bonan, war es **theatergeschichtlich** nicht gleichgültig, in Berlin zu sein; denn *Brechts Heimat ist nun auch einmal Berlin ...*

Ich greife die drei in der Begrüßung genannten Blicke für die Gliederung meiner Argumentationen auf: Inhaltlich-thematische Aufmerksamkeitsrichtung – theater-spiel-methodische Aufmerksamkeitsrichtung – theatergeschichtliche Aufmerksamkeitsrichtung.

Inhaltlich-thematische Aufmerksamkeitsrichtung

Die Titel der gezeigten Stücke lauteten (jeweils nach den Übersetzungen zitiert): „glück.com“

– „Frauen ab 30“ (hier war man sich in der Übersetzung nicht einig; gemeint war wohl auch, dass Frauen früher reif im Sinne von klug werden als Männer ...) – „Leichtfertige Liebe“. Ich zitiere jeweils den Anfang und den Schluss der kurzen Information, die dem nicht chinesisch sprechenden Publikum zur Verfügung gestellt wurde, um so einen Eindruck von (banaler) Brisanz und (brisanter) Banalität der jeweiligen Thematik zu bekommen:

„Glück.com“: *GAO Tian verliert seinen Job in einer Immobilienfirma und trifft eines Tages seine alten Schulfreunde wieder ... Am Ende versteht er, dass die verlorene Zeit nicht mit Geld zurückzukaufen ist und startet ein neues Leben als Dorfschullehrer auf dem Land.*

„Frauen ab 30“: *Die erfolgreiche Mitdreißigerin ZHAO Xiaonan hält sich einen viel jüngeren Freund, in der Hoffnung, aus ihm einen gehörigen, perfekten Ehemann zu machen ... ZHAO Xiaonans Freund findet das Verhalten von ihr kindisch und YE Xixins Zukünftiger befürchtet, dass die Liebe von der Ehe erstickt wird.*

„Leichtfertige Liebe“: *Direktor HU überlegt, welches Auto er der hübschen und erfolgreichen ZHAO Sihao kaufen soll, damit sie ihn heiratet ... Da kommt ihnen plötzlich die schöne QIANG Qiang in die Quere, welche gerade von ihrem reichen, ausländischen Freund betrogen wurde.*

Man kann die Thematiken der Szenen etwa so typisieren: Betriebsklima, sozialer Aufstieg, betriebs- und finanzwirtschaftliches Denken, Geld und Familien-Traditionen, Freundschaft und soziale Situationen, Liebe und / versus Ehe, Frauen- und Männer-Rollen-Konflikte, neue Geschlechterrollen, akademischer Status und / versus ökonomischer Standard.

Mit anderen Worten: Junge Themen und junges Theater – keine Chinoiserie!

Und: Themen, die aus dem Alltag genommen wurden, über die bei Betriebsfesten und den Mittagspausen gesprochen wird, die in Klatsch- und-Tratsch-Blättern zu finden sind. In den 1920er Jahre wurden solche Text-Sorten von Paul Hindemith oder Hanns Eisler vertont – Stichworte: Neues vom Tage, Zeitungs-Annoncen – und man blicke zurück in die Zeit

der Bänkelsänger, in die west-afrikanische Tradition und Aktualität der Griots (männlich) / Griottes (weiblich).

Theater-spiel-methodische Aufmerksamkeitsrichtung

Die Spielfläche während der drei Tage bestand aus Podesten in einem Mehrzweck-Vortragssaal. Die war weitgehend offen und brauchte keinen Vorhang. Die Rückwand wurde sparsam für Projektionen genutzt. Die Bühnenseiten rechts und links waren offen, so dass von dort Requisiten, die nötig waren, von den Spielerinnen und Spielern auf die Spielfläche platziert und wieder abgeräumt werden konnten. War es Zufall oder Absicht: Schaute man durch die offene linke Seite der Bühne, dann konnte man dort einen rot lackierten Paravent sehen, wie er etwa in China-Restaurants zu finden ist, um das „Chinesische“ anzudeuten. Schaute man durch die offene rechte Seite der Bühne, da konnte man dort einen schwarz lackierten Flügel stehen sehen, wie er nicht nur bürgerlich-europäische Konzertsäle schmückt. Weder der Paravent noch das Musikinstrument spielten eine Rolle in den drei Aufführungen. Aber sie waren immer zu sehen. 1955 sagte Bertolt Brecht im einem Gespräch mit einem chinesischen Studenten: „Wir gehen beim Bühnenbild davon aus, nicht nur den momentanen Ort darzustellen, sondern auch immer einen Teil des Milieus, das heißt auch etwas von außen hereindringen zu lassen.“¹

Daraus will ich diesen Schluss ziehen: Hier wurde kein chinesisches Theater gespielt, hier wurde kein europäisches Theater gespielt, sondern hier wurde Theater gespielt, hier wurde mittels der „Weltsprache Theater“, also einer ästhetischen Verkehrssprache, gestaltet.

Im einzelnen dazu: Es spielte ein elfköpfiges, junges Ensemble, das in der Stadt Zhejiang beheimatet ist. Die Spielerinnen und Spieler, alle um die 30 Jahre alt, kamen aus verschiedenen Provinzen des Landes. Das Zhejiang Drama Ensemble arbeitet auch speziell fürs Kindertheater; es hat aber auch Wolfgang Borcherts Heimkehrerdrama von 1947 „Draußen vor der Tür“ in China zur Aufführung gebracht. Dessen Untertitel lautet „Ein Stück, das kein Theater spielen und kein Publikum sehen will“.

Die Bühnenausstattung war sparsam: Tische, Stühle, Sitzgarnitur, Garderobenständer, Trinkgläser, Tassen, Bücher, Zeitschriften, Fernseher, Mobiltelefone – alles beweglich und alles sichtbar am Bühnenrand deponiert. Die Beleuchtung war sichtbar.

Im Stück „Frauen ab 30“ waren die drei Schauspielerinnen sowie die drei Stühle auf der Bühne uni-farben in blau, rot und gelb ‚gewandet‘; die Stühle hatten einen Überzug (wie ein Kleid), der ihre innere Struktur ‚verkleidete‘. In einem Gespräch nach der Aufführung äußerten sich die Schauspielerinnen JIANG Ning, GAO Weiwei und ZHANG Kangnan zu den Farben: Sie hatten die Kleider-Kleidung selbst gewählt und das aus solchen Gründen: Gelb soll Sonne, Hitze, pure Liebe bedeuten. Blau soll menschliche Kühle signalisieren, Kühle bricht in das Gefühl der Liebe als einer Gefühlswallung ein: das ist „die Rolle, die ich repräsentiere“, sagte die Schauspielerin in Blau (Repräsentieren als ein Zeigen, nicht als Identifikation verstanden, denn wir sind ja im Theater!). Rot soll Herzlichkeit, Wärme und auch die Zeitdimension der Zukunft signalisieren; etwa in der Weise, dass man etwas hinter sich lassen kann und nach vorne blickt, neu blicken kann ...

Als Liebhaber des traditionellen chinesischen Theaters, namentlich in seiner Operntradition, ist man geneigt, bei so deutlicher beziehungsweise eindeutiger Farbgebung auf der Bühne nach deren traditionellem Sinn, also einer chinesischen Farbenlehre zu suchen. Die hier auf der Bühne dominierenden Farben gelb, blau und rot wären dann Chiffren für etwa dies: Glück, Wärme, Feuer, Ruhm, Kraft, Leben (symbolisiert durch die Farbe Rot); Toleranz, Geduld, Weisheit, Erfahrungen, Macht, Kontrolle, Energie (gleich symbolisiert durch die Farbe Gelb); Spiritualität, Sorgfalt, Umsicht, Glaube, Treue, Hoffnung, Frühling, Wachstum (symbolisiert durch die Farbe Blau). Man sieht: Reflektierter Eigensinn der Schauspielerin dominiert farbsymbolische Traditionen – und steht zugleich in einigen Dimensionen solcher Tradition.

Zur Übereinkunft des Kommunikationsmodells Theater gehört die Anwesenheit des Publikums. Im hiesigen Fall war es zahlreich und sehr interessiert teilnehmend, wie aus seinen Reaktionen zu bemerken war. Die allermeisten konnten den Dialogen, die in Mandarin gesprochen wurden, folgen – sei es, weil sie Chinesen waren oder Chinesisch-Kenntnisse hatten. Für diejenigen, die des Chinesischen nicht mächtig waren, lieferten Inszenierung wie Arrangements des Theaterabends gute Chancen, dem Bühnengeschehen zu folgen. Denn: Jedes der kurzen Stücke (etwa eine Dreiviertelstunde Spieldauer!), aus denen die abendliche Aufführung bestand, wurde von einem Übersetzer, der nicht zum Theaterensemble gehörte, in deutscher Sprache, beschreibend, wie ein Reporter berichtend, vorgestellt – gewisser-

maßen in dieser Haltung: *Hören Sie nun, was Sie gleich sehen werden, dessen verbale Sprache Sie nicht verstehen ...* Der Reporter war sowohl einer von uns (dem Publikum; man merkte es am Benutzen der Umgangssprache) wie auch einer, der von etwas berichtete, was er schon kennt, wir aber noch nicht. Das erinnerte mich an Bertolt Brechts „Die Straßenszene als Grundmodell für episches Theater“ von 1938: Ein Straßunfall war geschehen, jemand, der das gesehen hat, erzählt und demonstriert einiges davon denen, die nicht dabei waren ... Bei Brecht heißt es zum berichteten Gegenstand und zur Funktion des Berichterstatters: „Man bedenke: Der Vorgang ist offenbar keineswegs das, was wir unter einem Kunstvorgang verstehen. Der Demonstrierende braucht kein Künstler zu sein. Was er können muß, um seinen Zweck zu erreichen, kann praktisch jeder. Angenommen, er ist nicht imstande, eine so schnelle Bewegung auszuführen, wie der Verunglückte, den er nachahmt, so braucht er nur erläuternd zu sagen: der bewegt sich dreimal so schnell, und seine Demonstration ist nicht wesentlich geschädigt oder entwertet. Eher ist seiner Perfektion eine Grenze gesetzt. Seine Demonstration würde gestört, wenn den Umstehenden seine Verwandlungsfähigkeit auffiele. Er hat es zu vermeiden, sich so aufzuführen, daß jemand ausruft: ‚Wie lebenswahr stellt er doch einen Chauffeur dar!‘ Er hat niemanden ‚in seinen Bann zu ziehen‘. Er soll niemanden aus dem Alltag in ‚eine höhere Sphäre‘ locken“². Das gelang dem berichtenden Übersetzer hervorragend und beispielgebend: Er drängte sich nicht auf, er drängte dem Publikum keine / seine Bedeutungen auf, er wünschte viel Vergnügen an dem, was (uns) nun gleich auf der Bühne geschehen würde ... ein Grundmodell für ein episches Theater (um Brecht zu paraphrasieren). Nebenbei: In der Ankündigung zum Theaterfestival hieß es noch: „Die Vorstellungen sind auf Mandarin mit deutschen Untertiteln“ – wie gut, dass das nicht der Fall war! Eine viel bessere Lösung für das Theater-Spiel und -Betrachten war: Ein leibhaftiger Erzähler / Berichterstatter stand zur Verfügung! Zusätzlich zur personalen Berichterstattung gab es *handouts* mit Kurzinformationen zum Inhalt eines Stückes.

Und ein zweites kam hinzu: Die Spielweise der Schauspielerinnen und Schauspieler erleichterte die Rezeption. Es war eine zeigende, gestische Spielweise, die mich an den Titel eines internationalen Symposiums erinnerte (1990 im Berliner Planetarium an der Prenzlauer Allee vom Mime Centrum Berlin und anderen durchgeführt): „Der soziale Klang der Geste. Theoretische und praktische Dimensionen menschlicher Körpererfahrung in Kunst und Alltag“. Für die uns hier gezeigte Bühnenkunst der chinesischen Schauspielerinnen und Schauspieler wäre meines Erachtens solche Erweiterung nötig gewesen: „Der sozia-

le, körperliche, emotionale, vokale, melodiose und kognitive Klang der Geste(n)“ – das wäre eine passende Charakterisierung. Dabei kamen sicher Traditionsbestandteile der chinesischen Zeigekunst (und seines langdauernden Körpertrainings) auf der Bühne mit Formen des demonstrierenden Spielens zusammen.

Bemerkenswert auch die Ausdrucksstärke der Gesichtsoberfläche der Schauspielerinnen und Schauspieler – ich sage bewusst nicht Mimik, denn ich möchte die Beherrschung, besser: Gestaltung der Dynamik der Gesichtsmuskulatur als Ganzes, die in Sekundenschnelle Veränderungen ermöglicht, hervorheben: wie ein Ballett, wie eine Choreografie der Muskeln, des Gesichts: bewegliche, zeigende, körpersprachliche Plastizität, vitales Antlitz (dieses Wort umgreift die Wechselseitigkeit und die Möglichkeit eines Zugleich von Blick und Gegenblick: ansehen und gesehen werden).

Und es wurde das Dialogische, was ja eine an- und gegen-sprechende Logik zwischen verschiedenen Menschen herstellen will, zur Theater-Spiel-Maxime. Dazu wird – auch – die imaginierte vierte Wand durchbrochen; etwa, wenn der Schluss einer Szene außerhalb der Bühne gespielt wird, ohne sich dem Publikum anzubiedern: Die veränderte Spielplatz-Höhe reicht schon als Theatermittel, etwa um dahin zurückzukommen, woher das Material der Szene stammt – aus dem Alltagsgeschehen nämlich, dorthin (stellvertretend: ins Publikum) wird es nun zurückgegeben, aber nicht ohne es mehrfach verändert zu haben durch Theater-Spiel-Kraft.

Die Spielerinnen und Spieler nehmen / geben sich Zeit zum Zeigen, agieren taktgenau wie in einem Musikstück. Und sind sparsam zugleich: So etwa, wenn eine Schauspielerin in wenigen Sekunden nur aus einer naturalistischen Wohnzimmer-Streit-Szene kurzzeitig – ausbricht? – in eine Figuration der „Carmen“ kommt. Eingespielt wird Georges Bizets so beliebte Arie, der im Deutschen dieser romantisch-kitschige Text unterlegt wird: „Die *Liebe vom Zigeuner* stammt“ unterlegt wird. Der Originaltext sagt es besser und passt für diese chinesische Beziehungs-Szene: »L’amour est un oiseau rebelle« also: „Die Liebe ist ein rebellischer Vogel!“ Wer möchte, kann an dieser Stelle über Transkulturalität / Welt-Theater nachdenken.

Auch in einer weiteren Szene Ähnliches: Sparsames Interieur auf der Bühne: nur eine kleine in rot gepolsterte Liege. Die Freundin des später hinzukommenden Freundes zeigt stumm, dass es ihr so gut nicht geht. Der Freund kommt von einem akademischen Fortbildungskurs in die Wohnung zurück, bemerkt den wenig zufriedenstellenden Zustand seiner Freundin. Bisher ist kein Wort gefallen. Er nimmt ein Buch aus seiner College-Mappe, besteigt einen Stuhl, schlägt das Buch auf. Er liest seiner Freundin daraus Ratschläge vor, wie ein Leben gut gelingen könne. Die Freundin quält sich

ohne Worte von der Liege und liegt nun am Boden. Der Freund packt sein Buch ein und steigt vom Stuhl. Er hat aus Platons Werken vorgelesen. Jetzt kommt ein – erster und zugleich letzter – Satz der Freundin. Sie sagt: Ich habe Hunger (was mir zum Glück meine Chinesisch verstehende Nachbarin übersetzen konnte). Das Stück ist zu Ende.

Theatergeschichtliche Aufmerksamkeitsrichtung

Am Beginn des Festivals hatte der Regisseur der drei Aufführungen seiner Freude darüber Ausdruck gegeben, dass das Ensemble in Berlin, der Stadt Bertolt Brechts, auftreten könne. Am Ende des Festivals gab es ein Gespräch mit dem Ensemble. Darin zeigten sich die jungen Spielerinnen und Spieler nicht nur in ihrer Spielmethodik versiert, sondern sie waren es auch in dramaturgischen und zeit-politischen Dingen. So sagten sie etwa, dass die Stücke, die Rollen sich erweitern und bereichern ließen. Die Produktion sei mit den Aufführungen nicht zu Ende – im Hinblick auf szenische Gestaltung und thematische Erweiterung. Und auch das Chinesische Kulturzentrum Berlin als Festival-Veranstalter ging in diese kommunikative Richtung, indem es gleich zu Anfang der Ankündigung des Festivals Fragen formulierte: „Aber kann dieser Lebensentwurf wirklich funktionieren? ... Finden Sie es heraus und seien Sie eingeladen ...!“

Schon in ihren Produktionen, die sie an den drei Tagen gezeigt hatten, war sichtbar, dass sie Fragmente auf die Bühne gebracht haben, dass sie Stücke und Gegenstücke inszeniert hatten, dass Kontroverses, Unkonventionelles (wie es im Flyer des Chinesischen Kulturinstituts hieß) im Mittelpunkt standen und nicht das Zeigen von Lösungen. Aussagen und Beobachtungen führten mich – natürlich – in ein Denken in Richtung Bertolt Brechts Lehrstückproduktionen. Ein Lehrstück lehrt dadurch, dass es gespielt wird und weiter gespielt wird, nicht in der Weise, wie der Autor es sich vielleicht gedacht hätte, sondern wie die Spielerinnen und Spieler es sich wünschen.

Ein Rückblick in deutsche Theater-Spiel-Geschichte: Karl August Wittfogel³ leitete „1930 die Diskussion nach Brechts Lehrstück ‚Die Maßnahme‘“, das im chinesisch-russischen Politikfeld spielt. Für ein Kabarett entwickelte er 1922 dieses Konzept: „Mehrere (personenarme) Einakter, unterbrochen durch Rezitationen und Musik“⁴ sollten der Bildung, der (Selbst-) Aufklärung in Gruppen und der Lebensbegleitung (Agogik; Sozialisation) als Impulsgeber, nicht als Antwortgeber dienen.

Ich greife die Stichworte ‚personenarme Einakter‘, ‚Rezitation‘, ‚Musik‘ und auch ‚Unterbrechung‘ auf ... und sehe Ähnlichkeiten in der zugespitzten Prägnanz des Baus der Stücke des chinesischen Ensembles mit denen des Lehrstück-Brecht: Zuspitzung, Musik,

alltagsorientierte Thematiken, personenarme Stücke, auf Entscheidung drängende Szenen, Regel und Ausnahme, alte und neue Bräuche thematisierend, clowneske Szenen, Kommentare, *songs* ... alles materialreich aus den Wirklichkeiten gespeist und Konflikte, Widersprüchlichkeiten nicht ausklammert, sondern sie gerade benötigend.

Besonders deutlich wird mir dies, wenn ich in Brechts Fragmente von „Bösen Baal dem asozialen“ schaue; denn gerade das Fragmentarische stellt ja eine freiheitliche Aufforderung dar, bietet im Falle einer dichterischen Formung Impulse, die ein So-und-anders-Weiterspielen unter Wahrung der Interesse und Bedürfnisse der Spielenden ermöglicht (Brecht schrieb einmal, dass er die Lehrstücke als Lernstücke gerade offen konstruiert habe, damit Teile eigener Erfindung seitens der Spieler, sie sich als Mit-Autoren wünschend, hineinkommen könnten). Ich gebe im Folgenden zwei Szenen-Entwürfe aus Brechts „Bösem Baal“ wieder: Zuerst etwas sehr Fragmentarisches, Re-Konstruktionen Herausforderndes; danach ein verwunderlicher, personenarmer ‚Einakter‘ (jeweils in der Original-Schreibweise Brechts):

„DER BÖSE BAAL
als paßbeamter. eine frau kämpft um das leben ihres bruders. der beamte erfüllt sämtliche formalitäten. eile ist alles. (kannonendonner, uhr)“⁵

„Ein Mann ist eingetreten.
DER MANN Herr Inzipient (ein Lehrling, Anfänger, Anm., gk). Sie brauchen heute nicht ins Büro zu kommen. *Er hält ihm einen blauen Brief hin.* Ich bekomme 20 Pfennig. *Gibt ihm den Brief.*

BAAL *legt sich aufs Bett:* Was steht drin, Baumann?

DER AMTSDIENER *liest:* Werter Herr Baal! Da für Genies Ihrer Sorte eine so ermüdende Arbeit wie die eines Schreibers, der Sie sich ja selbst tagelang entziehen, nicht mit dem Verantwortungsgefühl der Behörde vereinbar ist, sind Sie ab 1. Juni aus den städtischen Diensten entlassen. Unterschrift: der Chef selbst. Es tut mir leid, Herr Inzipient.

BAAL Baumann, manchmal träume ich von einem See, der ist tief und dunkel und zwischen die Fische lege ich mich und schaue den Himmel an. Tag und Nacht, bis ich verfault bin.

DER AMTSDIENER Unter diesen Umständen verzichte ich auf die 20 Pfennig, obwohl ich auch leben muß. Habe die Ehre! *Ab.*

BAAL *lacht.*“⁶

Ich kann mir das Zhejiang Drama Ensemble sehr gut als Bearbeiter solcher Szenen vorstellen – hatten sie doch selber ähnlich gebaute aus der

sozialen, emotionalen, Beziehungs-Wirklichkeit schon auf der Bühne hochartistisch zur Disposition gestellt – und ist nicht die Fragestellung, die das Programmblatt des Festivals der „Jungen Theaterkunst aus China“ zierte, gar nicht so weit von Brechtschen Thematiken entfernt: „Wie ist das mit der Liebe und gibt’s das Glück auch für Geld?“ – man denke an Brechts „Aufstieg und Fall der Stadt Mahagonny“, an den „Guten Menschen von Sezuan“, an Passagen aus dem „Kaukasischen Kreidekreis“ – ja auch an die eben genannte Fragmente-Sammlung um den „Bösen Baal“. Dazu dieser Entwurf:

„Baal bei den Verwertern
*Sie verwerten alles: die frau, das tischtuch, das essen, sich selber.
die nicht eßbare Pflaume kommt zum Fressen.
Durch vorsichtiges fragen versuchen die Verwerter festzustellen, was an Baal verwertbar sei.
Baal siegt über die Verwerter.*“⁷

Publizistisches Theater

Die Theaterabende im Chinesischen Kulturzentrum waren Zeugnisse eines „Theaters der Gegenwartigkeit“⁸, eines Theaters, das öffentlich wirkende, publizistische Zeitgenossenschaft *in Szene setzt*.

Im Frühjahr 2011 benutzte ich zum ersten Mal das Wort vom „publizistischen Theater“ (<http://www.spielart-berlin.de/2011/02/22/publizistisches-theater/>). Den Begriff verdanke ich Dieter Winkler (Berlin), der sich erinnerte, dass Mikhail Shatrows (auch: Shatrov; Schatrow) historische Theaterstücke in deutscher Sprache so bezeichnet wurden; der englische Begriff, der sich an Shatrows eigenen anlehnt, lautet „drama of fact“. Stephen F. Cohen (Professor für Russische Studien und Geschichte in New York) kennzeichnet Shatrow als beharrlichen Forscher, der historische Einzelheiten („Schmerzpunkte“) unter die Lupe nahm und auf die Tribüne des Theaters stellte, z. B. mittels Wort-Protokollen von Parteisitzungen, unveröffentlichten Memoiren und eigenen Interviews mit Beteiligten.⁹ Seine so recherchierten Stücke wurden breit diskutiert ... weitgehend unzensuriert erst in der Glasnost-Phase. 1987 sagte er in einem Interview: *Wir sollten studieren, was war, und warum aus einer Million Möglichkeiten diese oder jene gewählt wurde ...*¹⁰ Nicht unähnlich der Poetologie eines Georg Büchner, der „im Dramentext („Dantons Tod“, Anm. gk) ausführlich und teilweise wortgetreu aus den historischen Werken zitierte, (das) war unüblich, verpönt und geradezu revolutionär. Büchner ließ seine Figuren ‚für sich‘ sprechen, d. h. zum Teil in historisch verbürgten Worten, in einem aus heutiger Sicht fast dokumentarischen Verfahren. Er folgte damit seinem eigenen poetologischen Programm, der Dichter solle nichts anderes als ‚ein Geschichtsschreiber‘ sein und sein ‚Buch‘

dürfe ‚weder sittlicher noch unsittlicher sein als die Geschichte.‘“¹¹

2013 verwendeten Stephan Weßeling und ich den Begriff „publizistisches Theater“ in unserem Vorwort zum Buch von Jens Lassak „Das Theaterfeature“¹². Im selben Jahr fand ich diesen Begriff in der Nachricht über eine Preisverleihung an ein Theater in Bremen als „Bestes Publizistisches Theater“ beim Theaterfestival „KoT“ an „Integration durch Kunst e.V.“ (<http://www.bremen.de/tourismus/theater-387121/integration-durch-kunst-ev-37641749>). Weitere Erwähnungen gab es nicht bei *google*.

Personale Präsenz und Schrift machen Theater auch zu einem *publizistischen* Unternehmen¹³ – zu einer speziellen Art von Zeitung, wobei *Zeitung* nicht nur Tagespresse, sondern auch Zeitschriften und aktuelle Mitteilungen / Nachrichten / Kommentare schlechthin meinen kann – auch *novelas*, Novitäten (wie es bei den Madrigalisten des 16. Jh. hieß: *audite nova!*). Auch ein Roman wie Cervantes' *Don Quijote* kann wegen seiner stilistischen und thematischen Variationsbreite als eine großangelegte, fast enzyklopädische, Novitäten-Sammlung / Publizistik verstanden werden¹⁴. Und ich verstehe Publizistik im Sinne von Brechts „Keuner“: „Herr Keuner sagte: ‚Ich bin ein größerer Gegner der Zeitungen: ich will andere Zeitungen‘“¹⁵ ... oder wie es der Presse-Wissenschaftler Lutz Hachmeister in der taz vom 19.11.2012 emphatisch skizzierte: „Eine der größten Errungenschaften der bürgerlichen Aufklärung ist der Journalismus, der sich durch redaktionelle Kommunikation stimuliert und gegenseitig überprüft.“

Im Folgenden will ich ausführlich einen Autor sprechen lassen, der sich vor 230 Jahren konzeptionelle Gedanken zu einer vollkommenen Publizistik in Form einer Zeitung machte. Er scheiterte mit diesem seinem Konzept von schriftstellerischer Öffentlichkeitsarbeit, namentlich auch wegen seiner Theaterkritiken. Eine solche Zeitung war Teil des Konzepts von sinnlich-kognitiver Aufklärung durch den Druck von Zeitungen (deren „Ehrenname *verbreitete Kultur* gebühre“) und kein Werbeträger-*business*-Produkt wie etwa ein Boulevard-Blatt – obwohl es auch dorthin zielte, nämlich als „eine *öffentliche Zeitung* oder *Volksblatt*“. Ich spreche vom Konzept Karl Philipp Moritz' (1756 – 1793), dem Entwickler und Herausgeber des ersten empirischen, fall-orientierten, sozialpsychologischen „Magazins zur Erfahrungsseelenkunde“ (1783 bis 1793) und namentlich Autor des theateraffizierten Entwicklungsromans „Anton Reiser“ und zeitweiligen (und erfolglosen) Leiter der berühmten Berliner „Vossischen Zeitung“, die 1934 auf Druck der Nationalsozialisten eingestellt werden musste.

Das, was Moritz zu Sinn und Zweck einer Zeitung sagt, will ich – *cum grano salis* – auf ein Konzept eines Theaters übertragen, das sich als ästhetischer, publizistischer Zeitgenosse versteht. Ich zitiere einiges aus Moritz'



Die Fotos wurden uns vom Chinesischen Kulturzentrum Berlin freundlicherweise zur Verfügung gestellt.



Konzept, das sichtbar machen soll, dass es vielleicht als Theater-Konzept nicht scheitern muss. Wir haben schon Beispiele, die meine Vermutung erhärten, siehe z. B. die hier vorgestellte Arbeit des Zhejiang Drama Ensemble als ein „Real Time Acting“, als ein „Theater der Gegenwärtigkeit“¹⁶, z. T. Anregungen aufnehmend wie die „Lebende Zeitung“, als eine informative Revue, in den 1920er Jahren, oder das „Zeitungstheater“ nach dem Vorschlag von Augusto Boal oder neuerlich das Modell eines „Theater-Features“. In allen Fällen: Es ist Publizistik als Veröffentlichung, Öffentlichkeitsarbeit, ganz sinnlich: Erhellung, Aufklärung (siehe auch das jiddische

„klern“ für „denken“) und Kommentierung (also eigen-sinnige Äußerung) – und: Es bleibt künstlerische Gestaltung: die Schaubühne als Veröffentlichungs- und Zeige-Maschinerie. Das szenische Modell der Oper macht das Gemeinte manchmal deutlicher, ist eine Oper doch eine Verrichtung, ein Werk-Zusammenhang von Verschiedenem, eine Mixtur von Gewerken, ein Kraftwerk – nicht nur der Gefühle, wie Alexander Kluge sagt. Kluge bezeichnete übrigens seine ästhetischen Produktionen, namentlich seine Erzählungen, mit dem publizistischen Terminus Kommentare zur (immer schon erzählten) Welt (siehe seine Poetik-Vorlesungen 2012 zur „Theorie der Erzählung“). Als Jurist,



Medientheoretiker wie -praktiker und Künstler (Film, Geschichtenerzähler) weiß er von der Vielfalt dessen, was Kommentare sind: Es können Sätze innerhalb von Filmen (aus dem Off gesprochen) oder Theaterstücken (beiseite gesprochen) sein; es können namentlich gekennzeichnete Beiträge zur Meinungsbildung in der Presse oder in religiösen, wissenschaftlichen, philosophischen Abhandlungen sein; es können Hilfen zur Auslegung von einzelnen Gesetzes-Paragrafen sein (die entsprechende Literatur und die jeweilige Rechtsprechung berücksichtigend); es können ganze Romane sein: als Kommentare zur Zeit, aus der Zeit, in der Zeit; es können reflexive Momente in / zu sinnlich, körperlichen und bildnerischen Gestaltungen sein.

Wenn ich nun einige Zitate aus Karl Philipp Moritz' Überlegungen zu einer neuen Art von Publizistik, in seinem Fall: einer Zeitung, zusammenstelle, dann gebe ich meinen Kommentar dazu: Bitte zu lesen und zu verwandeln als / in Überlegungen zu einem publizistischen Theater. Also hier nun Moritz – gekürzt zitiert – im würzigen Original-Ton vom Ende des 18. Jahrhunderts, und ich halte die Reihenfolge der Argumentationsschritte des Autors ein:

- eine öffentliche Zeitung ... ist der Mund, wodurch zu dem Volke gepredigt, und die Stimme der Wahrheit, so wohl in die Paläste der Großen, als in die Hütten der Niedrigen dringen kann.
- Ihr sollte kein Gewerbe, kein Stand, selbst der Stand des verachteten und größ-

tenteils unterdrückten und tyrannisch behandelten Lehrburschen des gemeinen Handwerkers nicht unwichtig sein.

- Weder die Privaterziehung noch die öffentliche in den Schulen und die Belehrung der Erwachsenen in den Kirchen müßte ihrem spähenden Blick entgehen. Sie müßte die Mängel derselben rügen, wo sie nur irgend dürfte und könnte.
- Aber auch das Elend und die Armut in den verborgnen Winkeln muß aufgedeckt, und nicht aus einer falschen Empfindsamkeit vor unserm Blick in Dunkel eingehüllt werden. Das Elend, wenns einmal da ist, muß unter uns zur Sprache kommen, und auf Mittel gedacht werden, wie man demselben abhelfen kann!
- Und wie viel mehrere lassen sich nicht doch denken, als: Volksvorurteile; Volksirrtümer; religiöse Schwärmerei; unerkanntes Verdienst, und so weiter.
- Wahrlich es ist zu verwundern, da man bisher so viel von Aufklärung geredet und geschrieben hat, daß man noch nicht auf ein so simples Mittel, als eine Zeitung, gefallen ist, um sie in der Tat zu verbreiten.
- Die Aufmerksamkeit müßte daher vorzüglich auf den einzelnen Menschen gehftet werden: denn nur da ist die wahre Quelle der großen Begebenheiten zu suchen, nicht in Kriegsheeren und Flotten, die oft nur wie zwei entgegengesetzte Elemente gegeneinander wirken, worunter das Stärkere allemal über das Schwächere den Sieg behält.

• ... so können wir auch mit einem so vielköpfigen zusammengesetzten Dinge, als irgendeine menschliche Gesellschaft ist, sie heiße nun Staat oder wie sie wolle, im eigentlichen Verstande nicht sympathisieren, wenn wir sie nicht wieder bis auf das Individuum vereinzeln. Abstrakte Begriffe können ja die Seele nicht erwärmen.

• Ist es also nicht wichtiger, einzelne Fakta von einzelnen Menschen zu sammeln, woraus einmal künftig große Begebenheiten entstehen können ... Denn, ein Vergleich zwischen zwei Sackträgern, die sich auf der Straße gezankt haben, kann, insofern er den Charakter der Nation bezeichnet, für den Menschenbeobachter wichtiger sein, als ein Vergleich zwischen Rußland und der osmanischen Pforte, wo es größtenteils bloß auf die stärkere Macht an Soldaten, Schiffen, oder festen Plätzen ankommt, wohin sich das Übergewicht lenken wird; wo man die geheimen Triebfedern ... wenig erfährt ...

• ... in die verborgensten Winkel kommen, wo das Edelste und Vortrefflichste sowohl, als das Häßlichste und Verabscheuungswürdigste, sehr oft versteckt zu sein pflegt.

• Er muß sich aber auch selber unter das Volk mischen, um seine Urteile, seine Gesinnungen zu hören, und seine Sprache zu lernen.

• Er muß die gegenwärtige Welt vorzüglich kennen lernen, und von der alten, so viel als nötig ist, um das Gegenwärtige daraus zu erklären. Und was noch das allerwichtigste ist, er muß sich eines unbescholtnen Charakters befließen ...

• Ich erwarte nun über meine Vorschläge das Urteil des Publikums, mit welchem ich mich ... noch einmal über diese Angelegenheit zu unterreden gedenke, um zu erfahren, inwieweit ich mich, mit der Zufriedenheit desselben, meinem Ideale nähern darf.¹⁷

Conclusio

Ich hatte das defizitäre Glück / das glückliche Defizit, ein Glück des Nicht-ganz-Verstehens: Ich spreche und verstehe nicht Mandarin (also: Defizit), so dass ich auf die theatralen Mittel mein Sinnesvermögen richten musste, nein: durfte (also: Glück). So entstand aus Defizit Glück! Dieser Theater-Abend war ein hoch-artistischer Welttheater-Abend. Besser vielleicht so gesagt: Ein Abend, auf dem die *lingua franca* ‚Theater‘ sich ausdrücken durfte und dank der Spielenden auch konnte! Es war auch ein Aufenthalt in einem Reich der Zeichen, Gesten und sprachlich-verbale Klänge, die wie abstrakte und körperliche Musik wahrgenommen werden konnte.¹⁸



Anmerkungen

1 Werner Hecht (Hg.): *Brecht im Gespräch. Diskussionen, Dialoge, Interviews.* Frankfurt am Main 1975, S. 163; *der chinesische Student, der am Germanistischen Institut der Karl-Marx-Universität Leipzig studierte, hatte richtig beobachtet: „Bei bestimmten Szenen werden Wände (des Bühnenhauses, Anm. gk) als Kulissen benutzt.“*

2 Brecht: BFA, Bd. 22.1, S. 372.

3 Wittfogel schrieb „Das erwachende China. Ein Abriss der Geschichte und der gegenwärtigen Probleme Chinas“ (1926); seine Dissertation war zu „Wirtschaft und Gesellschaft Chinas“ (1931); sein Hauptwerk „Die orientalische Despotie“ kam 1957 als „Oriental Despotism“ heraus.

4 Zit. nach Jost Hermand / Frank Trommler: *Die Kultur der Weimarer Republik.* Frankfurt am Main 1988, S. 222.

5 Bertolt Brecht: *Baal. Der böse Baal der asoziale,* ed. Dieter Schmidt. Frankfurt am Main 1968, S. 81.

6 Ebd., S. 90f. – diese Szene schrieb Brecht im Sommer 1954.

7 Ebd., S. 83f.

8 Ich bediene mich hier nur des Terminus' „Theater der Gegenwärtigkeit“ und nicht des Konzepts „REAL TIME ACTING für ein Theater der Gegenwärtigkeit SPIEL ZEIT RAUM“, das Paul Binnerts entwickelt hat (Berlin, Milow, Strasburg 2014).

9 Vgl. die Publikationen im Verlag Volk und Welt, Berlin: „Sowjetische Zeitstücke“ (1975) und „Der Polyp. Sowjetische Satiren und Grotesken“ (1978).

10 Nach William Grimes: *Mikhail Shatrov, Outspoken Soviet Playwright, Dies at 78,* In: *The New York Times,* 27.5.2010.

11 Martin Jürgens: „Dantons Tod“ entstand, in: *Faltblatt der Vagantenbühne Berlin zu Jürgens'*

Stück: „Büchner: *Danton, freies Feld*“, Premiere am 29. August 2014.

12 Berlin, Milow, Strasburg 2013.

13 Siehe Helmut Schanze (Hg.): *Handbuch der Mediengeschichte des Theaters.* Stuttgart 2001, S. 220 ff., S. 316 ff.

14 Siehe Gerd Koch (2013, unveröffentlicht): *Bertolt Brecht: „Prüfend die jeweilige Technik und mir einprägend / Das, was mir zustatten kommt ...“.* Auf dem Weg zu einer poeto science, zu einer „epischen Wissenschaft“ (Brecht 1948). Eine Kurzfassung erscheint 2014 im brasilianischen Portugiesisch in der Zeitschrift „Revista Alberto“ (São Paulo) unter dem Titel „NO CAMINHO DE UMA POETO SCIENCE PARA UMA CIENCIA ÉPICA“ (übersetzt von Ingrid Dormien Koudela).

15 Brecht: BFA, Bd. 18, S. 30.

16 Vgl. Paul Binnerts: *REAL TIME ACTING für ein Theater der Gegenwärtigkeit SPIEL ZEIT RAUM.* Berlin, Milow, Strasburg 2014 (i. E.).

17 Der Moritz-Text wurde – stark gekürzt – wiedergegeben nach dem Abdruck in „Die Zeit“ vom 1. 1. 1988. Im Rahmen der Moritz-Editon der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften ist dieser Text in der Original-Orthographie veröffentlicht worden unter < http://www.hs-augsburg.de/~harsch/germanical/Chronologie/18Jh/Moritz/mor_zeit.html >

18 Vgl. zu seinen (Sinnes-)Erfahrungen in Japan: Roland Barthes: *Im Reich der Zeichen.* Frankfurt am Main 1981. Weiteres zur Wahrnehmung – nicht nur Chinas, des Chinesischen: *Akademie der Künste (Hg.): „... Ich werde Deinen Schatten essen.“* Das Theater des Fernen Ostens. Berlin 1985; *Brecht-Jahrbuch 36: Brecht in/und Asien.* Madison 2011; *Sabine Dabringhaus: Geschichte Chinas im 20. Jahrhundert.* München 2009; François Jullien: *Der Umweg über China: Ein Ortswechsel des Denkens.* Berlin 2002; Ders.: *Das Universelle, das Einförmige, das Gemeinsame und der Dialog*

zwischen den Kulturen. Berlin 2009; Michael Kahn-Ackermann: *China – Drinnen vor der Tür.* Frankfurt am Main 1988 (7. Aufl.); Gerd Koch: *Ortswechsel des Denkens und Umwege.* François Jullien und Bertolt Brecht, in: *Kristin Westphal (Hg.): Räume der Unterbrechung. Theater/Performance/Pädagogik.* Oberhausen 2012, S. 69 ff.; Joseph Needham: *Wissenschaftlicher Universalismus. Über Bedeutung und Besonderheit der chinesischen Wissenschaft.* Frankfurt am Main 1979; Antony Tatlow: *Brechts Ostasien.* Berlin 1998.

Schibri-Verlag
www.schibri.de
info@schibri.de

Sandra Anklam • Verena Meyer
Life on Stage
Handbuch Theatertherapie

2013 • 232 Seiten
Format: 23 x 17,4 cm
Mit vielen sw-Fotos,
Abbildungen und Tabellen.
ISBN 978-3-86863-117-3
EUR 19,90



stepX. Internationales Tanzfestival für junges Publikum mit Fachforum „Was ist Tanz (für Kinder)?“

5. bis 8. Juni 2014
Informationen & Anmeldung für das Fachforum unter www.schnawwl.de

Der Schnawwl – Theater für junges Publikum am Nationaltheater Mannheim veranstaltet „stepX“ in Kooperation mit „Theater der Welt“, der TanzSzene Baden-Württemberg und dem Kinder- und Jugendtheaterzentrum in der Bundesrepublik Deutschland. „stepX“ wird gefördert aus Mitteln des Innovationsfonds Kunst Baden-Württemberg.

Baden-Württemberg
MINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT, FÖRDERUNG UND KUNST
Innovationsfonds Kunst

NTM NATIONAL THEATER MANNHEIM

SCHNAWWL
THEATER FÜR JUNGES PUBLIKUM AM NATIONALTHEATER MANNHEIM

„Die Goldbergs“: Sabine Seume, Ensemble. © Ursula Kaufmann

William Isaacs
DIALOG ALS KUNST GEMEINSAM ZU DENKEN
Die neue Kommunikationskultur für Organisationen
336 S., Abb., Hardcover
ISBN 978-3-89797-011-3 · EUR 34,00

Detlef Klöckner
LIEBESMÜHEN
Plädoyer für eine schwierige Lebensart
250 S., Abb., Tipps, Checklisten
ISBN 978-3-89797-303-9
EUR 21,99

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

SEHEN UND GESEHEN WERDEN, DIALOG, EMPATHIE, LIEBE

EHP

THEATER MIT MIR?!
„Der geschützte Raum“
Eine Konferenzdokumentation
Marion Küster (Hg.)
Ein Projekt der Hochschule für Musik und Theater Rostock

Marion Küster (Hg.)
Theater mit mir?!
„Der geschützte Raum“
Eine Konferenzdokumentation
Ein Projekt der Hochschule für Musik und Theater Rostock
2011 • 314 Seiten • Format: 17,5 x 23 cm
ISBN 978-3-86863-085-5
EUR 18,-

Schibri-Verlag
www.schibri.de
info@schibri.de

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

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

Verschenken Sie
Information. Orientierung. Unterhaltung.

**DER
THEATER
VERLAG**

Friedrich Berlin GmbH

**Theater
heute**

tanz

**OPERN
WELT**

**BÜHNEN
TECHNISCHE
RUNDSCHAU**

*Bestellen Sie das Geschenkabo, inklusive App
unter www.kultiversum.de/shop*



Anzeigen

- **Workshop: Bühnenkampf** / 3.-4. Mai '14 / Dortmund
 → **Zertifikatskurs: Bloß kein Krippenspiel –**
 Gelingende Theaterpädagogik in der KiTa / Sep '14

Natürlich finden Sie auch die Grundlagenausbildung mit 660 Stunden bei uns! Wir freuen uns auf Sie:
theatervolk – Institut für Theaterpädagogik . Telefon 0203.34 837 111 . www.theatervolk.de



Institut für Theatertherapie

Institut für Theatertherapie
 Ausbildung • Fortbildung • Masterclasses

Internationale Sommerakademie 2014

„Das Andere, das Eigene und das Fremde“

Inter- und transkulturelle Aspekte in der Drama- und Theatertherapie

Fachtagung | Workshops | Masterclasses, darunter:

“Transforming Public Schools: the ALIVE approach”
 mit David Johnson

4. – 6. Juni 2014 in Remscheid

Weitere Fortbildungen und Informationen zur Ausbildung
 in Theatertherapie hier:

www.theatertherapie.org



Markus Bassenhorst, Lambert Blum (Hg.)

Protokolle theaterpädagogischer Praxis

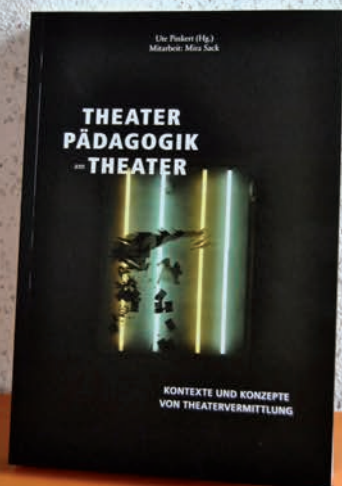
Konzepte und Verfahren aus der
 Multiplikatorenfortbildung
 „Interkurs“

Das Interkurs-Handbuch
 Arbeitsweisen der Theaterpädagogik
 2011 • 300 Seiten • mit über 80 schwarz-
 weiß Fotos • Format: 17,4 x 23 cm
 ISBN 978-3-86863-064-0

EUR 15,-



Schibri-Verlag
www.schibri.de
info@schibri.de



NEUERSCHEINUNG

Ute Pinkert (Hg.)

THEATER PÄDAGOGIK am THEATER

Kontexte und Konzepte von Theatervermittlung

Mitarbeit: Mira Sack

2014 • 360 Seiten • Format: 16 x 23 cm
 ISBN 978-3-86863-131-9 • EUR 24,80

Schibri-Verlag
www.schibri.de
info@schibri.de



Fachzeitschrift für Theaterarbeit



inkl. Karteikarten zum Sammeln

Angebot:

Schultheater

Für alle, die sich in der schulischen Theaterarbeit engagieren: **Schultheater** bietet regelmäßig praktische Anregungen auf einer breiten fachlichen Basis!

Jede Ausgabe der Zeitschrift verknüpft Grundlagen des Darstellenden Spiels mit pädagogischen und theaterwissenschaftlichen Aspekten. Die zahlreichen Tipps und einfach umsetzbaren Übungen geben methodische, technische und künstlerisch-kreative Hilfestellungen. Profitieren Sie von den wertvollen Erkenntnissen erfahrener Theatermacher – ob in der Arbeitsgemeinschaft, im Projekt oder im Unterricht.

In jedem Heft: 8 Karteikarten mit Stückvorstellungen und thematischen Impulsen zum Sammeln.

Gleich das Jahres-Abo bestellen und Vorteile sichern!

- Mehr als 29% gegenüber dem Einzelverkauf sparen
- Ermäßigungen auf das Verlagsprogramm
- Studenten und Referendare erhalten 30% Rabatt
- Immer als erster informiert über Neuerscheinungen



Schultheater
2 aktuelle Themenhefte
im Wert von € 29,00

Abbildung beispielhaft

Alle Preise zzgl. Versandkosten, Stand 2014.

Schulstufe Schulart	alle Klassen alle Schulformen
Erscheinungsweise	4x jährlich + Friedrich Jahreshaft
Jahres-Abo-Preis	€ 63,25 zzgl. € 9,55 Versandkosten.



Unser Leserservice berät Sie gern:
Telefon: 0511/4 00 04 - 150
Fax: 0511/4 00 04 - 170
leserservice@friedrich-verlag.de

www.fr-v.de/theater2

Dialog und Kritik: Anmerkungen zum palästinensisch-deutschen Dialog über Theater und Theaterpädagogik vom 28. Oktober bis 2. November 2013 in Bethlehem, Dar al Kalima University College

Von Herwig Lewy

In Kooperation mit der Kunsthochschule Dar al Kalima in Bethlehem ruft Klaus Hoffmann vom Arbeitskreis Kirche und Theater zusammen mit Andreas Poppe vom Institut für Theaterpädagogik der Hochschule Osnabrück seit 2011 einen deutsch-palästinensischen Dialog für Theater und Theaterpädagogik ins Leben. Dem Grundsatz folgend, Theater als Medium des Wandels und der Entwicklung zu begreifen, gilt es, an neuen Curricula für Theaterpädagogik zu arbeiten, die insbesondere für interkulturelle Zusammenhänge mit sozialen und entwicklungsbezogenen Aufgaben gemacht sind. Problematisch ist dabei allerdings das erklärte Ziel einer „zivilgesellschaftlichen Einmischung“ auf der Ebene „künstlerischer und transkultureller Intervention“. Diese Schwierigkeit wurde beim dritten Netzwerktreffen zwischen dem 28. Oktober und dem 2. November 2013 in Bethlehem deutlich.

Mit einer Bestandsaufnahme aus Sicht der palästinensischen Autonomiebehörde in Ramallah haben Mahmoud Eid (Bildungsministerium) und Ma'moun al Sheikh (Ministerium für Kultur) die Konferenz eingeleitet. In seinem Referat über das Schultheater zwischen Realität und Erwartungen machte Eid zunächst die israelische Besatzung seit 1967 für dessen Unterdrückung verantwortlich. Analog sah al Sheikh den Grund für die erst allmähliche Entwicklung des Theaters in Palästina in der Katastrophe der Vertreibung und der Landnahme durch den Zionismus und Imperialismus seit 1948. Dass es sich hierbei offenkundig um einen - oft als bloßes Narrativ missverstandenen - Topos der Suche nach Verantwortung für die palästinensische Misere auf Seiten Israels zu Gunsten der eigenen gesellschaftlichen Kohärenz handelt, wurde in Eids Analyse der Gegenwart relevant. Als man 1994 das Heft in die Hand bekam, wurden Veränderungen geplant, doch musste Eid eingestehen, dass sich die Lage gegenwärtig noch immer schwierig gestalte: Es fehle an qualifizierten Lehrkräften, die den Lernenden die einfachsten Theaterfähigkeiten vermitteln. Im Curriculum sei nicht genügend Zeit vorgesehen, um theaterpraktisch zu arbeiten. Ferner fehle es an Bewusstsein für die Wichtigkeit von Theater zur Ausprägung der Persönlichkeit. Die anschließende Diskussion hob deshalb gleich auf die theaterpädagogisch-strukturelle Dialogebene ab.

Von Seiten der Kunsthochschule Dar al Kalima erkundigte man sich nach der angefragten Kooperation mit dem Bildungsministerium.

Hintergrund ist der im Rahmen des palästinensisch-deutschen Dialoges ausgearbeitete Curriculum für einen B.A.-Studiengang Theaterpädagogik, der nicht nur eine transkulturelle Vernetzung zwischen Lingen und Bethlehem zum Ziel hat, sondern in erster Linie den von Eid aufgezählten Mängeln nachzukommen sucht. In medias res gingen die Streitpunkte zwischen den kulturpolitischen Playern um die Anzahl der Mathematik- und Physikstunden im Verhältnis zur Relevanz eines Schulfaches Theater. Zentral aber wurde auch die Frage nach einem Stipendienprogramm für Studierende und das damit verbundene Problem des Aufenthalts zu Studienzwecken im Ausland (z.B. Tunesien) diskutiert. Als großes Problem hatte man dabei die Abwanderung junger Leute längst erkannt. Von Seiten des Dar al Kalima Colleges ging es um die Verteidigung eigener Ausbildungsstrukturen im Land. Mit Blick auf das Bild vom Schneeballeffekt sollte es gelingen Absolventen den beruflichen Anschluss zu ermöglichen.

Doch nicht nur von Seiten der Regierungsvertreter erntete man eine zurückhaltend-skeptische Haltung. Viele palästinensische Studierende trauten sich anfangs kaum in den Saal. Als zu sperrig erwies sich der Fachausdruck „Theaterpädagogik“. Eine Reihe von Vorträgen seitens der deutschen Delegation sollten diese Skrupel aus der Welt zu schaffen helfen. Um die Anfangsgründe des Faches bemühte sich Andreas Poppe. Marianne Streisand gab Einblick in Ansätze und Forschungsmethoden des Studienfaches Theaterpädagogik. Und welche hermeneutischen Konsequenzen theaterpraktisches Denken auch für eine gewöhnliche Unterrichtsstunde haben kann, erklärte Florian Vaßen im Rückgriff auf Brecht und das Konzept der Zuschauerkunst. Romi Domkowsky dagegen legte Datenmaterial in erheblichem Umfang vor, um den gesellschaftlichen Nutzen theaterpädagogischen Arbeitens in Schulen zu begründen. Dies kam der Strukturdebatte zugute. Marina Barham, Generaldirektorin des Al-Harah-Theaters in Beit Jala, unterstrich die dringende Notwendigkeit solcher Erhebungen auch für Palästina. Man könne so auch nachweislich über den eigenen (Existenz-)Zweck aufklären. Diesen brachte Barham in ihrem eigenen Beitrag auf den Punkt. Sie suchte nach Antworten auf die Frage, warum darstellendes Spiel in Palästina von Bedeutung sein könne. Mit Hilfe des darstellenden Spiels, so Barham, erhalten Kinder und Jugendliche eine Bühne um ihre Meinung, Gedanken, Sorgen, Ideen, Pläne, Träume zum

Ausdruck zu bringen. Zu den Erfolgsgeschichten vom Al-Harah-Theater gehört die Geschichte einer Studentin in Kanada, die nun Pläne für ihre Rückkehr und den weiteren Aufbau des Landes schmiedet. Barham, die selbst zwei Master-Abschlüsse in Theaterregie und Theatermanagement aus Großbritannien vorweisen kann, hat einen Namen für dieses Ziel: Empowerment.

Eine dritte Dialogebene ergab sich aus den theaterpraktischen Debatten. Auch hier griff man auf die diskursiv-politische Ebene zurück. Jonathan Stanczak vom Freedom Theater Jenin stellte in seinem Workshop etwa Theater als Tool zur Hervorbringung kulturellen Widerstandes dar. Auch wenn man seine Sympathie für Juliano Mer-Khamis und dessen Engagement sicherlich teilen mag, bleibt dennoch zu fragen, warum er einen so einseitigen Theaterbegriff vertritt. Nadine Giese spürte in ihrem Workshop hingegen dem Trend nach Spielformen ohne Rolle und Text im Gegenwartstheater nach. Andere Themen betrafen die Publikumsentwicklung im Stadttheater, unternehmerische Aspekte in den darstellenden Künsten, aber auch Theater für Auszubildende. Weitere thematische Schwerpunkte galten der Kooperation zwischen Kindergärten, Schulen und Institutionen sowie der theaterpädagogischen Ausbildung außerhalb der Hochschulen.

Nachdem eine Woche des Erfahrungsaustausches auf den genannten Dialogebenen zu Ende ging, bleibt die Abschlussdiskussion allen Beteiligten in Erinnerung. Von deutscher Seite brachten die Theaterpraktiker den Wunsch zum Ausdruck, ob man beim nächsten Mal vielleicht mehr als zwei Inszenierungen sehen könne. Zu viel der Worte seien gewechselt worden, ohne dass man sich im künstlerischen Schaffen wirklich näher gekommen sei. Dabei könne man doch ohne politisch-diskursive Implikationen vielleicht einfach direkt die praktisch-ästhetischen Probleme der alltäglichen Probenarbeit gemeinsam ergründen. Die anwesenden Praktiker der diversen palästinensischen Theater griffen die Idee auf und schlugen Kleingruppen vor, die getrennt voneinander in die Theaterorte Palästinas reisen sollten, um vor Ort einen solchen Arbeitsprozess erleben zu können. Dazu würde es sich anbieten, bei einheimischen Familien zu übernachten.

Am Ende sprach Marina Barham stellvertretend für ihre Kolleginnen und Kollegen aus, dass sie an Partnerschaft glaube. Sie gab Einblick



Foto: Herwig Lewy

in die Entwicklungen, welche sich in Schweden dank ihrer Bemühungen im Zugang zu den arabischen, türkischen oder iranischen Communities nunmehr entfalten. Damit unterstrich Barham das von den Veranstaltern als notwendig erachtete Anliegen, Interkulturalität als ein Praxisfeld in der theaterpädagogischen Ausbildung zu etablieren. Von dem einwöchigen Know-how-Transfer konnten ohne Frage beide Seiten profitieren. Und diesem Vorhaben kann man nur Erfolg wünschen.

Offen bleibt allerdings, wie man mit den Schwierigkeiten der Grenzen des erklärten Zieles einer „zivilgesellschaftlichen Einmischung“ vor allem auf der politisch-diskursiven Dialogebene zurecht kommen möchte. Die Geschichte des deutsch-palästinensischen Verhältnisses zu eruiieren, könnte dabei ein Schlüssel im Ver-

ständnis des Nahostkonfliktes sein. Einen ersten Einstieg ins Thema leistet der Streitschriftband von Georg Meggle „Deutschland, Israel, Palästina“ (Hamburg, 2007).

Anmerkung:

Der „Palästinensische Deutsche Dialog über Theater und Theaterpädagogik“ hat ein Internet Portal eingerichtet: <http://www.masrah-theater.net>, in dem ein ausführliches Dossier über die 3. Konferenz in Bethlehem abgedruckt wird. Außerdem sind aktuelle Nachrichten sowie Berichte zu den vorangegangenen Tagungen und Presseberichte dort zu finden. Der nächste Palästinensische Deutsche Dialog findet während des 13. Weltkindertheater Fests vom 25. Juli bis 1. August 2014 in Lingen zum Thema „Theater mit Kindern“ statt.

Weitere Informationen:
hoffmann@bag-online.de

Was ist möglich am Stadttheater?

„Kommt zusammen!“, ein partizipatives Praxisbeispiel am Jungen Staatstheater Braunschweig

Im Sommer 2013 erarbeitete das Ensemble des Jungen Staatstheaters (Schauspiel, Dramaturgie, Theaterpädagogik und Leitung) kollektiv den theatralen Parcours „Kommt zusammen!“. In dem Parcours hat sich das Junge Staatstheater mit den Themen „Freundschaft und Liebe“ für alle ab 12 Jahren beschäf-

tigt. Ein halbes Jahr später trafen sich die Theaterpädagogin Angelika Andrzejewski und der Dramaturg Christoph Macha zum gemeinsamen Austausch über das Erlebte, Erarbeitete und die besonderen Chancen dieses Projekts innerhalb des „deutschen Stadttheaters“.



Angelika Andrzejewski/ Christoph Macha

Ein Auszug aus ihrem Gespräch:

Angelika Andrzejewski: Wie kam es zu dem Projekt?

Christoph Macha: Seit dem Neubeginn des Jungen Staatstheaters 2010, unter der

Generalintendanz von Joachim Klement, haben wir das „Junge“ im „Jungen Staatstheater“ nicht nur über unser Zielpublikum definiert, sondern immer „junge“ Thea-

terformen gesucht. Bisher gab es jedoch, abgesehen von den Produktionen der Bürgerbühne des Braunschweiger Theaters, kein Rausgehen aus dem Haus in der

Sparte Junges Staatstheater, keine theatrale Untersuchung in der Stadt. Es war ein Wunsch von uns als Junges Staatstheater, dass man ein Theaterprodukt schafft, welches nicht auf einem Text beruht, welches in die Stadt raus geht und welches keine Regie hat, sondern eine kollektive Theaterarbeit, wie wir es aus der freien Szene kennen, auszuprobieren. – Du, Angelika, arbeitest nicht in erster Linie fürs Junge Staatstheater, sondern bist Theaterpädagogin der Sparte Schauspiel, was hat dich an dem gemeinsamen Vorhaben ge- reizt?

Das wir von Anfang an in einem interdisziplinären Team auf Augenhöhe zusammengearbeitet haben, hat mich angesprochen. Es ist mein Anliegen in der Entwicklung meiner theaterpädagogischen Arbeit, dass es eine Anbindung gibt an die Künstler und an die Dramaturgie des Hauses und dass man gemeinsam denkt und entwickelt.

Das Projekt war kein Projekt, das wir nebenbei gemacht haben; sondern eines, das wir als eine Inszenierung gedacht haben und das auch das Budget einer Inszenierung hatte. Aus dem Spielplan für die Saison 2012/2013 hatte sich ein Themenwunsch um Liebe und Freundschaft ergeben. Außerdem wussten wir, dass wir noch etwas für alle ab 12 Jahren brauchten. Im Verlauf der Spielzeitplanung haben wir immer wieder Kolleginnen und Kollegen aus verschiedenen Bereichen an Bord genommen. Es waren am Anfang Ideen von „Lasst uns ein Forumtheater machen“, „Lasst uns einen Live-Film produzieren“, „Lasst uns vielleicht doch wieder ein klassisches Stück daraus machen“. Dabei fand ich es interessant mitzubekommen, wie man als „klassisches Staatstheaterensemble“ in einen kollektiven Denk-, Entscheidungs- und Schaffensprozess kommt und theoretisch den Freiraum hat individuelle Ideen einfließen zu lassen.

Als dann klar war, dass wir in die Stadt gehen, wollten wir was wirklich Großes machen und über die ganze Stadt verteilt arbeiten. Allerdings haben wir das dann doch aus logistischen Gründen wieder schnell aufgegeben. Aber unser Anspruch mit den Zuschauenden etwas „gemeinsam zu machen“, stand nie außer Frage.

Wir entschieden uns dafür einen dramaturgischen roten Faden zu „Liebe und Freundschaft“, unserem anvisierten Themen, zu bestimmen.

... und dann haben wir „Romeo und Julia“ als unsere Kronzeugen für das Projekt gefunden.



Es ist die größte Liebesgeschichte der Welt, haben wir auf den Proben behauptet. Dann waren wir uns aber doch unsicher und sind deswegen noch mal auf die Straße raus, haben Kinder und Jugendliche nach ihrem größten Liebespaar gefragt und diese haben uns unsere Idee bestätigt.

Lass uns aber noch einmal über die Produktionsbedingungen sprechen, schließlich sind wir ein Repertoirehaus und haben mit der Produktion einige Probleme verursacht ...

Das Haus hat die Arbeit wie eine Inszenierung behandelt, das war einerseits super, weil uns die Gewerke zur Verfügung standen. Andererseits wollten die natürlich auch ihre Bauprobe drei Monate vor Premiere und ihre Kostümentwürfe; aber das hatten wir ja nicht. Dies war der Grund, weshalb es manchmal ziemlich Ärger gab, wir haben eben alle kollektiv gearbeitet und plötzlich stand auch mal ein Schauspieler in der Tonabteilung und wollte etwas... Wir waren dann insgesamt 14 Leute, die alle gleichberechtigt und ohne Hierarchie gearbeitet haben: vier Schauspielerinnen und Schauspieler, ein Spartenleiter, ein Dramaturg, ein Regieassistent, zwei Theaterpädagoginnen, Praktikanten und ein Videodesigner. Die strömten in alle Richtungen des Hauses. Manchmal war das wirklich sehr chaotisch von uns. – Wie ging es dir mit unserer Arbeitsweise?

Ich fand das gut, ich bin es gewohnt in einer Gruppe zu agieren, alle können theoretisch alles machen und das fand ich super. Allerdings wurde man manchmal doch wieder in seine eigene Profession zurückgedrängt, da konnte man dann aber sofort widersprechen und hat doch etwas ganz anderes gemacht. Ich habe mich zum Beispiel um Kostüme gekümmert, das muss ich als Theaterpädagogin ohne Kostümbildner auch oft übernehmen.

Es gab einen Audiowalk innerhalb dieses theatralen Parcours, den haben die Schauspieler mit dem Regieassistenten aufgenommen und produziert. Ein Spieler wollte unbedingt einen Videoclip fürs Ende produzieren, also hatte er die Regie dafür übernommen. Und wir haben ja auch ...
... gespielt.

Themensprung! Wir sollten kurz den Ablauf unseres Parcours skizzieren.

Die Schülerinnen und Schüler kamen im Theater an. Dort wurde ihnen gesagt, dass sie zur Hochzeit von Romeo und Julia geladen sind. Sie haben das Gemüse für die Hochzeitssuppe in einer Küche geschnitten. Es wurde in drei Gruppen gearbeitet, dann kam die Informationen für den ersten

Tisch, dass es einen Notfall gibt und dass etwas nicht so läuft, wie man das vielleicht sonst von einer Hochzeit erwartet. Die erste Gruppe wurde in die Stadt geschickt um Romeo und Julia zu suchen, es wurde nämlich ein blutiger Schleier gefunden und die beiden sind verschwunden. Die zwei anderen Gruppen schnippelten weiter und wurden nach je 7 Minuten in den Parcours geschickt. Da trafen sie verschiedene Figuren aus Shakespeares Drama, diese erzählten oder spielten ihnen etwas über Beziehungsmodelle und Beziehungsbedingungen vor. Das geschah in Interaktion mit dem Publikum.

Drei Sachen waren für die Zuschauenden interessant: Erstens die Figuren, die etwas über Liebe und Freundschaft berichten. Zweitens: die Verfolgung der Geschichte von Romeo und Julia. Drittens: der Krimi – die Suche.

Jede Figur hat eine eigene Definition von Liebe und Freundschaft. Zum Beispiel Pater Lorenzo, der die Ehe rühmte oder Romeos Ex-Geliebte Rosalinde, die über ihr Verlassensein klagte, ...

Später im Parcours sind sich Tybalt und Rosalinde begegnet und wollten ein Haus kaufen.

Sie standen dann vor einem Maklerbüro und haben sich ihre Zukunft vorgestellt und darüber gestritten.

Zum Schluss gab es eine Wahrsagerin, die das klassische Dramenende gewissagt hat. Und plötzlich mussten alle wieder zurück ins Theater, dort gab es eine Videobotschaft aus der Zukunft. Romeo und Julia waren vor ihrem Schicksal geflohen und sind noch am Leben. Sie forderten die Zuschauenden außerdem auf, selbst über Liebe und Freundschaft nachzudenken.

In der gemeinsamen Pause zwischen Theaterstück und Workshop-Arbeit haben wir alle zum Essen eingeladen. Die Hochzeitssuppe mit den selbstgeschnittenen Zutaten wurde nun an einer langen Tafel im Garten gegessen. Und nach der gemeinsamen Stärkung ging der zweite Teil der fünfständigen Aufführung los, der Workshop-Teil. Alle Beteiligten des Parcours boten jetzt Workshops an, es gab eine Schreib-Gruppe, eine Bildende Kunst-Gruppe, eine Video-Gruppe, eine Foto-Gruppe und eine Podcast-Gruppe.

Die Zuschauenden wurden selbst zu Akteuren. Sie haben nun ihre Botschaften zu Liebe und Freundschaft erarbeitet. Der Tag fing um 10.00 Uhr an und um 15.00 Uhr haben dann alle ihre Arbeitsergebnisse vorgestellt. Abends haben wir noch die Beiträge für den Blog bearbeitet, so konnten sich alle neun Klassen, die unsere Inszenierung gesehen haben, die

Arbeitsergebnisse der anderen anschauen.

Zum Abschluss habe ich hier noch ein paar Zitate von den Schülern, denn viele Klassen haben im Blog über ihre Erlebnisse geschrieben: „Das Theater allgemein war sehr schön.“ „Man konnte theoretisch selbst den Verlauf des Theaters entscheiden.“ „Es war mal etwas anderes.“ „Dass wir mitdenken und mitten im Schauspiel etwas sagen, einbringen konnten, das fand ich gut und dass die Schauspieler nicht alles auswendig gesagt haben, sondern auch improvisierten.“ „Es war der Hammer anfangs mit dem Kochen.“ „Ich fand's gut, dass sich die Schauspieler zu uns gesetzt haben und auch mit uns geredet haben!“

Dann steuere ich noch ein paar Meinungen von den Spielern bei, denn die haben es – trotz anfänglicher Skepsis – auch sehr gemocht. „Natürlich ist es ein großer Kraftakt alle Meinungen, Gedanken, Ideen unter einen Hut zu bringen, aber es hat sich gelohnt, dieser Kampf.“ „Mit dem Publikum auf eine wirkliche Augenhöhe zu kommen, das war interessant.“ „Theater als ganzheitliches Programm, nicht nur in die Maske gehen, dann auf die Bühne und dann wieder weg. Dieses Mal sich direkter mit den Zuschauern zu beschäftigen, war großartig.“



Wie viel Stoff steckt in einem Kostüm?

Muriel Nestler



Warming Up



Probe Maskenzeiten

Fundus für Inspiration

Der Verein Kostümkollektiv hat im Kunstquartier Bethanien am Mariannenplatz einen Kostüm-Fundus gegründet und aufgebaut, welcher den nicht-institutionell arbeitenden Künstlern der darstellenden Kunst und den Vermittlern von Kunst und Kultur sowie Schülern und Studierenden zur Verfügung steht. Die Kostümsammlung ist für diese Projektarbeiter eine bisher in Berlin nicht da gewesene Strukturverbesserung. Es ist ein Arbeitsort, an dem Inspiration und Probe stattfindet: Beim Durchspielen der Verwandlungsmöglichkeiten und der Begegnung mit Stilepochen und Materialien nimmt manch unklare Idee eine konkrete Gestalt an. Ein Entwurf verändert seine Richtung und Fragen werden beantwortet, die noch nicht gestellt wurden. Geht man zum Beispiel wegen eines Zylinders in den Fundus, nimmt sich aber die Zeit zu stöbern, kommt man vielleicht mit einer neuen dramaturgischen Idee oder einer Idee für eine Handlung wieder raus.

Dem Kind ist das Kleidungsstück der Anlass, eine Figur zu erfinden und für die Figur eine Geschichte. Dieser spiel- und fantasieantreibende Effekt der Verkleidungskiste aus unserer Kindheit funktioniert auch für Erwachsene. Für Jugendliche und Erwachsene kann das Probieren

mit Kostümen einen großen Schritt, zum Beispiel bei der Ausarbeitung einer Figur auslösen. Der leitende Gedanke ist, das Potential Kostüm ganz früh in den Probenraum zu holen.

Ein Probenraum wird zur Ideenwerkstatt

Ein Beispiel aus der frühen Probenphase des Projektes „Maskenzeiten“ am Jungen DT mit jungen Erwachsenen: Thema war die ausgesprochene Sehnsucht auf der Bühne echter sein zu können als im realen Leben. Ich erfragte die „Traumrollen“ der Teilnehmenden, suchte dann mit dieser Liste Kostüme aus dem Fundus und ließ zwei Kleiderstangen auf die Probe transportieren. Eine Stange mit Kostümen für die „Traumrollen“ und eine Stange mit Kostümen, die ich inspirations-verdächtig fand. Die Akteure wurden aufgefordert, sich ein Kostüm zusammenzustellen. So „verkleidet“ wurden sie von der Regisseurin Gudrun Herrbold in einer Improvisation mit biografischem Thema angeleitet. Die so entstandenen Kostüme blieben teilweise bis in die Endproben Arbeitsgrundlage und wurden Bestandteil des Kostümbildes in der Aufführung. Sie waren Mit-Auslöser für ganze Szenen, wie zum Beispiel diese: Ein 19-jähriger Akteur näherte sich aus der Vogelperspektive eines Zeitreisenden beschreibend dem

Schulvorplatz seiner Kindheit, flog dann über sein freiwilliges soziales Jahr in Thailand, um schließlich das Publikum, so wie damals seine thailändischen Schüler, singend in Englisch zu unterrichten. Inspiration für den Zeitreisenden war eine Kombination aus einem futuristisch anmutenden Torso mit Öffnungen auf der Brust, um (was auch immer) zu tanken, einer mittelalterlichen Damen-Kopfbedeckung in Hörnchen-Form und einem weiten Umhang aus leichter Fallschirmseide. Der Akteur blühte beim Auftritt in diesem Kostüm geradezu auf und verströmte eine Kraft wie vorher nicht.

In Kostümen steckt einfach sehr viel mehr Stoff, als der in freien Projekten übliche Einsatz - erst zu den Endproben und Aufführungen - zu entfalten vermag. Fangen wir also mal anders herum an:

Kostüme und Kleidung vermitteln kulturgeschichtliche Epochen, Modegeschichte und Design. Sie sind Zeugnis und Mittel von Kulturen, von gesellschaftlichen Strukturen und Rollen und nicht zuletzt erzählen sie von Theaterhistorie, -genres und -formen. So eröffnet sich in der Auseinandersetzung mit Kostümbild eine Menge an Kontexten und Arbeitsfeldern.

Interdisziplinäre Werkstatt „Kostüm + ...“

Regelmäßig untersuche ich dieses Potential zusammen mit Partnern aus unterschiedlichen Fächern der darstellenden Kunst in der interdisziplinären Werkstatt „Kostüm + ...“. In die Leerstelle nach dem „Kostüm+“ wird ein Aspekt eingefügt, unter dem eine Auswahl an Kostümen erforscht wird, wie „Körper“, „Text“ oder „Bewegung“. An den bisherigen Werkstätten nahmen Künstler und Künstlerinnen aus verschiedenen Fächern der darstellenden Kunst teil, unter anderem Regie, Theaterpädagogik, Tanz und Kostümbild. Die Werkstatt wird jeden ersten Samstag im Monat außer in den Ferien angeboten. Sie dauert ca. fünf Stunden und findet in einem Probenraum im Kunstquartier Bethanien statt. Der Ablauf sieht folgendermaßen aus:

Nach einem Kennenlernen und einer Einführung in das Thema folgt ein künstlerisches und körperliches Auflockern. In ein bis zwei Übungen gehen wir untersuchend mit dem titelgebenden Aspekt um und arbeiten Parameter heraus, die bei der Weiterarbeit als Werkzeug dienen. Dann werden die Kostüme in Partnerarbeit erprobt. Die Partnerarbeit ist wichtig, weil die Figur von innen und außen anders erlebt wird. Deshalb versuchen wir einen Dialog zwischen Draußen und Drinnen zu initiieren. Beim anschließenden „Showing“ der Einzelergebnisse werden Verän-



Showing



„Pullover“ (1–3)

derungen vorgenommen, wie z.B. Hinzufügen von Musik oder anderen Figuren, um Neues herauszukitzeln oder durch Wegnahme z. B. von Kostümteilen, um einen Fokus auf etwas Vorhandenes zu schaffen.

Im Tagesablauf ist immer Zeit für den Austausch unter allen Beteiligten um Ziele, Erfahrungen und Vorschläge zu besprechen. Die Werkstatt versteht sich als ein Forschungslaboratorium für eigens zum Thema Kostüm entworfene oder umgewandelte Methoden der Vermittlung und des künstlerischen Prozesses.

Hier ein paar Beispiele für in den Werkstätten angewandte Methoden:

Ein sich erfolgreich wiederholender Bestandteil ist eine Auflockerungs-Übung, inspiriert von der Improvisations-Übung „Ein Stock ist kein Stock“ und Erwin Wurms One Minute Sculptures. Sie heißt „Ein Pullover ist kein Pullover“.

Ein Kleidungsstück wird als bewegtes, skulpturales Textil erforscht.

Ein Beispiel für die Partnerarbeit in der Werkstatt „Kostüm + Bewegung“ war folgendermaßen: A nahm eine Haltung und eine Position im Raum ein. B wählte ein Kostümteil und gab es A an den Körper und stellte gleichzeitig die Aufgabe, das Kostüm und zwei Bewegungsparameter zu untersuchen, wie z.B. „Tempo“ und „Raumebenen“ (die Parameter sind vorher durch Übung bekannt geworden). Es entwickelte sich ein Dialog zwischen Aktion und Betrachtung.

Eine Übung in der Werkstatt „Kostüm + Text“ basierte auf einer im Schulprojekt spontan entwickelten Methode, um Schülerinnen und Schüler von der Verantwortung für eine „untherhaltsame“ Figur zu entlasten. Teilt man die Aufgaben, die eine Figur leistet, einfach auf, wie z.B. Pose und Stimme, können vier Akteure zwei Figuren in einer Situation erschaffen.



Für die Werkstatt erweiterte ich die Aufgaben um das Kostüm. Nach erster Betrachtung eines Ergebnisses wurde ausprobiert, was bei

kleinen Änderungen passiert, wie ein anderes Kostümteil, Haltung, Geräusch oder Sprache und räumliche Position zusammenwirken. Da-



Partnerarbeit, Fotos: Muriel Nestler

bei sensibilisierten wir uns für die Trennung der Zeichen, die von Bild (Kostüm und Pose) bzw. von Sprache und Geräusch ausgingen und für ihr Zusammenspiel.

Bei dieser zuletzt beschriebenen Vorgehensweise erschließen sich spielerisch die Kontexte, in denen sich Kostüm und Kleidung immer befinden. Und so ließe sich auch herausarbeiten, welche davon für das aktuelle Projekt wichtig sind. Am Konzept orientierte Fragestellungen und entsprechende Kostümauswahl können dieser spielerischen Untersuchung zugrunde liegen. Braucht es zum Beispiel soziale Rollen (oder andere Verhältnisse zwischen den Figuren)? Soll das Kostüm die Körper der Akteure/Tänzer physisch beeinflussen? Braucht die Auseinandersetzung mit den dokumentarischen Texten vielleicht eine Verfremdung durch ein nicht naheliegendes Genre (z.B. Revuekostüme)? Welche Rolle spielt die Historie? Sollen das Kostüm eine Situation skizzieren oder seinen Beitrag leisten zur Erschaffung der dem Projekt eigenen Welt?

Wenn Leichtigkeit misslingt – Stolpersteine auf dem Weg zum Improvisationstheater

Wolfgang Wendlandt

1. Improvisationstheater beflügelt die Lebensgeister

Ausgelassenheit und Lachen sind typisch für das Impro-Theater. Schauspieler, Schauspielerinnen und Publikum lieben gleichermaßen das Spiel mit dem Ungewissen, die unvorhersehbaren Wendungen, die Kreativität, die unmittelbar sichtbar wird und von Moment zu Moment immer wieder neu Rollen schafft und Szenenabfolgen entwirft. Leicht kommt das Bühnengeschehen daher – so scheint es jedenfalls. Hier ist Theater eine ausgesprochen amüsante und unterhaltsame Angelegenheit. Auftritte guter Impro-Ensembles sind meist ausverkauft – und immer mehr Fans besuchen Schnupperkurse und Workshops zur szenischen Improvisation.

Wer sich genauer mit den Effekten des Impro-Theaters auf die Spielenden beschäftigt hat, weiß, wie hilfreich sich das Improvisationsspiel auswirkt in Hinblick auf die Verbesserung der sozialen Wahrnehmung, die Erweiterung sozialer Fähigkeiten und die Stärkung von Selbstsicherheit und Selbstvertrauen (vgl.: Dörger, 1997; Wendlandt, 2009). Der Nutzen eines Improvisationstrainings für die persönliche Entwicklung der Akteure ist immer wieder beeindruckend – dies zeigt sich nicht nur bei „Otto Normalverbraucher“, sondern in besonderem Maße auch bei Menschen, die persönliche

Krisen und Krankheiten zu bewältigen haben (Wendlandt, 2013).

2. Schattenseiten benennen

Für Anfängerinnen und Anfänger, die das Improvisieren in einem Workshop erlernen möchten, gibt es allerdings eine ganze Reihe an Hürden, die überwunden werden müssen und die mit den spezifischen Anforderungen zusammenhängen, die die szenische Improvisation den Kursteilnehmenden abverlangt. Welches diese Anforderungen im Einzelnen sind, habe ich an anderer Stelle ausführlich dargelegt (Wendlandt, 2005). Über Schwierigkeiten, die Teilnehmende beim Erlernen der notwendigen Impro-Fähigkeiten haben, wird allerdings in der Regel nicht berichtet. In diesem Artikel soll deswegen bewusst der Blick auf die negativen Empfindungen im persönlichen Erleben der Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer gerichtet werden, ohne relativierend auf die bekannten und hinlänglich dargelegten amüsanten Aspekte und den Lustfaktor des Impro-Spiels zu verweisen.

3. Zehn typische Problembereiche

Um die Verunsicherungen zu verdeutlichen, die Anfänger und Anfängerinnen beim Erlernen der szenischen Improvisation ins Schwitzen bringen, habe ich im Folgenden typische Aussagen

formuliert und sie einer Kursteilnehmerin (ich nenne sie Janin) und einem Kursteilnehmer (er soll Marc heißen) „in den Mund gelegt“. Exemplarisch verdeutlichen diese Äußerungen typische Gedanken und Gefühle, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in Auswertungsgesprächen während oder am Ende von Workshops mitgeteilt haben. Dabei habe ich die Mitteilungen in 10 Problembereiche untergliedert und jeweils mit einem Kommentar versehen. Der Kommentar nimmt einerseits Stellung zum subjektiven Erleben von Janin und Marc und gibt andererseits Hinweise, wie mit den aufgezeigten Stolpersteinen umgegangen werden kann.

Problembereich 1: Gute Atmosphäre schaffen

Marc: Gute Stimmung soll ich haben, fröhlich soll ich sein, ein glückliches Gesicht schon zur Begrüßung machen, immer freundlich lächeln, egal wie es mir gerade geht. Soll mich dem Gegenüber konzentriert zuwenden, ja nichts krumm nehmen, auch die eigenen Fehler nicht. Fehler gibt es angeblich gar nicht, Scheitern sei Chance und Wendepunkt. Na prächtig! Auf Befehl locker und lustig. Immer dieser Druck ...

Es ist nicht einfach, die eigenen Empfindungen, mit denen wir zum Gruppentreffen kommen, beiseitezulegen, sich präsent zu zeigen und sich

auf das Aktuelle zu beziehen. Die Anforderung, dem Gegenüber mit freundlicher Zugewandtheit, mit einer positiven Erwartungshaltung und mit Offenheit gegenüberzutreten, wird als anspruchsvolle „Leistung“ erlebt. Kein Wunder: Nicht selten fehlen diese Qualitäten in der Alltagskommunikation. Wie sollten sie da in ausreichendem Maße angeeignet worden sein?

Freundlichkeit steckt an – freundliche Zuwendung schafft Vertrauen. Für die Atmosphäre in der Gruppe ist nicht nur der Leiter/die Leiterin verantwortlich, sondern jede/r Einzelne. Denn Improvisation ist Teamarbeit. Erst wenn sich die Akteure gegenseitig angenommen und wertgeschätzt fühlen, kann ihr Spiel unverkrampft und kreativ verlaufen. Dabei schafft nicht nur das Lächeln eine positive Atmosphäre. Genauso wichtig sind positives Feedback, Interesse aneinander, Offenheit für individuelle Unterschiede und Akzeptanz der Verschiedenartigkeit jeder/ jedes Einzelnen.

Fazit: Eine positive Atmosphäre ist das Produkt jedes einzelnen Gruppenmitglieds!

Problembereich 2: Achtsamkeit und Konzentration

Janin: *Der arme Kerl in unserer Gruppe, der Ältere, völlig konfus beim Warming-up mit drei Bällen. Hat in seinem Leben wohl noch nie drei Sachen gleichzeitig gemacht. Zu jedem Ball ein Wort aus einem anderen Bereich rufen. Und jeden Ball einer anderen Person zuwerfen. Na, das ist doch läppisch. Und dann beschwert er sich, wenn Mitspieler den Ball nicht fangen können. Weil er bescheuert wirft. Und dann womöglich noch das ganze Spiel in der Hocke durchführen – muss das denn sein? Aber wir sollen uns ja nicht ärgern! Immer schön entspannt bleiben.*

Oft beobachten wir zuerst bei Mitspielern und Mitspielerinnen, dass sie nicht achtsam und konzentriert genug bei den Übungen sind, wir registrieren beispielsweise ihre anfängliche Überforderung bei komplexen Aufgabenstellungen. Mit zunehmender Spielerfahrung gelangen wir selbst zu einer immer besseren Selbstwahrnehmung und spüren, ob es uns selbst gelingt achtsam und konzentriert im Spielgeschehen zu sein. Und wir beginnen offen – uns selbst und unseren Mitspielern gegenüber – das eigene Verhalten zu thematisieren.

Mit der Zeit wissen die Spielenden, dass unbewältigbar erscheinende Improvisationsübungen, die beispielsweise ein hohes Tempo und gute Körperkoordination verlangen, durch wiederholte Übung und mit Hilfe von Zwischenschritten doch zu bewältigen sind. Andererseits lernen die Akteure auch, dass „Fehlermachen“ und „Scheitern“ besonders bedeutsam für die Entwicklung einer Spielerin, eines Spielers sind: Unlösbar erscheinende Aufgaben trainieren die Fehlertoleranz, fördern den gelassenen

Umgang mit Versagensgefühlen und verändern starre Qualitätsstandards bzw. unrealistische Leistungsnormen!

Fazit: Achtsamkeit bringt Lernfortschritte – Scheitern fördert Gelassenheit!

Problembereich 3: Annehmen und JA-sagen

Marc: *Zu allem Ja und Amen sagen. Alle Impulse annehmen. Ich habe schon zu Hause keine Lust mehr, mich ständig anzupassen. Immer Rücksicht nehmen. Der eigene Kopf zählt nicht. Auch wenn meine Ideen besser sind. Eigenständigkeit ist nicht gefragt. Das würde nur zum „Blockieren“ führen, wie es hier heißt. Nee, ich will mich nicht unterordnen, will nicht das tun, was der andere will, vor allem nicht, wenn seine Spielideen blöd sind.*

Persönliches Wachstum verlangt die Fähigkeit sich abgrenzen zu können, NEIN zu sagen. Die Person nimmt sich selbst mit ihren Empfindungen und Bedürfnissen ernst und vermag dies auszudrücken. Dies stärkt die soziale Entwicklung einer Person. Beim Improvisieren muss man sich diesen Aspekt der Selbstsicherheit allerdings nicht beweisen. Improvisation verlangt vielmehr das Annehmen der Impulse der Mitspielenden, das innere JA-Sagen zu den aktuellen Spielangeboten. Ohne das JA-Sagen gibt es keinen Spielfluss. Das Annehmen garantiert eine Handlung, die von den Spielenden Zug um Zug entwickelt werden kann, ohne dass es einen Kampf um die besseren Ideen gibt. Dies verlangt, die Kontrolle über die Spielhandlung abgeben zu können und sich frei zu machen von vergleichenden Bewertungen, welche Spieleinfälle „besser“ und welche „schlechter“ seien.

Fazit: Kooperation und Zusammenspiel sind wichtiger als gute Ideen!

Problembereich 4: Gegenwärtigkeit und Spontaneität

Janin: *Manchmal weiß ich nicht weiter. Nichts fällt mir ein. Wo nichts ist, kann auch nichts werden. Ich soll mich aber nicht anstrengen, soll gelassen bleiben, die Signale des Körpers beachten, sie als Impulse nutzen. So, ein Quatsch – ich schwitze, könnte kotzen. Das sind meine Signale. Und die anderen grinsen sicherlich wieder.*

Blockaden gehören dazu. Das Gehirn erscheint dann wie leergefegt, die Gewissheit wird übermächtig, nichts, absolut nichts Spieldienliches wird jetzt ins Bewusstsein treten. Dieser Zustand geht mit Anspannung, vielleicht Unruhe, vielleicht ärgerlichen Gefühlen einher. Diese Zustände werden von unserer Zensur blitzschnell als „Störenfriede“ ausgeblendet. Und wir suchen verzweifelt nach Ideen zum Weiterspielen. Dabei fragen wir uns gleichzeitig, wie wir wohl auf unsere Mitspieler wirken.

Für das Improvisieren gilt: Wer sich anstrengt und um Ideen ringt, wer verzweifelt spontan sein möchte, ist in seiner Wahrnehmung eingeschränkt. Oft reagiert aber unser Körper schneller und deutlicher als unser zensierender Verstand. Da ist die eigene Faust plötzlich geballt, oder der Atem geht schneller, ein Stöhnen entschlüpft der eigenen Kehle. Wir können lernen die Signale des Körpers für das Weiterspielen zu nutzen, statt unseren Verstand „auf Suche“ zu schicken. Warum nicht das „Schwitzen“ direkt als Impuls für das Spiel aufgreifen, die Faust oder das Stöhnen? Warum nicht die Assoziation nehmen, die das eigene Ärgergefühl ausgelöst hat, z.B. den Gedanken an die heftigen Auseinandersetzungen mit dem eigenen Bruder? Das kann allerdings nur gelingen, wenn unsere Gedanken nicht mehr um die eigene Wirkung kreisen, nicht mehr um die Zuschauer, wenn jeder Wunsch nach Akzeptanz verschwunden ist. Dann befinden sich die Akteure in einem Zustand durchlässiger Gegenwärtigkeit, sie sind offen für äußere Impulse aus der Szene und innere Impulse aus dem eigenen Erleben (vgl. „absichtslos“ bei Lösl, 2004).

Fazit: Gegenwärtigkeit im Moment und Absichtslosigkeit erlauben Signale des eigenen Körpers zu nutzen und Handlungsblockaden zu überwinden!

Problembereich 5: Unterstützen und Verantwortung übernehmen

Marc: *Manchmal will keiner auf die Bühne. Zwei strampeln sich dort ab und hängen fest. Es wird sich schon jemand finden, der sie erlöst. Warum denn gerade ich? Ich war schon dran. Außerdem will ich mich nicht vordrängeln. Bin doch kein Streber.*

Es fällt schwer, zu Hilfe zu kommen oder einzugreifen, wenn man selbst keine Idee für den Fortgang einer Szene hat. Oder es herrscht noch eine gewisse Scheu, sich mutig in den Mittelpunkt der Beachtung zu begeben. Manchmal wird auch befürchtet Fehler zu machen. Diese Vermeidungsstrategien sind typisch für den zwischenmenschlichen Umgang in unserer Gesellschaft – Kinder lernen sie als sinnvolle Überlebensstrategien. Kein Wunder, dass sie sich auch auf der Bühne zeigen.

Bei einer kritischen Auseinandersetzung mit dem eigenen Improvisationshandeln gilt es, die eigene Tendenz zum Vermeiden wahrzunehmen und das eigene „Kneifen“ konsequent abzubauen. Nur so können Vertrauen und Kooperation in der Gruppe entstehen. Wer Verantwortung übernimmt, kann auch darauf vertrauen, dass die Mitspielenden zur Verfügung stehen und eingreifen, wenn man selbst „hängt“ oder das eigene Spiel zäh wird.

Fazit: Vertrauen entsteht durch Übernahme von Verantwortung in brenzligen Situationen!

Problembereich 6: Ohne Ziel und Planung sein

Janin: *Wir zögern zu lange, sagt der Lehrer. Einfach los! Auf die Bühne! Der hat gut Reden. Muss doch alles gut durchdacht sein. Ein bisschen Abwägen kann nicht schaden. Planen ist das halbe Leben. Ich kann doch nicht meinen Kopf abschrauben, die Vernunft beiseitelegen und ins Nichts rennen. Doch, sagt er. Handeln aus dem Moment heraus. Kein Ziel im Auge haben! Genau darauf komme es an. Nein, nein, ich bin doch nicht lebensmüde und mache mich zum Horst.*

Seit frühesten Kindertagen lernen Menschen, sich „vernünftig“ durch die Welt zu bewegen und „wohlüberlegt“ zu sprechen. Janin drückt aus, was gesellschaftliche Erziehungspraktiken „verlangen“: Erst überlegen – dann handeln. Wir haben jahrelang in der Schule erfahren, dass spontane Äußerungen oft als schlechte Äußerungen galten. Und dass Planen und Abwägen das Ergebnis unserer Bemühungen verbessert haben. Auch das Festlegen von Zielen hat es uns im Alltag leichter gemacht, mit anstehenden Belastungen besser umgehen zu können. Ziele haben uns Orientierung gegeben, eine Richtung für unser Handeln gewiesen. So haben das Planen und Zielsetzen auch dafür gesorgt, dass wir der Gefahr der Abwertung durch andere entgehen und die Überzeugung gewinnen konnten, auf diese Weise eigenes Versagen und Fehler minimieren zu können.

Beim Impro-Spiel geht es aber gerade nicht um ein Vorausplanen und um das Festlegen von Zielen. Vorgehensweisen, die sich an einem festgelegten Ablauf orientieren, grenzen eine Vielzahl an Spielweisen und Handlungsabfolgen auf der Bühne aus. Planungen grenzen die Chancen für Überraschungen ein, vertreiben das Unvorhersehbare. Wer frei von Zielen ist, vermag die Impulse der Mitspielerinnen und Mitspieler leichter aufzunehmen (s. o., Pkt. 3). Hier liegt das lebendige Potential der szenischen Improvisation: Spannend kann es erst werden, wenn sich das Nicht-Vorstellbare ereignen darf (vgl. Johnstone, 2004), wenn immer wieder Wechsel vom Vorhersehbaren ins Unvorhersehbare erfolgen. Und wenn sich, wie ein Wunder, aus der Intensität des gemeinsamen Spiels z.B. das Ende einer Szene wie von selbst ergibt.

Fazit: Überraschungen erwachsen aus dem Ungeplanten! Lebendigkeit entsteht, wo starre Zielvorgaben fehlen!

Problembereich 7: Zensur

Marc: *Wenn ich nicht aufpasse, geht mir meine Phantasie durch. Liebe, Sex und wilde Sachen. Kann ich doch nicht machen. Ich bin wirklich ein umgänglicher Mensch, alle sollen das wissen. Spontansein ist gut, aber*

ein bisschen Kontrolle ist besser. Der eigene Schweinehund gehört an die Leine – ist doch wahr, oder?

Wir können stolz sein auf die Selbsttätigkeit und Geschwindigkeit unserer kleinen grauen Zellen: Noch bevor wir es so richtig begreifen, springt eine Assoziation ins Bewusstsein und gibt uns einen Impuls für's Weiterspielen (vgl. Lösel, 2004). Genauso flink wie die hilfreichen Gedankenblitze sind auch die Stör-Signale, die in Form eigener negativer Gedanken unser Handeln begleiten und dazwischen funken: „Das sagt man nicht!“, „Das sieht bescheuert aus!“, „Ich wirke bestimmt lächerlich!“. Dann stehen wir „neben uns“, beäugen uns selbstkritisch, vielleicht schämen wir uns auch wegen (eingebildeter) Schwächen und „unangepasster“ Assoziationen: Die Zensur wird übermächtig, hält „Ungebührliches“ unter Verschluss.

Kontrolle unterbricht den Fluss der Assoziationen und das spontane Spiel. Aber Kontrolle macht eben auch sicher, ist wie ein hilfreicher Schutzschild, der die eigene Empfindsamkeit schützt und Schamgefühle verbirgt. Denn im Spiel können sehr persönliche Wünsche, Erinnerungen und Kränkungen aus der eigenen Lebensgeschichte auftauchen. Je größer das Vertrauen der Spielenden untereinander wird, desto mehr Offenheit kann zugelassen und die schützende Kontrolle aufgegeben werden.

Fazit: Kontrolle unterbricht den Fluss der Assoziationen. Vertrauen in der Gruppe ermutigt zu unbefangener Offenheit.

Problembereich 8: Unsicherheiten und Ängste

Janin: *Manchmal komme ich mir richtig klein vor, wie ich da im Mittelpunkt stehe und mich alle angucken. Meine Sätze verheddern sich, mein Kopf ist leer. Rote Flecken am Hals. Schrecklich! Ungelenk hampelt ich herum, ich glaube, ich mache mich lächerlich. Alle kriegen das mit, bestimmt. Am liebsten würde ich manchmal eine Auszeit nehmen, wenn ich mich so armselig und phantasielos fühle.*

„Schiss haben“ gehört zum Auftritt dazu. Auf der Bühne präsentieren sich die Akteure mit Ihrer Stimme, ihrem Verhalten, ihren Ideen, sie sind der Wahrnehmung durch die anderen und ggf. durch das Publikum ausgesetzt. So kommt es, oft deutlicher als im Alltag, zur Konfrontation mit den eigenen Unsicherheiten und Ängsten. Auch Konkurrenz kann sich regen, Neid aufkommen, Minderwertigkeitsgefühle können sichtbar werden. Unsere Gefühlszustände werden präsent – das gehört zum Bühnenspiel dazu, das geht, mehr oder weniger, jeder/jedem so.

Weil das so ist, erhöht sich mit dem Improvisieren die Chance, dass sich die Akteure nun

gezielt mit der eigenen Person und ihrer Wirkung auseinandersetzen. Wer seine Grenzen spürt, kann auch die Herausforderung annehmen, an der Weiterentwicklung der eignen Selbstsicherheit in sozialen Beziehungen und in der öffentlichen Selbstpräsentation zu arbeiten. In diesem Sinne lockt Impro-Theater zur Selbstveränderung. Ein wichtiges Nebenprodukt dabei ist: Akteure entdecken bei der Analyse ihres Spiels auch die eigenen Stärken, die deutlich hervortreten und an die sie beginnen zu glauben.

Fazit: Wahrgenommene Grenzen führen zur persönlichen Entfaltung!

Problembereich 9: Authentisch

Marc: *Laut sein und schreien, das macht richtig Spaß, irren Spaß. Aber auch stillverklemt, wahnsinnig gehemmt. Oder irre happy. Oder wütend wie Sau. Mal so richtig auf den Putz hauen. Aber nein, wir sollen hier immer authentisch sein. Also ganz echt, nicht so übertrieben. Und auch nicht immer ‚entweder - oder‘, sondern eben ganz natürlich. Weil, sagt der Lehrer, ‚Echtsein berührt‘. Nicht gefallen wollen (zum Beispiel Janin). Nicht aufdrehen. Nicht noch einen Zahn zulegen. Dabei habe ich immer gedacht, Schauspielen bedeutet, sich in eine Rolle richtig rein steigern.*

Übertreibungen und Kontraste in der Darstellung von Rollen lassen sich vielfach leichter darstellen als der ungekünstelte Ausdruck des eigenen Empfindens und Erlebens. Anfängerinnen und Anfänger neigen dazu, die eigene Gefühlszustände, die sie bei sich wahrnehmen nicht einfach auszudrücken, sondern sie beginnen sie zu „spielen“.

Szenische Improvisationen nutzen sehr unterschiedliches Material: Alltagsrealität, fiktive Handlungen, Phantasiegeschichten, innere Bilder und Gefühlszustände, Traumprodukte. Egal wie realitätsnah das Spiel auch ist, die Figuren auf der Bühne sollten nicht aufgesetzt und künstlich erscheinen. Geschichten, Szenen und Darstellungen sollten von den Empfindungen der Akteure getragen werden, die sie ohne Scheu zulassen und dann ungekünstelt ausdrücken. Wer eine verklemt Person spielt, muss das Gefühl des Verklemtseins in sich aktivieren, es spüren und mit Leben erfüllen können. Sobald wir uns vom eigenen Erleben entfernen und unser Bühnenhandeln „wirkungsvoll“ gestalten oder nach den (vermuteten) Erwartungen anderer ausrichten wollen, verlieren wir den Kontakt zu uns selbst – der (Selbst-)Ausdruck ist nicht mehr authentisch. (Diesem Gesichtspunkt kommt eine große Bedeutung im Playbacktheater zu [vgl. Fox, 1996; Sales, 1998], einer – zwischen Publikum und Spielenden – besonders interaktiven Improvisationsform.)

Fazit: Stimmigkeit berührt – sie zeigt sich als Übereinstimmung von Empfinden und Verhalten!

Problembereich 10: Klischees

Janin: *Was spielt man bloß für einen Blödsinn, ständig nur Klischees im Kopf. Reicher Manager – arme Studentin. Tatkräftige Klofrau – verwirrter Professor. Glück im Spiel – Pech in der Liebe. Autoritärer Vater – unterdrückter Sohn. Friede, Freude, Eierkuchen. Kannste vergessen. Nicht besonders originell. Wir sind in unserer Gruppe alle Einfaltspinsel. Ich auch.*

Die Phase der Klischees will durchlaufen sein. Szenen, die Klischees abbilden, spiegeln gesellschaftliche Handlungsmuster oder „Beziehungskisten“ wider. Sie konfrontieren uns mit eigenen Denk- und Verhaltensgewohnheiten und stellen Vorurteile in den Raum, die sich befragen lassen. Es ist nahe liegend, dass Spielerinnen und Spieler auf diese Muster zurückgreifen. Manchmal kann es ausgesprochen amüsant sein, deutlich ausgeformte Klischees vorgeführt zu bekommen.

Wenn eine Gruppe immer wieder nur an Klischees kleben bleibt, macht das deutlich, dass

es den Akteuren noch schwer fällt, individuelle Erfahrungen für Spielimpulse zu nutzen und verborgene oder weniger angepasste Erlebensweisen und „Phantasiekisten“ in das gemeinsame Improvisationshandeln aufzunehmen. Hieran kann gearbeitet werden.

Fazit: Individuelle Erfahrungen stellen spannendere Spielvorlagen dar als Klischees und berühren das Publikum nachhaltig!

4. Schlussgedanken

Stolpersteine liegen auf der ganzen Welt herum, besonders auf Feldern, die noch unbeackert sind. Steine lassen sich beiseite räumen. Aber die Belastungen, die vom Schleppen entstehen, müssen ausgehalten werden. Nur so wachsen neue Kräfte. Das gilt nicht nur für Anfängerinnen und Anfänger. Alle Akteure der Improvisation, die mit den im Text beschriebenen Problembereichen konfrontiert sind, erfahren – so wie Janin und Marc – dass sie die ihnen bekannten Wege verlassen und nach neuen Ausdrucksformen und Handlungsmöglichkeiten Ausschau halten müssen. So stellt das Scheitern – für die Spielerinnen und Spieler, die nicht fliehen – eine fruchtbare Quelle für die Weiterentwicklung eigener kreativer Improvisationsfähigkeiten dar.

Literatur

- Fox, J. (1996): Renaissance einer alten Tradition. Playback-Theater. Köln: inScenario
- Dörger, D. (1997): Improvisationstheater und mögliche Wirkungen. In: Kruse, O. (Hg.): Kreativität als Ressource für Veränderung und Wachstum. Tübingen: dgvt-Verlag, S. 75–88
- Johnstone, K. (2004): Theaterspiele. Spontaneität, Improvisation und die Kunst des Geschichtenerzählens. Berlin: Alexander Verlag
- Lösel, G. (2004): Theater ohne Absicht. Impulse zu Weiterentwicklung des Improvisationstheaters. Ein Herz-, Hand- und Hirnbuch. Planegg: Impuls/Buschfunk
- Salas, J. (1998): Playback-Theater. Berlin: Alexander
- Wendlandt, W. (2005): Grundhaltungen und Handlungsstrategien für das szenische Improvisieren – Orientierungspunkte für die Akteure. Korrespondenzen: Zeitschrift für Theaterpädagogik 21; 21–25
- Wendlandt, W. (2009): Die Kunst des Scheiterns. Improvisation als Lernziel. In: Stottertherapie im Erwachsenenalter. Grundlagenwissen und Handlungshilfen für die Therapie und Selbsthilfe. Stuttgart: Thieme, S. 166–174
- Wendlandt, W. (2013): Selbsthilfegruppe Improvisationstheater und Krebs – Vom Auftreten auf der Bühne und im Leben. Selbsthilfejahrbook 2013, Hrsg. Deutsche Arbeitsgemeinschaft Selbsthilfegruppen e.V., Gießen, S. 37–42

Wie wollen wir arbeiten (– und warum?)

Eindrücke von der Jahrestagung der Dramaturgischen Gesellschaft in Mannheim vom 23.–26. Januar 2014

Nelly Noack

Diesen Beitrag schreibe ich aus eigenem Antrieb, nicht etwa, weil ich einen Auftrag erfülle. Warum also arbeite ich? Nehmen wir an, ich arbeite nicht. Dann ist das Schreiben reine Selbsterfüllung und damit mein persönlicher Luxus?

Willkommen in Mannheim. In der Theaterhauptstadt. Ein Sauna-Gang gefällig? Yoga ohne Umziehen? Zeit für *power napping* im Liegestuhl am Pool? Gleich im Foyer wird der Besucher eingeladen, sich in der Work-Life-Oase des Alltags-Stress zu entledigen und abzuschalten. Wer auf dieser Tagung nicht die nötige Regenerationspause findet, wendet sich einfach an die Agentur für Zeitverschwendung, die sich zwischen Pool, Schlafbereich und Bar im Foyer des Nationaltheaters Mannheim installiert hat. Ist Zeitverschwendung erholsam? Ist es das

Gegenteil von Arbeit? Können die Kreativen überhaupt Zeitverschwendung? Was ist Work-Life-Balance (Work-Life-Bullshit)?

Wie will ich arbeiten ohne auszustiegen aus meinem Hamsterrad, ohne die Schlaflosigkeit, ohne das Espresso-Kribbeln und Hummeln im Hintern, ohne etwas zu verpassen auf meinem Karriere-Ast. Wo kann man Vitalität kaufen?

Auf ihrer Jahreskonferenz öffnet die Dramaturgische Gesellschaft einen Raum für die Suche nach Formen künstlerischer Arbeitsmodelle. Die Art und Weise unseres Arbeitens zu reflektieren ist Luxus, aber das Wie steht für die Kreativen nun einmal im Vordergrund. Ohne das Wie gibt es kein künstlerisches Selbstverständnis,

keine Autonomie. Die Grenzen zwischen Leben und Arbeit sind vage, Leben und Kunst verschmelzen zu einem irrsinnigen Konglomerat. Die realen Lebens- und Arbeitsverhältnisse der Kunst- und Kulturschaffenden sind individuell, genauso vielfältig wie die Erwartungen an die Kunst. Diese Erwartungen gibt es spürbar: In Mannheim setzt man auf die Förderung von Stadtentwicklung im Quadrat, die Kultur-Raum-Stadt-Identität soll gefördert werden und zum Erwerb des Titels Kulturhauptstadt führen. Im Allgemeinen erwartet man von den Kreativen, die Kultur impulskräftig voranzutreiben, die Energie und der Elan der Kreativen soll Trends setzen, Kreativität als Schlüsselqualifikation soll sich wirtschaftlich niederschlagen – wobei die Wirtschaftlichkeit der „Kreativ-Wirtschaft“ infrage gestellt werden darf. Außerdem stellt sich am Beispiel Theater immer die Frage



Fotos: Andreas Naumann

nach dem gesellschaftlichen (Mehr-)Wert der Kunst/Kultur. Rechtfertigen wir unsere Arbeit durch Unterhaltung und Kurzweil, oder sind wir (wie schon 1784) mit Schiller einig, dass Theater auch oder vor allem auf sittliche Einstellungen der Besucher intellektuell, moralisch und emotional Einfluss hat? Wie verstehen wir den Bildungsauftrag des Theaters? Ist er Kern- oder Randgeschäft? Oder fühlen wir uns nicht berufen uns im Bereich kultureller Bildung zu engagieren und zu verkaufen? Welche Erwartungen stellen wir unter Theatermachern an unsere Arbeit, an den Prozess, an das Ergebnis? Die Sinnfragen bleiben nicht aus.

Wie will ich arbeiten? Effizient wie ein Energiesparprogramm, explosiv wie eine Zündstofflieferantin und weise wie nach einer Burnout-Katharsis?

Wie sind die Arbeitsstrukturen der Dramaturgen, wie waren sie einmal und wie können sie sich noch entwickeln? Wie verorten sich Dramaturgen zwischen der Arbeit nach innen und nach außen? Ich finde es interessant, dass ihr verantwortungsbewusster Blick auf die Arbeitsstrukturen am Theater fällt, um Barrieren und Chancen aufzutun und im Wandel der Zeit adäquate Anpassungen der Arbeit zu entdecken.

Wie will ich arbeiten? Nachhaltig und kontinuierlich? Saisonal und friktionell? Solo oder in der Crowd? Transparent oder heimlich? Gut oder schlecht? Bezahlt oder unbezahlt? Normal oder unangepasst?

In den Gesprächen, Workshops und *open spaces* treffen auffällig oft die Arbeitsmodelle der „frei-

en“ und der „institutionellen“ Theatermacher aufeinander – mit dem Versuch, sich aneinander zu orientieren, auszurichten und ähnliche Forderungen zu stellen, ohne unbedingt Anlaufstellen für diese gemeinsamen Forderungen zu finden. Die Rollenmuster scheinen starr zu sein und bestätigen sich bedauerlicherweise in einem Differenzempfinden, das mit der Frage „Wie wollen wir arbeiten?“ wenig zu tun hat. Zur Diagnose führt hier: Möchten wir anders sein? Wie heben wir uns ab?

Wie will ich arbeiten? Im Namen von oder vogelfrei? Als Künstlerunternehmer oder Unternehmerkünstler? Webe ich eine Ermöglichungsstruktur oder bestell ich ein Unmöglichkeitensfeld? Bin ich Sklave oder Tyrann? Gibt es Zwischenräume?

Unsere Fähigkeit Neues zu erfinden, schöpferisch zu sein ist ein kostbares Gut. Sie ist positiv, setzt Neues in die Welt, gebiert Hoffnung und entwirft Entwicklung. Die schöpferische Fähigkeit ist uns so eigen, dass ein Verzicht darauf nicht vorstellbar ist. Genauso wenig wie der Verzicht auf Arbeit. Wir wollen anders sein und mal was Neues machen, die Welt umkrepeln oder hochwerfen. Erfrischend. Ein anderer Verzicht wäre der auf Privatleben – nicht vorstellbar? Dennoch gibt es eine deutliche Tendenz der Verbetrieblichung der Lebensführung. Wenn sich Anforderungen und Möglichkeiten entkoppeln, entstehen ungesunde Verhältnisse. Das Leben voll im Griff zu haben und permanent kreativ zu sein, würde nicht nur ein hohes Maß an Selbstkontrolle erfordern, sondern auch eine Ökonomisierung des Selbst bewirken.

Wie wollen wir arbeiten? Am Rande der Katastrophe inmitten persönlicher Dramen? Als Held mit einem Maximum an Aufträgen? Unter dem Schutzmantel „Kunst darf alles“? Gelassen wie im Süden? Am Fließband oder im flow?

Man könnte meinen, die propagierte Work-Life-Balance taue nicht dazu, Veränderung herbeizuführen. Geht es nicht um Gegengewichte oder Beweglichkeit statt Gleichgewichte? Wenn wir gute Arbeit machen können, muss sie doch stimmig für uns sein. Wir arbeiten, weil Arbeit ein Teil des Lebens und Entfaltung ist. Ist trotzdem unser Rezept: man nehme 1 Freizeitprogramm, das uns arbeitsfähig hält und wie ein immerwährendes Trostbonbon über die Missstände der Arbeit hinwegtröstet. Zucker ...

Wie wollen wir arbeiten? Als einer, der Interesse weckt, Originalität garantiert, den Horizont erweitert, eine Sogwirkung ausübt, Anerkennung erhält, Missachtung fürchtet und Zukunft entwirft?

Ist es fair, wenn wir gute Arbeit machen? Kommen wir mit unserer Finanzausstattung zurecht oder gehen wir bald Geld drucken wie die findigen Geister in Hamburg? Verschont uns von Kürzungen! Planungssicherheit gibt es lange nicht für jedes Projekt. Die Tarifverträge müssen unter die Lupe genommen werden. So wie die Arbeit, die Mühsal im Kreativsektor häufig verschleiert wird, so bleibt auch die Bezahlung oft im Nebulösen. Wie hat sich die Erwerbstätigkeit in den letzten 10 Jahren verändert? Die Arbeitswissenschaft verfolgt die Entwicklungen genau. Statistiken geben Auskunft. Die Begriffe werden englischer und grenzenloser. „You're only as good as your last job“ hält uns auf Trab, und „Doing the work is fun. Finding the work is the Job“ beschreibt nicht weniger gut den Druck, dem wir ausgeliefert sind.

Wie wollen wir arbeiten? Freiheitlich, gemeinschaftlich, gerecht?

Medien wurden konsumiert und Theatervorstellungen besucht. Das Konferenzkino war gut besucht und das Programm des NTM und zeitraumexit war für viele eine willkommene Bereicherung. Ein Höhepunkt mit Tradition fand am Freitag im Studio Werkhaus statt. In einer szenischen Lesung wurde das Kleist-Förderpreis-Gewinnerstück 2014 „Jenny Jannowitz“ von Michael Decar präsentiert. Am Samstag wurde der Blick ins Ausland geöffnet und Sarah Murray, Erwin Jans und Ed Collier gaben neue Impulse in die Diskussionsrunden. Durch zahlreiche Keynotes aus den Bereichen Arbeitswissenschaft, Psychologie, Sozialwissenschaften, Theaterwissenschaft u. a. war es möglich, das Röntgenbild auf unsere Gesellschaft scharf zu stellen und sich selbst im Kontext Arbeit wiederzuerken-

nen. Wir wollen arbeiten. Die Antwort auf die Eingangsfrage ist die Ausgangsfrage. Auch eine Podiumsdiskussion hat keinen Punkt. Aber mit der Tagung der Dramaturgischen Gesellschaft machen wir uns vielleicht auf den Weg zum nächsten Meilenstein.

Wie wollen wir arbeiten? Mit Unterbrechungen? Ungestört? Störend? Diszipliniert? Glücklicher, dass wir Arbeit haben? Mit Sicherheit? Gewalt?

Zum Weiterlesen:

Torsten Bewernitz: Die neuen Streiks, Münster 2008

Helen Blair: 'You're Only as Good as Your Last Job'. The Relationship Between Labour Market and Labour Process in the British Film Industry, Herfordshire 2000

Ulrich Bröckling: Jeder Mensch ein Künstler, jeder Mensch ein Unternehmer. Resonanzen zwischen künstlerischem und ökonomischem Feld. In: Zeitschrift der Dramaturgischen Gesellschaft 01/14, S. 15

Ulrich Bröckling: Gouvernamentalität der Gegenwart: Studien zur Ökonomisierung des Sozialen (Hrsg. zus. mit Susanne Krasmann und Thomas Lemke), Frankfurt a. M., 2000

Heinz Bude: Die Ausgeschlossenen, München 2008

Byung-Chul Han: Im Schwarm. Ansichten des Digitalen, Berlin 2013.

Byung-Chul Han: Transparenzgesellschaft, Berlin 2012.

Diedrich Diederichsen: Eigenblutdoping. Selbstverwertung, Künstlerromantik, Partizipation, Köln 2008.

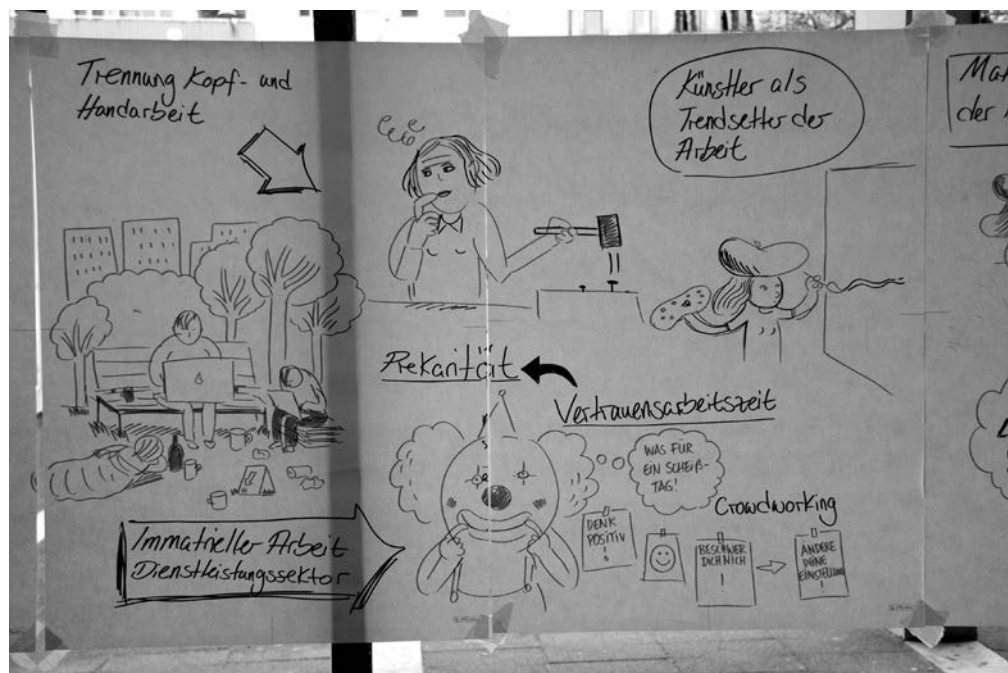
Svenja Flaspöhler: Wir Genußarbeiter, München 2011.

Holm Friebe/Sascha Lobo (Hrsg.): Wir nennen es Arbeit – Die digitale Boheme oder: Intelligentes Leben jenseits der Festanstellung, München 2006.

Adrienne Goehler: Verflüssigungen. Wege und Umwege vom Sozialstaat zur Kulturgesellschaft, Frankfurt 2006

Rainald Goetz: Johann Holtrop. Roman, Berlin 2012.

Tom Hodgkinson: Anleitung zum Müßiggang, Berlin 2005.



„Work in Progress/Arbeit im Wandel“ von Torsten Bewernitz, ad hoc illustriert von Parastu Karimi und Ansgar Lorenz

Ursula Karven: Yoga für dich und überall: 60 unglaublich nützliche Übungen – für jedermann und jeden Tag, München 2007.

Jürgen Kocka und Claus Offe: Geschichte und Zukunft der Arbeit, Frankfurt a. M. 2000.

Katja Kullmann: Echtleben, Frankfurt a. M. 2011.

Stefan Kuntz: Survival Kit- freies Theater und freier Tanz, Hannover 2010.

Sophie-Therese Kreml: Paradoxien der Arbeit, Bielefeld 2011.

Tilla Lingenberg: Der Optimierte. Berlin 2013.

Carmen Losmann: Work hard/Play hard. Dokumentarfilm 2011, 90 Minuten .

Corinne Maier: Die Entdeckung der Faulheit. Von der Kunst, bei der Arbeit möglichst wenig zu tun, München 2005.

Christoph Menke/Juliane Rebentisch (Hrsg.): Kreation und Depression. Freiheit im gegenwärtigen Kapitalismus, Berlin 2011.

Julian Pörksen: Sometimes we sit and think and sometimes we just sit. Kurzspielfilm 2013, 32 Minuten.

Andreas Reckwitz: Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung, Berlin 2012.

Daniel Ris: Unternehmensethik für das Theater, <http://www.theater-unternehmensethik.de/Januar2014>.

Franziska Schößler, Christine Bähr (Hrsg.): Ökonomie im Theater der Gegenwart – Ästhetik, Produktion, Institution, Bielefeld 2009.

Stadler, P. & Spieß, E.: Arbeit – Psyche – Rückenschmerzen: Einflussfaktoren auf die Beschäftigungsfähigkeit und betriebliche Präventionsstrategien. Zeitschrift für Arbeitswissenschaft, 63 (4), 331–338, Stuttgart 2009.

Thomas Vašek: Work-Life-Bullshit, Warum die Trennung von Arbeit und Leben in die Irre führt, München 2013.

AUS DEM ARCHIV

Rezeptionsforschung im Kindertheater der DDR

Von Katharina Kolar (DATP)

Der Griff in den Archivkarton war diesmal wie ein aufregender Besuch in einer Kindertheateraufführung. Wo sonst oft nur Manuskripte, unlesbar anmutende handschriftliche Notizen, Konzepte oder vergilbte Zeitungsartikel darauf warten, entziffert und in Zusammenhang gebracht zu werden, kam in diesem Fall zunächst ein Stapel bunter, von Kinderhand mit Filz- oder Bleistift gefertigter lebendiger Zeichnungen zum Vorschein.¹ Sie sind mit Genuss und Bewunderung zu betrachten und sie sind zugleich Ergebnisse im Rahmen eines Forschungsprojektes zur Rezeption von jungen Zuschauern, das Kristin Wardetzky gemeinsam mit Karola Keller 1984 als Mitarbeiterinnen der theaterpädagogischen Abteilung am Theater der Freundschaft in Berlin zur Inszenierung „Das tapfere Schneiderlein“ (Regie: Hans Ostarek) durchführte. Konkreter Gegenstand der Vergleichsuntersuchung waren „ausgewählte Aspekte der Wirkung der epischen Vorlage (vorgelesen von einer Schauspielerin) und der Theateraufführung“² des Märchens. Die Rezipienten waren 106 Schüler und Schülerinnen der ersten Klasse. Genutzt wurde eine Kombination verschiedener Untersuchungsmethoden, die aus der Soziologie und Psychologie entlehnt und teilweise – der Altersgruppe entsprechend – adaptiert wurden. Die teilnehmenden Erstklässler wurden unter anderem zunächst während des Zuhörens und Zuschauens beobachtet, ein bis drei Tage später einzeln mit sogenannten „Satzergänzungstests“ befragt und gebeten jene „Stellen“ zu zeichnen, die ihnen am besten gefallen haben. Nach vier Wochen wurden die Befragungen und Zeichnungen wiederholt. Verblüffend sind neben dem enormen Umfang der Untersuchung und der Präzision in der Arbeitsweise des Projektes natürlich vor allem die Ergebnisse. Zunächst wurden geschlechtsspezifische Unterschiede im Verhältnis zu den Figuren als Identifikationsfiguren deutlich, insbesondere nach dem Vorlesen des Märchens, aber auch noch nach dem Anschauen der Inszenierung. „Mädchen bevorzugen weibliche Figuren, die Schönheit, Reichtum, Harmonie verkörpern, die Jungen hingegen männliche Figuren, die sich durch körperliche Überlegenheit, soziales Prestige und Angriffslust auszeichnen“³. Zudem wurden im Vergleich der beiden Präsentationsformen auch „gattungsspezifische Rezeptions- und Wirkungsprozesse nachgewiesen, insbesondere im Bereich des emotionalen Angesprochenenseins“⁴ als auch wie das jeweils Erlebte im Gedächtnis fixiert wird. Aber auch wie Gedächtnis funktioniert, erzählt die Studie: Vier Wochen nach dem Theatererlebnis geben „über die Hälfte weniger Kinder als bei der 1. Befragung [...] an, vor diesen Riesen Angst gehabt zu haben.“⁵ Jetzt leugnen sehr viele Kinder überhaupt das Gefühl der Furcht, die sie anfangs noch eingestanden hatten.



Der Riese und das tapfere Schneiderlein – Zeichnung eines Erstklässlers entstanden im Rahmen der Rezeptionsforschung zu „Das tapfere Schneiderlein“ 1984 am Theater der Freundschaft in Berlin

Das Projekt – als Beispiel für die als Unikat im deutschsprachigen Raum fast 20 Jahre lang betriebene Rezeptionsforschung – kann stellvertretend als Beleg für den Übergang in der Praxis des Kindertheaters vom bürgerlichen (Weihnachts-)Märchen hin zum kritisch-emanzipatorischem Kindertheater gesehen werden.⁶ Im Kontext der Geschichte der Theaterpädagogik ist es aber besonders interessant, dass die theaterpädagogische Rezeptionsforschung im Kindertheater der DDR klar im Aufgabenbereich der Theaterpädagogik lag und mit der Wende (in diesem Umfang) wieder verschwand. Reichweite und Potentiale solcher Untersuchungen waren sehr klar an die Strukturen und Produktionsbedingungen im DDR-Kindertheater gekoppelt, die auch Langzeitstudien ermöglichten, wie Wardetzky betont.⁷ Theaterpädagogische Rezeptionsforschung wird zwar immer noch oder wieder vereinzelt betrieben, ist am Theater aber aufgrund der aktuellen Produktionsbedingungen in diesem Umfang nicht leistbar bzw. erscheint ohne zeitnahe Ergebnisse nicht effizient genug. Schade eigentlich – bedenkt man das Vergnügen, das es einem bereitet Kindern beim Theatersehen zuzuschauen! „Ausgegraben“ wurde dieses Mal die laufende Nr. 30, der insgesamt bisher fünf Archivkartons umfassenden Teilsammlung, die 2012 vom DATP als Vorlass von Prof. Dr. Kristin Wardetzky

übernommen wurde und derzeit verzeichnet wird. Die Sammlung enthält neben Archivalien zu Rezeptionsforschungsprojekten u. a. auch Materialien zum Erzähltheater „fabula drama“ und zu den von Kristin Wardetzky initiierten Erzählprogrammen und -projekten (mehr dazu siehe S. 86).

Anmerkungen

1 Vgl. DATP-20, lfd. Nr. 30.

2 Wardetzky, Kristin & Keller, Karola (1986): *Rezeptionspsychologische Untersuchung zu der Inszenierung „Das tapfere Schneiderlein“ am Theater der Freundschaft, Berlin*. In: *Wissenschaftliche Zeitschrift der Wilhelm-*

Pieck-Universität Rostock. 35. Jahrgang 1986. *Gesellschaftswissenschaftliche Reihe*, Heft 3, S. 61.

3 Ebd. S. 63.

4 Ebd.

5 Ebd. S. 62.

6 Vgl. Wardetzky, Kristin (o.A.): *Nie sollst du mich befragen. Methodologische Probleme der Rezeptionsforschung. Aufsatz-Typoskript mit handschriftlichen Anmerkungen*. DATP-20, lfd. Nr. 30, S. 2.

7 Wardetzky, Kristin (2003): *Rezeptionsforschung*. In: Koch, G. & M. Streisand (Hrsg.) (2003): *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Berlin Milow: Schibri-Verlag, S. 249–250.

Projektpraxis des TPZ Lingen



Tom Kraus, Heiner Schepers (Hg.)
Die Welt unter der Lupe
Das Internationale Fest der Puppen
in Lingen/Ems

Band 2 aus der Reihe Projektpraxis
des TPZ Lingen

2013 • 418 Seiten

Format: 14,8 x 21 cm

ISBN 978-3-86863-123-4

EUR 19,80

www.tpzingen.de/programmundevents/fortbildungen/interdisziplinare-fortbildung.html

Schibri-Verlag • www.schibri.de • info@schibri.de



Julia Vohl, Nils Hanraets,
Simon Blaschko, Tom Kraus
(Hg.)

Theatertäter

Spielräume im Knast

Band 1 aus der Reihe Projektpraxis des TPZ Lingen

2010 • 296 Seiten • mit ca. 50 schwarzweiß Fotos • Format:
14,8 x 21 cm • ISBN 978-3-86863-046-6 • EUR 17,80



Klaus Hoffmann, Julia Helmke
**Begegnungen
zwischen Kirche
und Theater**

Impulse, Dialoge und Projekte

2011 • 182 Seiten

Format: 23 x 17,4 cm

ISBN 978-3-86863-082-4

EUR 15,00

Schibri-Verlag • www.schibri.de • info@schibri.de

Friederike Nöhring
Bewegungsbiographie

Choreographische Chorarbeit bei
Ruth Berghaus und ihre Inszenierungen
von Musik

2011 • 335 Seiten

Format: 21 x 29,7 cm

Mit 7 schwarz/weiß-Fotos
und 58 Abbildungen.

ISBN 978-3-86863-077-0

EUR 14,80



Zwei Erzählcafés des DATP im Wintersemester 2013/14



„Erzählcafé mit Hans Hoppe am 19.11.2013“

Prof. Dr. Hans Hoppe – Grenzgänger zwischen Theorie und Praxis –

Es ist der 19. November 2013, ein Dienstag, als Hans Hoppe im Lingener Burgtheater erscheint. Mit uns erwarten ihn gespannt Studierende, Dozentinnen und Dozenten des Instituts für Theaterpädagogik sowie weitere Neugierige aus der Hochschule und der Stadt Lingen. Schon im Vorfeld haben wir uns als Verantwortliche für das 11. Erzählcafé mit Hoppes Leben beschäftigt anhand von Aufzeichnungen, Dokumenten und Videomaterial, das er dem DATP überlassen hatte. Zu Beginn der Veranstaltung überraschten wir ihn - in guter alter Tradition des Erzählcafés - mit seinem eigenen, aber von uns verfassten Lebenslauf. Anhand dessen hat er die schwierige Aufgabe 40 Jahre Theorie und Praxis Revue passieren zu lassen. Besonderes Interesse weckte dabei das von ihm entwickelte Konzept des „Kooperativen Theaters“. Die Frage nach Möglichkeiten der gemeinsamen Gestaltung von Gesellschaft und ihren Diskursen sowie die Aufhebung der strikten Trennung zwischen Bühne und Zuschauer Raum, zwischen Akteur und Rezipient, waren lange Zeit zentrale Themen seiner Arbeit und Forschung.

Diese Aufhebung gelang uns gemeinsam an diesem Abend. Der Generationsaustausch und der gemeinsame Rückblick auf die Wurzeln der Theaterpädagogik boten Anlass für aktuelle Diskurse bei den Zuschauenden. Ein mitgebrachter Videoausschnitt offenbarte Hans' Steckenpferd: Kabarett bzw. Stegreiftheater. Angefangen in seiner Kieler Zeit gründete und betreute Hans Hoppe unterschiedliche Kabarett-Gruppen, wie z.B. „Die Karikieler“ oder die „Widerhaken“ aus Siegen. Daneben leitete er das „Spielleiterseminar“ in Kiel und wechselte im Jahre 1979 an die Siegener Universität, wo er als Professor für Ästhetik und Kommunikation tätig war.

Jelka Likus und Sarah Kramer, Studierende des 5. Semesters im Studiengang Theaterpädagogik der HS Osnabrück/Campus Lingen

Prof. Dr. Kristin Wardetzky – Die große Erzählerin –

Am darauffolgenden Dienstag war Kristin Wardetzky, Erzählerin und Professorin für Theaterpädagogik aus Berlin, bei uns zu Gast. Für uns Moderatorinnen war der Abend ein Spaziergang durch Kristin Wardetzkys langjährige Erfahrung und Praxis im Erzähltheater und in der Kunst des Erzählens. So waren wir nur Impulsgeber. Ebenso wie das Publikum hingen auch wir an ihren Lippen und folgten ihren interessanten Ausführungen. Sie berichtete von ihren Forschungen zur kindlichen Rezeption von Theaterinszenierungen aus den 80er Jahren am „Theater der Freundschaft“ in Berlin und von ihren Studien zu Lesarten von Märchen durch Kinder. Sie erzählte von der Gründung des Erzähltheaters „FabulaDrama“, von der „Offenen Erzählbühne“ seit 2007 in Berlin und insbesondere von dem Erzähl-Projekt „Sprachlos?“, einem Sprachförderprojekt an einer Berliner Brennpunktschule, sowie dem Projekt „ErzählZeit“, das inzwischen in die Regelförderung des Berliner Senats für Bildung, Jugend und Familie übernommen wurden. Kristin Wardetzky initiierte und konzipierte auch den Studiengang „Künstlerisches Erzählen – Storytelling in Art and Education“, der seit dem Studienjahr 2010/11 an der Universität der Künste, Berlin, existiert. Ihre Berichte waren nicht nur durch ihre fachlichen und persönlichen Ausführungen anschaulich, sondern auch durch die Fülle an Materialien, aus denen sie vorlas und uns direkte Einblicke ermöglichte. Wie sehr sie dieses Material auch nach Jahrzehnten bewegte, war unübersehbar und machte uns umso deutlicher, wie viel Herzblut in ihrer Arbeit steckt. Bei einem Blick durch das Publikum wurde deutlich, dass nicht nur wir Interviewerinnen, sondern auch die Besucher des Erzählcafés sichtlich beeindruckt waren. Als Abschluss und wunderbare Rahmung gab Kristin Wardetzky eine kurze Geschichte zum Besten. Die Bildergewalt, die sie dabei erzeugte war beeindruckend. So hatten wir zum Beispiel das Gefühl, das Kästchen, welches in der Erzählung vorkam, wirklich dort in ihren Händen zu sehen.

Bernardette Wildegger und Lisa Krischker, Studierende des 5. Semesters im Studiengang Theaterpädagogik der HS Osnabrück/Campus Lingen



„Erzählcafé mit Kristin Wardetzky am 26.11.2013“

REZENSIONEN

Sandra Anklam, Verena Meyer: Life.On Stage., Handbuch Theatertherapie, Schibri Verlag 2013/14, ISBN 978-3-86863-117-3

Zum Glück ist die Theatertherapie wieder um eine Publikation reicher! Es liegt ein praktisches Arbeitsbuch, das sich durch Literaturverweise auf die bestehende Tradition der Theatertherapie bezieht, im Buchhandel vor. Und dies sogar in deutscher Sprache. Hierin zeigt sich die fruchtbare Arbeit der Deutschen Gesellschaft für Theatertherapie, die nun schon in einer fast zehnjährigen Tradition Theatertherapeutinnen und -therapeuten in Deutschland ausbildet. Die aus dieser Tradition kommenden Autorinnen Verena Meyer und Sandra Anklam greifen einen Teilbereich der jungen Disziplin der Theatertherapie auf, der sich nahe an der Theaterpädagogik bewegt.

Dieses Handbuch fächert die verschiedenartigsten Seiten eines Theatertherapieprojektes auf: die theoretischen Grundzüge, die Ziele, die persönlichen Kompetenzen der Therapeutinnen, die verschiedenen Phasen eines Projektes, sowie gruppendynamische Aspekte. Diese Vielseitigkeit macht das Buch so lesenswert. Es ist nicht alleine eine Beschreibung von vier sehr interessanten und herausragenden und zum Teil prämierten Projekten, sondern auch deren Einbettung in das Gesamtkonzept der Theatertherapie mit all ihren theoretischen und praktischen Bedingungen. Die schematischen Zusammenfassungen der unterschiedlichen Aspekte macht es auch in seinem theoretischen Teil sehr anschaulich und greifbar, die Autorinnen beschenken die Leser gar mit einem Manual mit Übungen, Interventionen und Methoden am Ende ihres Buches.

Somit wird der Leser an die Hand genommen, um in einem bunten Streifzug durch die Landschaft der Theatertherapieprojekte zu machen. Dies mit all ihren Klippen und Gefahren, Potentialen, Chancen und Möglichkeiten. Ein Handbuch, das es einem als theatertherapeutischen Leser in den Händen juckt, um es dem gleich zu tun. Gleichzeitig wird auch deutlich welche Kunst und Kunde dahinter steckt, um solche Projekte zu initiieren, zu konzeptionalisieren, konkret zu planen, zu finanzieren, durchzuführen und zu evaluieren.

Den beiden Autorinnen gelingt es ebenso darzustellen in welchem Verhältnis diese Herangehensweise im Ensemble der theatertherapeutischen und theaterpädagogischen Methoden steht. Sie beschreiben die besondere Art der Außenwirkung dieser Methode sehr anschaulich und deren Wirkungen nach innen im

Bezug zu jedem Individuum und der Gruppe. So gehen sie auch auf die Selbstwirksamkeitskräfte individueller und kollektiver Art ein. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer treten jeweils auf die Bühne, lassen sich öffentlich sehen und setzen sich dem kritischen Blick des Publikums aus. In allen vier Fällen werden sie und damit auch ihre Regisseurinnen und gleichzeitig Theatertherapeutinnen sehr zu Recht beklatscht und gefeiert.

Dieses Buch ist eine echte Bereicherung für die Theatertherapie. Der Mut, die Ausdauer, die Kunst und die Kunde der beiden Autorinnen diese Projekt nicht alleine durchzuführen, sondern auch zu verschriftlichen und damit einem größeren Publikum zur Verfügung zu stellen, verdient einen weiteren ganz besonderen Applaus.

Johannes Junker

Norbert Knitsch, Sarah H. Kirsch: Helden spielen. Theater-Therapeutische Kurzgeschichten für Kinder. Leer 2013, 35 S., Großformat, stark bebildert

Eine kritische Bemerkung zuerst – m/eine zum Titel „Helden spielen“. Ich bin mit dem Wort „Held“ in nicht guter, nämlich kriegerischer Bedeutung großgeworden, so dass ich den Begriff lieber vermeide als ihn – positiv – anzuwenden. Schau ich aber nun in das Buch, das den Begriff „Helden“ im Titel trägt, dann kommt mir etwas sehr Ziviles und Humanes entgegen. Ja. Entgegen: als auf mich zu gehend. Denn: In diesem Buch und in seinen methodische Grundempfehlungen kommt mir eine ursprüngliche und auch theatral-literarische – positive – Bedeutung entgegen: Ein Held ist jemand, der Glück hat (das Wort „heil“ steckt darin), der ein soziales, kulturelles Muster ist, der selbstbestimmt und vortrefflich ist. Und in der Theater-Literatur ist er eine Hauptperson, etwa ein Titelheld – also jemand, den besondere Fähigkeiten auszeichnen (bis hin zum sog. „Anti-Helden“). Zugleich: Bei aller Wertschätzung des Begriffs in solchem Verständnis: Ich verwendete eben nur die männliche Form und schrieb nicht: Heldinnen! Das ist eine Tradition, die zu verändern wäre – möglich auch mit dem hier vorliegenden Buch; denn seine Absicht ist, die Selbst-Bestärkung von Kindern zu fördern, sie als Hauptperson so schätzen, ihnen ihre Vortrefflichkeit zu geben – auch wiederzugeben. An den Begriffshintergrund von Glück und Heil wird durch das methodische Arrangement durch dieses Buch erinnert.

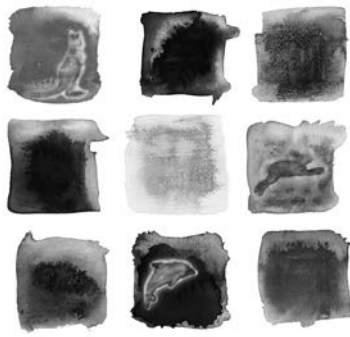
Und lese ich den Titel unter spiel- und theaterpädagogischen Aspekten, dann akzentuiere ich natürlich das zweite Wort im Titel, nämlich „Spielen“. „Helden spielen“: Das kann so gelesen werden: Ich spiele (nur) den Helden / die Heldin. Oder aber: Hier spielen Helden / Heldinnen. Wie heißt ist im „Wilhelm Meister“ von Johann Wolfgang von Goethe? „Wenn wir ... die Menschen nur nehmen, wie sie sind, so machen wir sie schlechter. Wenn wir sie behandeln, als wären sie, was sie sein sollten, so bringen wir sie dahin, wohin sie zu bringen sind“. Mit anderen Worten: Nehmen wir die Kinder, die in einer kinder- und / oder theatertherapeutische Behandlung schon als Helden, also als vortreffliche Persönlichkeiten, dann wird sich Glück als Heilung einstellen.

Das Buch versammelt eine Reihe von Impuls-(Tier-)Kurzgeschichten, die zu Zuhören, Mit-Empfinden (auch ein stilles, gar ein versteinertes Empfinden, ist eines), Nach-Empfinden und zu szenischem Spiel in der Kinder- und Jugendpsychiatrie anregen: Der Autor Norbert Knitsch nennt das Verfahren in Zusammenarbeit mit der Therapeutin Françoise Thierfelder (Hamburg) eine „Tiefendynamische Theatertherapie“ und die ärztliche Praxis ein kleines „Praxistheater“ – wobei der Begriff Theater an seinen Ursprung als *teatron* und *skene* (Schauplatz, [Be-]Handlungsplatz) zurückgeführt wird. Die Kurzgeschichten, die dialogisch-szenisch, auch entscheidungs-orientiert, zugespitzt gestaltet sind, stammen aus der Praxis und aus dem kindlichen Erzählschatz, denn „eigentlich haben die Kinder die Geschichten geschrieben“. Ich fühlte mich erinnert an Fragestellungen, die sich etwa Anna Freud in Bezug auf die Möglichkeit der Begründung einer Kinder-Psychoanalyse stellte: Mit den Empfehlungen dieses Buches wird gewissermaßen im Vorfeld (bewusst auseinander geschrieben) der (traditionellen) Kinder- und Jugendpsychiatrie gearbeitet: Szenisches Erinnern beginnt, Selbst-Heilungskräfte werden im Spiel mit anderen erprobt, Ent-Eisungen / Verflüssigungen entstehen und machen zugänglich. Zugänglich vom Ich zum Ich, vom Du zum Du, von du und ich. Das therapeutische *setting* wird schon gestiftet durch die Heldenhaftigkeit im kindlichen und jugendlichen Spiel, das durch Kurzgeschichten (s)eine Strukturierungen bekommt und auch eine öffnende Entdeckungs- und Entfaltungsleistung sein kann. Der Verfasser findet dafür den Begriff „Selbstaktualisierung“.

1992 überreichte mir mein Kollege Kurt Eberhard (ein Kinder- und Jugendpsychologie) sein Büchlein mit dem Titel „Fabeln statt Pillen“.

Rezensionen

HELDEN SPIELEN



Norbert Knitsch Sarah H. Kirsch
Theater-Therapeutische Kurzgeschichten für Kinder

Wie der Titel schon anzeigt: Verschonen wir Kinder mit Psychopharmaka, erzählen wir ihnen (wieder) etwas! Auch sein Buch enthält literarische Muster – Fabeln – aber sie sollten eher im Gestus des Erzählens verbleiben (Modell: Gute-Nacht-Geschichten ...). Ein Spiel war nicht unbedingt intendiert. Das Stichwort „Fabel“ in seinen Buch-Titel verwies mich an den Philosophen Ernst Bloch, der empfahl, fabelnd, erzählend zu philosophieren, denn: „Sagen lassen sich die Menschen nichts, aber erzählen lassen sie sich alles“ (so der Dramatiker Bernhard von Brentano und auch ein Buchtitel von Richard Faber: Würzburg 2002): fabeln und erzählen und spielen als Erkenntnisweisen, in denen die Person eine wichtige Rolle spielt! Das Buch „Fabeln statt Pillen“ von Kurt Eberhard hatte eher naturalistische Zeichnungen zu den Fabel-Texten. Das Buch „Helden spielen“ hat außerordentlich gelungene Bilder: Sie sind deutlich / undeutlich und ergänzen die Kurzgeschichten ... besser: Sie sind eigenständiges spiel-generierendes, Entdeckungen und Phantasie förderndes Material: Die Künstlerin „Sarah M. Kirsch hat die Tier-Illustrationen dieses Buchs zuerst malerisch skizziert. Dazu verwendete sie fantasievoll Feststoffe aus Filz, Papier und Pappe und kreierte aus diesen Materialien kleine Kunstwerke. Dieser künstlerische Gestaltungsprozess erschuf die geforderte Tiefe für den therapeutischen Kontext, um den kommunikativen Transfer für die jungen Zuhörer und Theaterspieler lebendig werden zu lassen.“ Bildende Kunst- und Theater-Spiel-Therapie kommen mittels dieses Buchs und im Rahmen des Arzt-Praxis-Theaters sensibel-produktiv zusammen.

Gerd Koch

Werner Hecht: Brecht und die DDR. Die Mühen der Ebenen. Berlin 2014 (Aufbau), 362 S. (bebildert).

Brecht und die DDR: Bertolt Brecht lebte nur etwas mehr als ein Zehntel seiner Lebenszeit in der DDR respektive sowjetischen Zone,

nämlich von 1948-1956 (ich benutze bewusst nicht die auch mögliche Redeweise: er lebte gut ein Zehntel dort; den so gut erging es ihm wahrlich nicht). Es sind außerordentlich produktive Jahre, und ich schreibe bewusst das Wort „produktiv“ im Zusammenhang von Brechts Aktivitäten innerhalb der DDR; denn: „Produktion muß natürlich im weitesten Sinne genommen werden, und der Kampf gilt der Befreiung der Produktivität aller Menschen von allen Fesseln.“ Und: „Die Produkte können sein Brot, Lampen, Hüte, Musikstücke, Schachzüge, Wässerung, Teint, Charakter, Spiele usw. usw.“ (Brecht: BFA, Bd. 26, S. 468) Brecht zeigt sich in diesen Jahren als ein kulturpolitischer Akteur, der sich nicht scheut, intensiv etwa an der Kärnerarbeit der Sitzungen der Akademie der Künste teilzunehmen und mühsamen und zugespitzten Schriftwechsel mit Funktionären, Regierungsstellen und Kulturkommissionen verschiedener Art zu führen. Und natürlich: er ist Autor, er ist Regisseur.

Brecht in der DDR: produktiv zu sein, ist nicht gemütlich. Werner Hecht liefert in seinem Buch kompakte Fallanalysen zum sozialen, kulturellen, politischen und künstlerischen Akteur BB in einem Staat, in einer Gesellschaft, die sich gerade gründet. Brecht mischt sich ein in der Form eingreifenden Denkens und denkenden Eingreifens. Wir erfahren in diesem Buch die Gründungsgeschichten (ja, Plural!) eines eigenen Theaters, Berichte zu Skandalen um die Oper „Lukullus“, um den „Urfaust“ und „Faustus“, von Streitigkeiten zu „Stanislawski oder Brecht?“, zu Kontroversen über einen Auftritt des Sängers und Schauspielers Ernst Busch und die Herausgabe der „Kriegsfibel“. Das sind nur im engeren Sinne allein künstlerische Themen – es sind immer auch kulturpolitische Auseinandersetzungen, die durchgestanden werden müssen. Und Brecht greift offensiv ein. Die stärker politischen Vorfälle betreffen: Wie wird ein Staatenloser, der Brecht war, wieder zu einem Bürger eines Staates (ein Staatenloser wird Doppelstaatler)? Was bedeutet es, wenn Arbeiter in einem ‚Arbeiter- und Bauernstaat‘ protestieren und revoltieren, wie um den 17. Juni 1953? Was geschieht kulturpolitisch, sozialpolitisch, ökonomisch und im Kalten Krieg? Und welche eigensinnige Rolle kann eine Akademie der Künste gegenüber der staatlichen und parteipolitischen Administration spielen? Was ist eine „Stakuko“ und wie wirkt/würgt sie? Zu all diesen Fällen liefert der Autor Werner Hecht ausführliches dokumentarisches Material, was z. T. erst neuerlich aus Archiven heraus gekommen ist. Es handelt sich um Briefe, Wortprotokolle, Verfälschungen von Protokollen, Abkanzungen, Verdächtigungen, Rand- und Aktennotizen – also: Originalton. Man kann sagen, dass durch den Verfasser Werner Hecht eine Art *Feature in Buchform* vorgelegt wird; denn der Autor ist als Erzähler, als Berichterstatter anwesend, getreu der brechtschen Straßenszene (einer Ursprungsszene des epischen Theaters):

der Berichterstatter, der Erzähler stellt zur Verfügung, was er gesehen hat, was er recherchiert hat, was er weiß (und er zeigt sich als jemand, der berichtet und erzählt).

Die Mühen der Ebene: Gemeinhin heißt es ja, dass ein Sich-Bewegen auf der Ebene ein Leichtes sei. Da hat man die Rechnung ohne den Wirt gemacht bzw. ohne den Dialektiker Brecht. In seinem Gedicht von 1949 „Wahrnehmung“ kontrastiert bzw. verbindet er „Mühen der Gebirge“ und „Mühen der Ebene“. Also: Es gibt Mühen verschiedener Art. Auch das Flache (doppelsinnig) hat seine Mühen, macht Mühe. Bertolt Brecht muss sich durch das Geröll der Ebene quälen. Das wäre ein Bild für die „Mühen der Ebene“. Und dadurch, dass Brecht auf der Zweidimensionalität einer Ebene aktiv wird, bekommt sie eine dritte Dimension: Brecht als der Berg in dieser Planarität, diesem Flachland! Alle Achtung! Sehr viel, sehr Einfallsreiches, sehr Artistisches, sehr Kulturpolitisches, sehr Organisatorisches (nicht denkbar ohne die Prinzipalin des Berliner Ensembles: Helene Weigel) innerhalb der wenigen Jahre, die Brecht in Berlin arbeitet! Und: Er muss Hierarchie-Ebenen beachten – ein schwieriges Unterfangen, auch für den gewieften Rhetoriker Brecht, so dass ihm der befreundete Literaturhistoriker Hans Mayer (Leipzig) Christian Fürchtegott Gellerts „Briefe, nebst einer praktischen Abhandlung von dem guten Geschmack in Briefen“ von 1763 zukommen lässt: „Dort steht auch ausführlich geschrieben: ‚Man soll mit großen Herren nicht frey reden.‘ – durchaus „demüthig und ehrerbietig“ zwar, aber nicht „kriechend und sklavisch“. (S. 78)

Werner Hecht beendet seine, wie er schreibt, „ungewöhnliche (Literatur-) Reise“ in die „Beschaffenheit der ‚Ebenen‘“, so: „Nicht alle Exempel, die uns vor die Augen kamen, waren Sehenswürdigkeiten, aber alle auf eine peinliche, mitunter fatale Art bemerkenswerte Vorkommnisse. Die Ebenen waren nicht leicht passierbar.“ (S. 304)

Aus der Fülle des Materials, das Werner Hecht mit seinem Buch vorlegt, einige akzentsetzende, sehenswürdige Vorkommnisse:

1948, im Dezember, entsteht das sogenannte „Theaterprojekt B.“ als Brechts Vorschlag für ein neues Theater [verfasst unter Mitwirkung von Wolfgang Langhoff, dem Intendanten des Deutschen Theaters (S. 21)].

Erst 2005 wird diese frühe Konzeption eines eigenen Brecht-Ensembles im Landesarchiv Berlin in den Akten des Berliner Magistrats in Schreibmaschinenschrift gefunden (S. 316): „In einem nicht zu großen, verkehrstechnisch günstig gelegenen Theater sollen eine Saison lang Gastspiele stattfinden, und zwar solche ausgezeichneter russischer, tschechischer, polnischer (usw.) Theater sowie Gastspiele emigrierter großer Schauspieler. Es hat sich gezeigt, daß z. B. die Sowjetdramatik ohne die hoch entwickelte Spielweise des Sowjettheaters nicht adäquat dargestellt werden kann ... Für solche

Gastspiele muß das Theater im Stande sein, en suite zu spielen. Geplant sind 3-4 Stücke wie Gorkis *Schelesnowa*, ein Stück von Lorca, eines von O'Casey, eines von Brecht. Nötig ist ein ständiges Ensemble von 20-25 Schauspielern, in dem ebenfalls einige Schauspieler aus der Schweiz und den USA ... sein sollten ... Das Ensemble soll aber von Anfang an auch allein spielen, indem es Kindertheater macht ... das Ensemble (soll) an modernen Stücken eine realistische neue Spielweise ausbilden, mit der es im zweiten Jahr ... Modellaufführung herstellen kann, mit denen es selber in Deutschland gastieren kann. Die Arbeiten des Theaters sollen von Anfang an von einem kleinen Archivbüro rekordiert, publiziert und den Provinzbühnen zugänglich gemacht werden ... Vorträge von Marxisten, sowie eine Theaterbibliothek und Abonnements ausländischer Theaterzeitschriften ... Das Theater sollte administrativ einem großen Theater wie dem Deutschen Theater angeschlossen sein, damit ein Austausch von Schauspielern möglich ist ... Entscheidende Vorarbeit muß getan werden zur Gewinnung eines Arbeiterpublikums, besonders der Jugendlichen. (Nötig: ein kleines Werbebüro mit einem Publizisten ...)“ (S. 20/21).

Hier haben wir einen sehr frühen Vorschlag aus Brechts Schaffen in Ost-Berlin, der davon zeugt, dass konzeptionell und pragmatisch zugleich gedacht wird in dieser Zeit. Anforderungen der „Berge“ und „Ebenen“ werden gleichermaßen bedient.

1954: Premiere des „Kaukasischen Kreidekreis“ mit dem Berliner Ensemble im Theater am Schiffbauerdamm in der Regie von Bertolt Brecht. Brechts Stück und seine Inszenierungen entsprechen nicht dem kulturpolitisch vorherrschenden Theateransatz – benannt nach Stanislawski. Folge: Diffamierung des Brechtschen Theaterschaffens [siehe sehr kompakt, materialreich und zeitgeschichtlich eingebettet die Dokumentation des produktiven Umgangs Brecht mit der Methode Stanislawskis (S. 147 ff.)]. Brecht beteiligt sich nicht öffentlich an den Diskussionen. Er notiert sich aber: „Wie soll eine Linde mit jemandem diskutieren, der ihr vorwirft, sie sei keine Eiche“ (Brecht: BFA, Bd. 23, S. 314).

1955: Das Berliner Ensemble gastiert in Paris und bekommt für Stück und Inszenierung den 1. Festivalpreis. Mit dem großen internationalen Erfolg geschieht der Durchbruch dieser neuen Art, Theater zu machen, und Brecht gewinnt Reputation in der DDR (ein Jahr vor seinem Tod).

Wer über „Brecht und die DDR“ und über „Die Mühen der Ebenen“ schreibt, *muß* über Helene Weigel schreiben! Und Werner Hecht tut das in aller Deutlichkeit und mit begründeter Hochachtung!

1971: Wieder Paris, im Vorort Nanterre: Helene Weigel in der Rolle der Pelagea Wlassowa in Brechts Stück „Die Mutter“: „Der Auftritt ... bleibt unvergessen: 20 Minuten Beifall, und

am Ende öffneten die französischen Bühnentechniker über ihr ein Netz, aus dem Hunderte von Rosenblüten auf die Bühne fielen. Eine Schauspielerin am Ende ihrer Laufbahn inmitten von Rosen!“ (S. 273). Einen Monat später stirbt Helene Weigel. Am 12. Mai, ihrem 71. Geburtstag, findet die Beerdigung statt. „Eine Kolonne des Ministeriums für Staatssicherheit fotografiert Hunderte von Pkws, die in der Nähe des Friedhofs parken. Aufgrund der Autokennzeichen werden die Besitzer ermittelt“ (S. 274). 1955: Als Student in Leipzig hat der Autor Werner Hecht in Berlin an einem Gespräch im Berliner Ensemble mit Brecht teilgenommen. Ein Student fragt Brecht: „Meinen Sie, daß das epische Theater auch in der Zukunft möglich sein wird?“ Die Frage schien Brecht zu gefallen: „Seine Antwort bereitete ihn sichtlich Vergnügen. Er sprach leise und freundlich, formulierte mit Bedacht, mitunter etwas spitz: ‚Ob das epische Theater das Theater der Zukunft sein wird, weiß ich nicht. Es gibt meines Wissens keine genaue Beschreibung der Zukunft. Auf keinen Fall ist das epische Theater eine Übergangserscheinung, denn vollkommene Beziehungen zwischen den Menschen können nie eintreten, weder im Kommunismus noch in den darauf folgenden Phasen. Sonst müßte man jede Entwicklung leugnen. Auch im Theater muß das Prinzip der Entwicklung angewendet werden‘,“ (S. 307). Werner Hecht hat ein dokumentarisch belegtes Geschichtsbuch vorgelegt – natürlich eines für Theaterleute – und auch eines für die, die sich so sehr fürs Theater nicht interessieren; denn wir erfahren Geschichte(n) aus der Mitte des 20. Jahrhunderts – exemplarisch im doppelten Sinne: als typische Abläufe und als beispielhafte Abläufe, Vorkommnisse um eine faszinierende und nicht gleichgültige Persönlichkeit des zwanzigsten Jahrhunderts.

Gerd Koch

Es müllert weiter – drei unterschiedliche Sichtweisen

Gottfried Fischborn: Peter Hacks und Heiner Müller. Essay-Collage. Mainz: VAT 2012. 181 S. (ISBN 978-3-940884-72-5)

Bernd Maubach: Auskältung. Zur Hörspielästhetik Heiner Müllers. Frankfurt a. M.: Lang 2012 (=Medien – Literaturen – Sprachen in Anglistik/Amerikanistik, Germanistik und Romanistik, Bd. 13). 367 S. + CD (ISBN 978-3-631-62096-0)

Uwe Schütte: Urzeit, Traumzeit, Endzeit. Versuch über Heiner Müller. Wien: Passagen 2012. 195 S. (ISBN 978-3-7092-0057-5)

Heiner Müllers Stücke werden zurzeit zwar kaum noch in deutschen Stadt- und Staatstheatern gespielt, aber dennoch „müllert“ es

weiter, und zwar vornehmlich in so unterschiedlichen Bereichen wie der freien experimentellen Theaterszene und der theater- und literaturwissenschaftlichen Forschung. Zu letzterem gehören die drei hier rezensierten Publikationen auf sehr unterschiedliche Weise.

Fischborns Essay ist eigentlich ein Hacks- und Müller-Buch, und die Kontrastierung und Parallelisierung dieser beiden Protagonisten des DDR-Dramas führt auch zu einigen neuen interessanten Sichtweisen, insgesamt aber scheinen mir persönlich die Müller-Passagen relevanter. Fischborns Collage-Essay steht für eine moderne Schreibweise, aber letztlich ist der Wissenschaftsdialog (siehe Galilei, Brecht etc.) doch eine altbekannte Form und auch die (sprechenden?) antiken Namen Procepio und Oppolionius der Protagonisten weisen weit in die Vergangenheit zurück. In Procepio vor allem lässt sich dabei unschwer der Autor Fischborn selbst mit seinen persönlichen Erfahrungen und theoretischen Positionen erkennen: „Das hier soll ein persönliches Büchlein werden“ (S. 10). In zehn Dialogen mit einigen eingeschobenen Fragmenten entwickelt der Autor zum Teil sehr anschaulich die differierenden Haltungen von Müller und Hacks und schüttet auch die „Schützengräben“ nicht zu, in denen der „Hacks-Clan“ und die „Müller-Mafia“ seit den 1970er Jahren und heute immer noch „sitzen“ (S. 11). Inhaltlich geht es in den Gesprächen um die DDR, den Kommunismus und „möglichst kurz“ um den Stalinismus, um die „Intellektuellen“, um das Menschen- und Geschichtsbild von Müller und Hacks sowie schließlich um ihre Arbeitsweise und um Gattungsfragen. Dabei erfahren die Leser und Leserinnen Interessantes über die (frühe) Müller-Rezeption in der DDR und finden viele konzentrierte Kurzzinterpretationen und Kommentare zu Texten und Textstellen von Müller und Hacks. Hacks' Stalinismus und Müllers Auseinandersetzung mit der RAF und dem Terrorismus, mit „Selektion“ und „Gnade“ (6. Dialog), Tod und Revolution in „Mausen“ (7. Dialog) werden dargestellt und ausführlich wird über die Umstände des Biermann-Protestes und die Reaktionen der SED berichtet. Auch überrascht die gewagte These, Müller „sei vor allem ein Dichter der deutschen Arbeiterklasse“ (S. 118). Schließlich wird Hacks Klassik-Position und sein Komödien-Konzept sowie Heiner Müllers „romantisches“ (?) Doppelgänger-Motiv etwa im Fahrstuhltext („Der Auftrag“), das Verhältnis von Lehrstück und proletarischer Tragödie im Rahmen von Geschichtsphilosophie und Gattungsentwicklung diskutiert. Auch Müllers Stellung im Kontext des angeblich unpolitischen postdramatischen Theaters wird kritisch beleuchtet, was zum Widerspruch herausfordert: Trotz mancher Beliebigkeit hat sich inzwischen gezeigt, dass das postdramatische Theater im Sinne Jean-Luc Godards sicherlich keine traditionelle politische Kunst ist, wohl aber radikale Kunst auf politische Weise macht.

Rezensionen

So gibt es viele anregende und manche zum Widerspruch herausfordernde Dialog-Passagen; insgesamt stellt sich allerdings die Frage, wer dieses „Büchlein“ lesen wird: Vermutlich doch nur die, die wirklich Interesse an Heiner Müller und Peter Hacks im Kontext von DDR und ihrem Scheitern haben.

„Auskältung“, der Titel von Maubachs Publikation, ist ein befremdlicher Begriff von Heiner Müller und doch bezeichnet er sehr genau eines der spezifischen Verfahren, das auch grundsätzlich für das postdramatische Theater von einiger Bedeutung ist. Die vorliegende Untersuchung der Hörspielästhetik Heiner Müllers ist einerseits eine typische, allerdings sehr gute Dissertation (Kiel 2011) und so auch vor allem für Müller-Experten und Hörspiel-Interessierte von Interesse. Andererseits geht diese Publikation insofern über diesen speziellen Bereich hinaus, als sie auch grundlegende Fragen der Intermedialität von Hörspiel und Theater sowie Aspekte des postdramatischen Theaters genauer betrachtet.

In den ersten drei Kapiteln beschäftigt sich der Verfasser mit der Literaturgeschichte des Radios und mit Intermedialität (Kap. 1), mit Heiner Müllers „Radiotheorie und Hörspielästhetik“ (Kap. 2) und mit dem „Hörspiel als dramatische Kunstform“ (Kap. 3). Im Folgenden werden die drei Etappen der Hörspiel-Arbeit von Müller genauer untersucht: zunächst auf fast 100 Seiten die frühen Texte „Der Lohndrucker“, „Korrektur“ und „Klettwitz Bericht 1958“ in ihren verschiedenen Hörspiel- und Theater-Fassungen, deren „Materialstudium“, „Medienwechsel“, „Realisierung“ und Rezeption (Kap. 4). Die zweite Phase, die Kinder- und Kriminal-Hörspiele von 1962/1963 des inzwischen in der DDR „verfemte[n] Autor[s]“ Heiner Müller (S. 187), wird in ihrer unterschiedlichen Relevanz etwa in ihrem Verhältnis zum „Philoktet“-Modell oder zu Brechts Radio-Lehrstücken sehr genau analysiert, womit der Verfasser wissenschaftliches Neuland betritt (Kap. 5). Die letzte Phase schließlich beinhaltet Heiner Müllers Regiearbeit bei den Hörspiel-Produktionen von „Die Hamletmaschine“ und „Fatzer“ (Kap. 6). Hier wird insbesondere die „Auskältung“ (S. 53), die radikale Trennung der Elemente in Weiterentwicklung von Brechts epischem Theater, die ‚kalte‘ Sprechweise und Fremdheit der Texte, deren „Widerstandspotential“ (S. 309) gegen Theater und Rundfunk und damit die „Störung der gängigen Rezeptionsmuster“ (S. 311) im Rahmen der Ästhetik des postdramatischen Theaters diskutiert. Müller baut „Widerstände gegen einen gar zu einfachen Transformationsprozess auf die Bühne in den Text“ (S. 304) ein. Damit schließt Maubach, auch wenn er die vielen bedeutenden Hörspiel-Adaption von Müllers Theatertexten unter fremder Regie, etwa von Heiner Goebbels, ausklammert, eine erhebliche Lücke in der Forschung zu Heiner Müller und präsentiert einen wichtigen „Bau-

stein einer integrierte[n] Mediengeschichte“! (S. 25) Unter „einem medienspezifisch justierten Blickwinkel“ werden deutlich „neue Aspekte“ (S. 338) herausgearbeitet, etwa „Der Lohndrucker“ als „Hybridtext“ von „Drama und Hörspiel“ (S. 338). Sowohl Brecht als wichtiger Anknüpfungspunkt als auch die politischen Konflikte in der DDR werden dabei ebenso miteinbezogen wie die Analyse der Differenz von Hörspieltext und Theaterstück. Vor allem wird die Geringschätzung von Müllers Hörspielarbeiten in der bisherigen Forschung überwunden. Müllers „Dramaturgie der Überschwemmung“ (S. 299) nicht als eine Theater-Ästhetik des Rauschs, sondern als produktive Störung der Erwartungshaltung der Zuschauer im Sinne von Auswahl und Entscheidung, von Neugier und Distanz steht für zentrale Aspekte des postdramatischen Theaters.

Einen dritten Ansatz präsentiert Schütte mit seinem kulturanthropologischen Essay, ein „Versuch über Heiner Müller“, geschrieben parallel zu seiner Dissertation, sozusagen als „wildwüchsiges Pendant“. Um Müllers Texte nicht „einer interessenslosen Literaturwissenschaft zu überlassen“ (S. 171), wählt Schütte – „abseits gängiger Interpretationsansätze“ (S. 4) – einen „bisher vernachlässigten Blickwinkel“ (S. 171). Er nähert sich Müllers Texten in einer „assoziativ vorgehende(n) Analyse“, die „um Stichworte wie Mantik und Kannibalismus oder Opfer und Verausgabung, sowie um das Traumzeitdenken der Australischen Aborigines“ – in Bezug auf Müllers *Bildbeschreibung* – und „das Schweigen als Urgrund des Theaters, das Kainsmal als Urschrift“ „kreist“ (S. 4). Der Aspekt des Todes und der Blick zurück, „die anatomische Obsession“ „die Wiederkehr des Gleichen als eines Anderen“ (Müller: Werke Bd. 10, S. 335), Schrei und Schrecken, aber auch Erfahrung als Gegenbegriff zum Verstehen bei Müller, seine ‚andere‘ (?), surreale Tragödienkonzeption und der Mythos als Prozess sowie Topologie und Rhythmus werden in vielen Einzelinterpretationen von Müllers Theatertexten, Prosa und Lyrik sichtbar und neu akzentuiert. Die rituelle Sprachstruktur von *Mauser* wird ebenso hervorgehoben wie Traum und Trance, Tiermetaphern und -vergleiche und damit das Schamanentum in seiner „Nähe zur künstlerischen Performance“ (S. 133). Besonders die umfangreiche Interpretation der *Bildbeschreibung* mit ihrer „Bewegung einer Dezentrierung“ (S. 144) und ihrer Verbindung von Mensch und Landschaft, Tod und Schuld sowie ihrer speziellen Opfer- und Täter-Konstellation zeigt Bezüge zu vorindustriellen oralen Kulturen etwa den australischen Aborigines.

Schütte basiert seine Müller-Lektüre auf Nietzsche, Spengler, Freud, Brecht, T.S. Eliot, auf Blumenberg und Bohrer, aber auch auf ethnologische und kulturanthropologische Autoren und entschlüsselt derart viele intertextuelle Bezüge in Müllers Texten. Schüttes Assoziationen

führen in der Tat zu neuen Sichtweisen, aber sie ‚huschen‘ zum Teil auch über die Texte weg (nicht bei *Mauser* und der *Bildbeschreibung*). Bisweilen hätte ich mir ein Verweilen bei einem Text, einen ‚längeren Atem‘ bei einer Interpretation gewünscht und nicht die schnelle Folge einer Assoziation nach der anderen. Manche neue Kombination zeigt sich dabei in der Tat produktiv, bei anderen Wechseln von Thema und Text hatte ich allerdings mehr den Eindruck eines Zettelkastens. Auf jeden Fall wird der Rezipient im Lesestrom mitgerissen und würde doch gern mal eine Pause machen, eine „Lücke“ im Sinne Müllers finden, um in der Unterbrechung Distanz zu gewinnen und Zeit zur Reflexion zu erhalten. ‚Wildwüchsig‘, interessegeleitet und innovativ in seinem „Blickwinkel“ ist dieser Essay aber allemal.

Florian Vaßen

Anja Klöck (Hg.): The Politics of Being on Stage. Hildesheim/Zürich/New York: Olms 2012 (= "Felix Mendelsohn Bartholdy" Leipzig – Schriften, Bd. 4) [293 S. ISBN 978-3-487-14805-5]

„The Politics of Being on Stage“ – was für ein vielversprechender Titel! Aber ich muss gestehen, ich hatte einige Mühe bei der Lektüre und bin letztlich mit diesem Sammelband von 12 Beiträgen, einem Gespräch und einer längeren Einführung der Herausgeberin, fußend auf dem Symposium „The Politics Being on Stage“ an der Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelsohn Bartholdy“ Leipzig 2010, nur punktuell zufrieden. Die mir unbekannteste Theaterinszenierungen etwa aus Schweden (Texte von Brigitta Johansson, Tiina Rosenberg, Rikard Hoogland) oder Litauen (Ruta Mazeikiene) blieben für mich schwer zugänglich, und Heide Lazarus' Spurensuche in Bezug auf Rudolf Penka, Schauspiellehrer und von 1962-1975 stellvertretender Leiter der Hochschule für Schauspielkunst in Ostberlin, oder nochmals ein Aufsatz von Michal Kobialka zu Tadeusz Kantor haben allenfalls mein historisches Interesse geweckt. Die Heterogenität der Themenwahl, die z. T. hohe theoretische Verdichtung und das Ganze in englischer Sprache ohne deutsch-englische Abstracts haben mir den Zugang zudem erschwert. Also konzentrierte ich mich bei der Lektüre auf einzelne Beiträge. In dem ersten Abschnitt „Acting and Being: Politics of Theories and Practices“ hat mich besonders Kati Röttgers Text „The Actor in the Age of Cloning“ interessiert, weil die Spannung zwischen Darsteller und Figur, besonders in den Überlegungen in Denis Diderots „Das Paradox des Schauspielers“, in Zusammenhang gebracht wird mit der Technologie der technischen Reproduzierbarkeit des Menschen, des Klonens. Das Paradox des Bildes („fact and fiction“ S. 38) sowie – noch stärker – das Paradox des Körpers,

the „fast and fiction [...] in the same ‚body“ (S. 42) eröffnen neue Dimensionen: Es geht nicht mehr um die Darstellung des Menschen „representing a human Being“, sondern um das „Being a human Being“, „the Being of the actor in terms of theatricality.“ (S. 45)

Der Text von Willmar Sauter „Roles and Selves: Actorship in Need of Acting Theories“ knüpft hier an, indem er deutlich macht, dass Theater heute zunehmend nichts anderes als sich selbst repräsentiert, „theatre presents his own world“ (S. 47); an die Stelle von „Als-ob“ tritt „Als“. Nachahmung und Verdopplung sind nicht mehr von Bedeutung, und der Begriff „actorship“ bezieht sich nicht mehr auf die „traditional actors“, sondern „to all kind of agents Being on stage“ (S. 17), das sind Schauspieler, Performer, politische Sprecher, Geistliche, Pressesprecher, Richter etc. (vgl. S. 57). Er spricht von „players“, d.h. „(Schau-)Spieler[n]“, und „role-playing“ und stellt die Frage: „Can we think of an overarching theory that covers these diverging aspects of presenting, imitating, playing, or acting?“ (S. 50) Theatralität und Performativität, vom Verfasser kurz in ihrer Genese dargestellt, charakterisiert und verglichen, sind für ihn als Begriffe nicht mehr hinreichend, und statt die verschiedenen Arten von Spielen („playing“) zu unterscheiden, plädiert er für die Betonung ihrer Ähnlichkeiten. Er betont: „A role is created as a collaborative effort of those participating in an act of playing – the player and the spectator“ (S. 55). Dazu kreiert er den neuen Begriff „actorship“ (S. 47). Zusammen bilden „agents“ und „beholders“ einen „cultural event“ (S. 57), eine Erweiterung von „theatrical event“ (S. 58), und Teil des Spielens („playing“), innerhalb dessen verschiedene Formen von Kommunikation stattfinden können: „sensory, aesthetic and symbolic levels“ (S. 63) und „differences between full awareness and accidental contacts“ (S. 62). Sauters Schlussfolgerung lautet: „Acting theories for the twenty-first century will require a flexibility that surpasses by far the assumption of mimesis, representation, or pretense. The cultural event is the modest suggestion of a future of theorizing actorship“ (S. 63). Die Erweiterung des Schauspielers zum Agierenden auf der Bühne ist ein interessanter Versuch, neue Theater- und Performance-Formen des 21. Jahrhunderts bei der Analyse zu berücksichtigen, ob damit aber die spezifische ästhetische Qualität theatraler Ereignisse angemessen erfasst wird, muss sicherlich noch genauer untersucht werden – Zweifel sind angebracht.

Aus dem zweiten Abschnitt „Politics of Training: Traditions, Institutions, Promises“ scheinen mir Elaine Astons Überlegungen in ihrem Text „Creative Futures/Creating Futures: Close Encounters of the Practice Kind“ wichtig, in dem sie über die enge Zusammenarbeit von Künstlern und Wissenschaftlern nachdenkt, die Probleme und Möglichkeiten, auch im Sinne der Ausbildung von „practitioner-scholars“ (S. 127), aufzeigt und mit Rokem fordert, dass die Künste „an integ-

ral part of the cognitive life of the university“ werden. „It will mean forging new, productive relations between artistic creativity and the creative work of the sciences and engineering“ (S. 116). Sie zeigt nicht nur, dass „practice as research (PAR)“ zumindest in England zunehmend wahrgenommen und akzeptiert wird, indem „the range of means of expression“ (S. 131) zunimmt, sondern dass es so auch möglich ist, gegen „the dominant social and cultural systems“ des Kapitalismus „alternative realities and futures“ (S. 132) zu schaffen.

Wolf-Dieter Ernsts beschließt mit seinem Beitrag „Actor’s Training, Rehearsal Practice and Body Politics in Postdramatic Theatre. The Case of René Pollesch’s *Ping Pong d’Amour* (2009)“ den zweiten Abschnitt. Er untersucht, die notwendigen Kompetenzen des Schauspielers im postdramatischen Theater und zeigt, dass die Schauspielausbildung und ihre Methoden stark im 19. Jahrhundert verwurzelt sind, geprägt vor allem durch Julius Heys Sprach-Lehrbuch und die daraus folgende Publikation „Der kleine Hey“. Selbstdisziplin, im Sinne von „disciplining the body in terms of speech-gymnastics“ (S. 20), dominiert, so die These von Ernst, weiterhin die Schauspielausbildung, obwohl „the exemplary dramatic dialogue, which continuously advances the action on stage as well as the narration, is no longer considered the dominant dramatic form“ (S. 185). Der Autor fragt deshalb, wie muss ein Schauspieler einen „non-conventional dramatic discours“ sprechen, und beobachtet eine bewusste Hinwendung des postdramatischen Theaters zu „a certain dilettantism“, d.h. zu nichtprofessionellen Spielern: „these ‚actors‘ do things they were not trained for“ (S. 186).

Kurz erwähnt sei noch der Text „De-Sultifying Spectatorship in the Theatre of the Oppressed“ von Sruti Bala, in dem die Aktivierung des Zuschauers im Forumtheater hin zum „spectator“ mit Rancière als eine Reduzierung der Aktivitäten des Zuschauers verstanden werden. Vielmehr sei die Haltung des Zuschauers an sich schon eine sehr vielschichtig aktive und die Trennung in passive Zuschauer und aktive Schauspieler von Grund auf problematisch.

Sehr Lesenswert ist schließlich das Gespräch mit dem 2011 ermordeten Regisseur Juliano Mer Khamis des Freedom Theaters im palästinensischen Flüchtlingslager Jenin. Obwohl es bei diesem Sammelband nicht um politisches Theater geht – was immer das ist – die politische Dimension ist doch allgegenwärtig, wenn auch differenziert, teilweise sehr heterogen oder sogar unpraktikabel erweitert, denn natürlich sind „all moments of someone being on stage within and together with a specific community [...] potentially political“ (S. 10). Aber was heißt das? Erst konkretisiert wird das Politische greifbar und dafür bietet dieser Sammelband immerhin einige gute Ansätze.

Florian Vaßen

Drama und Theater – zwei Einführungen auch für die Theaterpädagogik

Michael Hofmann: Drama. Grundlagen – Gattungsgeschichte – Perspektiven. Unter Mitarbeit von Miriam Esau und Julian Kanning. Paderborn: Fink 2013 (= UTB 3864). [207 S. ISBN: 978-3-8252-3864-3]

Andreas Kotte: Theatergeschichte. Eine Einführung. Köln/Weimar/Wien: Böhlau 2013 (=UTB 3871). [434 S. ISBN: 978-3-8252-3871-1]

Im letzten Jahr sind zwei neue Einführungen in das Drama bzw. in die Theatergeschichte erschienen, die sich – dem Gegenstand entsprechend je unterschiedlich – mit dem Bereich Drama/Theater in neuer Weise auseinandersetzen. Studierende der Germanistik, der Theaterwissenschaft und des Darstellenden Spiels/Theaters, aber auch Lehrerinnen und Lehrer, theaterpädagogisch Tätige und Theater-Praktikerinnen und -Praktiker sollten diese beiden Publikationen unbedingt in ihre Handbibliothek aufnehmen.

Michael Hofmann gelingt es in seiner Untersuchung, gegliedert in drei Basismodule, sechs Aufbaumodule und zwei Erweiterungsmodulen, den komplexen Bereich Drama als Gattung, in seiner Historizität und seiner Perspektive klar, übersichtlich und verständlich darzustellen. Sicherlich kann man über die Gliederung nach Modulen streiten und auch die Fragen am Ende der Module und deren Beantwortung im „Antwortteil“ sind gewöhnungsbedürftig.

Abbildungen, Register und Literaturhinweise (jeweils nach den Kapiteln) sind dagegen sehr hilfreich, auch wenn es gut gewesen wäre, wenn die Handbücher etwa zu Goethe, Schiller, Kleist, Büchner, Brecht, Müller, gesondert auf einer Seite aufgeführt, etwas mehr Platz für spezifische Forschungsliteratur gelassen hätten. Inhaltlich sind die einzelnen Kapitel (Module) auf der Grundlage der aktuellen Forschung sehr differenziert und überzeugend in ihrer Darstellung und Argumentation. Die Leserinnen und Leser erfahren wirklich das Wichtigste der Gattung Drama, die „Grundzüge der Dramenanalyse“ und der „Dramentheorie“. Ausgehend von Aristoteles werden Tragödie und Komödie, geschlossene und offene Form, dramatisches und postdramatisches Theater ebenso überzeugend analysiert wie Struktur, Figurenrede, Figuren und Handlung sowie die verschiedenen Aspekte der Tragödien- und Komödientheorie und deren Entwicklung. Dabei bilden Strukturanalyse, historische Darstellungen und exemplarische Interpretationen in der Regel eine sehr gelungene Einheit.

Die sechs Aufbaumodule bieten einen „intensive[n] Überblick über die Geschichte des Dramas“, vermeiden dabei jeden Anschein eines „überhistorische[n] Modell[s]“ und vermitteln so „die heute nicht mehr selbstverständliche

Rezensionen

Kenntnis wesentlicher Beispiele der deutschen und europäischen Dramengeschichte“. Die Gliederung „Antike Tragödie und Klassizismus“, „Shakespeare“, „Komödie“, „Bürgerliches Trauerspiel und soziales Drama“, „Geschichtsdrama“, „Drama der Moderne: Brecht, Beckett, Weiss“, berücksichtigt die wichtigsten, auch nicht deutschsprachigen europäischen Bereiche, auch wenn hier – wie zumeist bei Kategorisierungen – einige Kompromisse nötig sind, bzw. ‚weiße Flecken‘ entstehen. So fehlt das wichtige Drama des Sturm und Drang mit Lenz, Klingler, dem jungen Goethe und dem jungen Schiller; Kleist passt mal wieder in keine ‚Schublade‘ und erscheint mit seinem ‚Antiklassizismus‘ (S. 74) unter ‚Klassizismus‘ bei Ausblendung des ‚Prinz von Homburg‘; bei Goethe fehlt ‚Faust I‘ und ‚Faust II‘, der allerdings als multimediales und ‚prämodernes‘ Alterswerk auch zu keiner Kategorie gehört und vermutlich den Rahmen dieser Einführung gesprengt hätte. Das erste Erweiterungsmodul ‚Vom Drama zur Aufführung‘ setzt sich vor allem am Beispiel ‚der Aufführungs-, das heißt der theatralischen Wirkungsgeschichte Schillers‘ mit dem zentralen Aspekt des Verhältnisses von Drama und Theater auseinander (Schauspieltheorien von Diderot, Stanislawski und Brecht). Die Relevanz dieses Abschnitts hätte jedoch noch gesteigert werden können, wenn die traditionelle Rezeptionstheorie erweitert worden wäre um die ‚Zuschaukunst‘, wie Brecht es nennt, um den Zuschauer als Ko-Produzenten, so wie Heiner Müller es darlegt: Das ‚Drama entsteht nur zwischen Bühne und Zuschauerraum, und nicht auf der Bühne.‘ Das zweite Erweiterungsmodul ‚Das Drama des Anderen‘ greift am Beispiel der Medea-Dramen (Heiner Müllers Medea-Texte fehlen leider) die zunehmend wichtige Frage des Eurozentrismus und des Postkolonialismus auf; hier hätte unter Umständen das interkulturelle oder – wie es neuerdings heißt – das postmigrantische Theater ebenso wie die Genderperspektive etwa in Elfriede Jelineks Theater texts Erwähnung finden können. Vielleicht aber wäre statt dessen auch ein drittes Erweiterungsmodul sinnvoll gewesen, in dem mit Beispielen von Müller, Jelinek, Pollesch (die beiden letzteren fehlen ganz, Müller taucht verteilt an verschiedenen Stellen auf) und anderen performativen, postdramatischen, postmigrantischen Theater texts (nicht Dramen) die wichtigen neuen Tendenzen der letzten Jahre konzentriert vorgestellt worden wären.

All diese ergänzenden und zum Teil auch kritischen Hinweise hätten sicherlich den Umfang der Publikation um vielleicht 30 Seiten vergrößert, was bei gut 200 Seiten aber nicht bedeutsam gewesen wäre, und es hätte trotz der jetzt schon gegebenen großen Qualität die Brauchbarkeit dieser Einführung noch etwas erhöht.

„Dieses Buch ist der Neugier gewidmet.“ So lautet der letzte Satz dieser etwas anderen

Theatergeschichte von Andreas Kotte. Warum anders? Nun, der erste Satz gibt Auskunft: „Dieses Buch widmet sich den *Problemen* (Herzvorhebung F.V.) der Theatergeschichte und der Theatergeschichtsschreibung.“ (13), d.h. auch und vor allem dem „Widerspruch und der ‚Reibung zwischen Realprozess und Reflexion‘“ (16). Da aus „Datenmangel“ über die vergangenen Jahrhunderte im 20. und 21. Jahrhundert „Datenüberfluss“ wurde, kann es nicht mehr um „Theatergeschichte als Ereigniskette“ gehen, sondern um eine „Theaterhistoriographie, die Lesarten der Probleme sowie Anstöße zu überfälliger Forschung bietet“ (19).

Im Gegensatz zu den bisher vorliegenden zehnbändigen oder den sehr kurzen, nicht einmal 200 Seiten umfassenden Publikationen, handelt es sich bei Kottes Theatergeschichte auch um eine Auseinandersetzung mit den „Diskursen über Theater“ als Grundlage der Theaterhistoriografie, geprägt vor allem „aus zwei Forschungsrichtungen, aus der Literaturwissenschaft sowie aus der Architekturgeschichte“ und gebündelt in einem unproduktiven „Mainstream“ der letzten Jahrzehnte (14).

Hinzu kommt – wie in vielen historischen Wissenschaften – die ungelöste Frage der Periodisierung: Kotte wählt die „zurückhaltendste“ Form, „jene nach Jahrhunderten“, verstärkt durch „Titel mit Orientierungscharakter“ (19f.). In sieben etwa gleich umfangreichen Kapiteln vom „Theater vor dem 5. Jahrhundert“ über „Christentum und Theater vom 5. bis 16. Jahrhundert“, „Humanismus und Commedia im 15. und 16. Jahrhundert“, „Die Welt als (k)eine Bühne – das 17. Jahrhundert“, „Nationaltheater und Hoftheaterpraxis – das 18. Jahrhundert“ und „Theaterreformen und -reformer – das 19. Jahrhundert“ bis zum „Mythos Ausdifferenzierung – das 20. Jahrhundert“, ein deutlich kürzeres Kapitel, beschreibt, reflektiert, problematisiert Kotte den „Wandel“, nicht die „Entwicklung“ des Theaters und zeigt, „wie Theaterformen synchron und diachron ineinander übergehen“ (18).

Kotte bezieht sich in der Binnenstruktur der Kapitel explizit auf Rudolf Münz' immer noch nicht genug bekanntes und deshalb wenig verwendetes Theatralitätskonzept (S. 21), d.i. in der Terminologie von Hulfeld *Lebenstheater*, also „Darstellungen im außerkünstlerischen Bereich“, *Kunsttheater*, *Theaterspiel* als „Gegenströmungen“, die Lebens- und Kunsttheater in Frage stellen, und *Nichttheater* in Form von Theaterablehnung. Als Ergänzung fügt der Autor noch das „Nebeneinander von Theaterformen“ und die „äußeren Aufführungsbedingungen“ (22) als fünften und sechsten Abschnitt hinzu. Derart wird sowohl „das exemplarische Herangehen“ als auch eine Vergleichbarkeit der jeweiligen Jahrhunderte ermöglicht.

Kottes „Überblick befragender Art“ konzentriert sich vor allem auf drei Fragen: die nach dem Ursprung des Theater, die nach dem Theatervakuum von 530 bis 930 und die nach dem

Verhältnis von Theater und Medien. Während die beiden ersteren aus veränderter Sichtweise zu wirklich neuen Ergebnissen und Perspektiven führen, die ich sehr anregend und lesenswert fand, scheint mir letztere doch etwas marginal zu bleiben, was für die heutige Diskussion besonders bedauerlich ist. Gleiches gilt leider auch für das Kapitel über das 20. Jahrhundert, das nicht nur mit Abstand das kürzeste ist, sondern sich trotz wichtiger Aspekte (Theatralisierung der Gesellschaft, Regieoffensive, kollektive Experimente, Theater als Störung, multiple Räume) auch auf punktuelle Darstellungen im Rahmen der Frage nach der „Ausdifferenzierung von Theater“ (373) reduziert.

Die Theaterwissenschaft ist im Laufe des 20. Jahrhunderts eine eigene Wissenschaft geworden, sie hat sich als eine der drei Kunswissenschaften fest etabliert, ja sie erfreut sich besonders großer Beliebtheit. Das Theater ist im Zusammenspiel von „Akteuren und Schauenden“ gleichwohl immer noch „Handarbeit“, es „ist nach wie vor nicht reproduzierbar, nicht speicherbar, arg begrenzt wirksam, zuweilen nicht mehrheitsfähig, fortschrittsresistent und vor allem nicht in Informationen beziehungsweise Daten wandelbar“ (403).

Theaterwissenschaftlerinnen und -wissenschaftler und ebenso Theaterpädagoginnen und -pädagogen sollten beides berücksichtigen und dabei auch die historische Komponente, etwa Mimus und Narren, Guilleria und Commedia dell'arte, nicht außer Acht lassen. In der Auseinandersetzung mit Theatergeschichte wird besonders klar ersichtlich, „dass weder die Welt eine Bühne ist noch alle Theater spielen, und schon gar nicht immer.“ Denn: „Es gibt erstens Vorgänge ohne einen spielerischen Anteil, zweitens solche, die keineswegs hervorgehoben sind, und drittens solche, denen beides fehlt“ (374) – und nur die „Kombination von hervorgehoben und konsequenzvermindert generiert szenische Vorgänge“ (28).

Florian Vaßen

Leopold Klepacki / Jörg Zirfas: Theatrale Didaktik. Ein pädagogischer Grundriss des schulischen Theaterunterrichts. Weinheim / Basel: Beltz / Juventa 2013 [209 S. ISBN 978-3-7799-1271-2]

„Theatrale Didaktik“ lautet der viel versprechende Titel dieser handlichen (gar nicht so umfangreichen) Neuerscheinung; sie nimmt ihren Ausgang u.a. in der sicherlich richtigen These, dass es einen „strukturelle(n) Unterschied“ gibt „zwischen ‚dem‘ Theater und Theater als Unterricht“ (106). Um es gleich vorweg zu nehmen, die Lektüre wirft dazu eine Reihe wichtiger Fragen auf, etwa wie weit die Didaktisierung von Theater gehen kann bzw. soll und wie verhindert wird, dass damit die Komplexität und Vielfalt der Kunstform

Theater verloren geht oder zu weit reduziert wird bzw. ihre nicht systematisierbaren Anteile ausgegrenzt werden. Welche Beziehung sollten also Didaktik und Theater in der schulischen Bildung miteinander eingehen? Inwieweit ist die Kunstform Theater überhaupt ‚didaktisierbar‘? Was unterscheidet diese ‚Theatrale Didaktik‘ von einer Dramen- und Theaterdidaktik sowie einer performativen Didaktik? In welchem Verhältnis stehen dabei Theorie und Praxis zueinander? Welche der spezifischen Chancen und Möglichkeiten theatraler Bildung sind auch auf andere Fächer übertragbar?

Aber der Reihe nach. Die Studie ist in sechs Kapitel gegliedert, plus Einleitung und umfangreichem Literaturteil. Die 33-seitige ‚Einleitung‘ (7-39) ist nach meiner Meinung keine ‚Einführung‘, die dem Leser den Zugang zum Thema erleichtert. Stattdessen werden recht abstrakt zunächst eine ganze Reihe theoretischer ‚Fallstricke‘ beiseite geräumt. So konstatieren die Autoren gleich zu Beginn, dass sie ‚unter Didaktik nicht die paradoxe Idee einer praktischen Wissenschaft‘ verstehen und dass das ‚theatrale didaktische Wissen (...) ein Reflexions-, Beurteilungs- und Risikowissen, kein Handlungswissen‘ sei (7). Das ist eine überraschende Eingrenzung, zumal es eine Seite weiter heißt: ‚Erst die Trias von didaktischem Wissen, didaktischer Wahrnehmungsfähigkeit und didaktischer Performanz [...] spiegelt das gesamte didaktische Anforderungsprofil an den Lehrenden wider‘ (8). Hier wäre sicherlich genauer zu klären gewesen, was für ein Wissenschaftsbegriff dieser widersprüchlichen Trennung von Theorie und Praxis zu Grunde liegt.

Im Folgenden finden sich dann die verschiedensten Erklärungen von Didaktik und ‚Bindestrich-Didaktiken‘ (9), von ‚pädagogische(r) Grundlegung‘ (12) und ‚Funktionen der Didaktik‘ (12), von ‚Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik‘ (15), von Dramen- und Theaterdidaktik, theatraler und performativer Didaktik. Letztlich hat sich mir hier nicht erschlossen, warum die Autoren zum einen nicht präzise von einer Theaterdidaktik, vergleichbar etwa mit der Deutschdidaktik oder der Musik- und Kunstdidaktik, von denen sicherlich manches zu ‚lernen‘ gewesen wäre, und zum anderen nicht von einer performativen Didaktik für alle Fächer sprechen. Was ist das für ‚eine spezifische Mittlerposition‘ der ‚Theatralen Didaktik‘ (22)?

Die Aufteilung in drei ‚Gegenstandsebenen: Theaterspiel in der Schule, Theaterunterricht, Theater als Unterrichtsgegenstand‘ (24) ist sinnvoll, der relativ lange Abschnitt über das ‚Verhältnis von Didaktik und Methodik‘ verkompliziert allerdings erneut den Zugang zur eigentlichen Thematik.

Wohl gemerkt, wir sind noch immer in der ‚Einleitung‘, die nicht nur wegen ihres Umfangs eher wie ein ‚Hindernis‘ am Anfang steht! Immerhin endet sie mit dem Ausblick, ‚gegenüber der derzeit vorherrschenden Tendenz zur

formelhaften Beschreibung vom Kompetenzen soll das Theater als Lern-, Bildungs-, Unterrichtsprinzip, -medium und -gegenstand ganz besonders in den Blick kommen, damit die didaktische Perspektive auf den Gegenstand prägnant zum Ausdruck gebracht wird‘ (38). So weit, so gut - oder doch nicht?!

Die ‚Didaktischen Selbstverständlichkeiten‘ in Kapitel I (40-47) sind durchaus von grundlegender Bedeutung, vor allem ‚das Lernen über, das Lernen für bzw. zum, das Lernen im und das Lernen durch Theater‘ (44), was in Abschnitt fünf von Kapitel III (111-120) noch weiter ausgeführt wird. Hier wären allerdings konkrete Überlegungen hilfreich gewesen, wie diese Lernbereiche sich zueinander verhalten, respektive ob es in Bezug darauf nicht unterschiedliche Aspekte und sogar Gewichtungen gibt. Ist das Lernen im Theater nicht von besonderer Bedeutung, das Lernen durch Theater dagegen ein zusätzlicher Gesichtspunkt und besteht das Lernen über, für und zum Theater nicht eher in Grundlagenarbeit?

Weiterhin von Bedeutung in Kapitel I sind die Leiblichkeit (41), der nicht vorhersehbare und planbare ‚Eigensinn‘ des ‚Theatrale(n) Lernen(s)‘ (45), die ‚liminalen Differenzsituationen‘ und ‚Übergangsfigurationen‘ (46); ebenso wichtig sind ‚Pädagogische Bezugshorizonte des Theaterunterrichts‘ in Kapitel II (48-78), wie die ‚Habitustransformation‘ (48). Aber die ausführlichen Anmerkungen zu ‚Erziehung, Entfaltung, Lernen und Bildung‘ führen erneut sehr weit weg vom eigentlichen Theaterunterricht.

Wenn im Berliner Rahmenlehrplan von ‚lebenslange(m) Lernen‘ und von ‚durch Neugier und Interesse geprägte(m) Handeln‘ die Rede ist -, ‚Fehler und Umwege werden dabei als bedeutsame Bestandteile von Erfahrungs- und Lernprozessen angesehen‘ -, dann hat das nichts mit ‚Optimismus‘ oder gar ‚unendliche(r) Naivität‘ (78) zu tun. Es verweist vielmehr auf eben jenen offenen, experimentellen Charakter von Probenprozessen, den die Autoren an anderer Stelle selbst als Mehrwert gegenüber anderen Lernformen hervorheben.

Etwas in der Mitte der Publikation befindet sich das Kapitel III ‚Theater als Unterrichtsgegenstand‘ (79-135). Es ist am umfangreichsten und konzentriert sich auf den eigentlichen Gegenstand, Theater als ‚dritte Seite des Didaktischen Dreiecks‘ (79). Dabei geht es den Autoren um ‚Verfachlichung‘ (79) und ‚Überführung der Kunst des Theaters in den ästhetischen Unterrichtsgegenstand Theater‘ (81). Die Frage ist auch hier: Was wird wie ‚überführt‘? Unterwirft sich das Theater bedingungslos und uneingeschränkt den ‚Zwängen‘ der Schule, wie groß ist der (künstlerische) Freiraum und kann sich nicht auch die Schule durch das Theater verändern? Für problematisch halte ich zudem die Rede vom ‚Unterrichtsgegenstand Schultheater‘ (83), den es wohl ebenso wenig gibt, wie sich der Literatur-, Kunst- und

Musikunterricht mit Schulliteratur, Schulkunst oder Schulmusik beschäftigt.

Gleichwohl sind die Fragen wichtig: ‚Was ist, worin besteht, wie ereignet sich und was behandelt Theaterunterricht und zu welchem Zweck wird er vollzogen?‘ (85). Im Zentrum stehen ‚(t)heatrales Wissen-Lernen, theatrales Wahrnehmen-Lernen und theatrales Können-Lernen (also Theaterspielen-Lernen)‘ (89), mit Helmar Schramm: Semiosis, Aisthesis und Kinesis (vgl. 87). Weder die banale Feststellung, dass ‚es ‚das Theater‘ nicht gibt‘ (92), noch der Rekurs auf Erika Fischer-Lichte und Andreas Kotte, zwei der wichtigsten Vertreter der derzeitigen Theaterwissenschaft, helfen jedoch bei der Erörterung ‚des Theater(spiel(s)) als theoretisch-systematisch und historisch zu behandelnde Kunstform‘ (91) wirklich weiter. Über das ‚Problem der Stofffülle‘ und das ‚Prinzip des Exemplarischen‘ (95) muss sicherlich gesprochen werden – wie in jedem Deutsch-, Kunst- oder Musikunterricht, aber muss deshalb wirklich eine ‚Reduktion‘ und ‚Restrukturierung‘ (94), Segmentierung (vgl. 102) und ‚Sequenzierung‘ (107) stattfinden? Und muss die ‚Vermittlung theoretischen Wissens‘ (88) als ‚erste mögliche Artikulationsvariante des Gegenstandes‘ (91) wirklich von der zweiten, den ‚subjektive(n) kunstförmige(n) Aisthesis-Vorgänge(n)‘, dem ‚Thematisch-Werden der Sinne‘ bei der ‚Auführungsanalyse‘ (96), getrennt werden? Und wird schließlich ‚die Form des produktiv orientierten Theaterunterrichts‘ (101), ob nun in Form von ‚Grundlagenarbeit‘ oder als ‚Arbeit an der Aufführung‘ (101) nicht entscheidend von den – im übrigen ebenfalls produktiven - Erfahrungen des Theatersehens geprägt?

Die Diskussion über ‚Mimesis‘ und über ‚theatrale Authentizität‘ als eine immer ästhetisch produzierte, über ‚schwelenhafte Existenz‘ und Erfahrungen des Fremden, über Kontingenz und die ‚Kunstform der Probe‘ sowie schließlich über ‚Krisen‘ im Theaterspielen, in dem ‚Menschenbilder ausprobiert und aufs Spiel gesetzt werden‘ (vgl. 122-128f.), im Abschnitt ‚Spezifika der didaktischen Artikulation von Theater‘ ist dagegen sehr sinnvoll. Am Ende des Kapitels geht es schließlich um die ‚Möglichkeit einer allgemeinen Struktur prozessualer Ausgestaltung praktischen Theaterunterrichts‘ (130), speziell um Projektunterricht und mögliche ‚Grenzen der Didaktisierbarkeit der Kunstform Theater‘ (134).

Bei Kapitel IV ‚Theaterunterricht im Blickwinkel der Allgemeinen Didaktik‘ (136-165) habe ich mich erneut gefragt, was die sicherlich zutreffende Differenzierung in eine ‚Bildungstheoretische Didaktik‘, eine ‚Lehr- und Lerntheoretische Didaktik‘, eine ‚Kommunikative Didaktik‘, eine ‚Konstruktivistische Didaktik‘, eine ‚Neurodidaktik‘, eine ‚Bildungsgangdidaktik‘ und eine ‚Erfahrungsdidaktik‘ zu der Diskussion einer ‚Theatralen Didaktik‘ bzw. für das Verhältnis ‚Theater und Didaktik‘ (165) beiträgt.

Rezensionen

Im Kapitel V „Pädagogische Perspektiven des Theaterunterrichts“ (166-180) wählen die Autoren aus gutem Grund die drei Bereiche Reflexivität, Erfahrung und Präsentation aus. Bei ersterem konzentrieren sie sich auf die spezifische „Verschränkung von Realität und Fiktionalität“ (174), auf den daraus folgenden „konsequenzverminderten Raum des (Schul-)Theaters“ (176) und die „Inszenierungen, in den Ego sich als Alter – ggf. mit anderen – vor anderen und für andere darstellt“ (176). Erfahrung (der zweite Bereich) entsteht als „Gestaltung und (...) Transformation von Ich und Welt in ihrer gerade nicht kalkulierbaren, kontingenten und dadurch bildenden Wechselwirkung“ (177). In „Differenzsituationen und -prozessen“ entstehen „Irritationen und Formen von bewältigbaren fremden Erfahrungen“ (178). Schließlich die Präsentation „gegenüber anderen Darstellern im Kontext einer Bühnensozialität und (...) mit anderen Darstellern gegenüber einer Zuschauersozialität.“ (180).

Als Schlusskapitel geben die Autoren in Kapitel VI einen „Ausblick: Auf dem Weg zu einer performativen Didaktik“ (181-198), in dem sie ausdrücklich auf die „leibliche Gebundenheit von Unterricht“ (183) „als performatives Handlungssystem“ (190) mit „mimetischen und performativen Elemente(n)“ (195) in einem „inszenatorischen Rahmen“ (193) hinweisen und damit völlig zu Recht eine grundlegende Veränderung der Lehrerbildung in allen Fächern einfordern. „Für das Verständnis von Unterricht sind deshalb seine soziale Ereignishaftigkeit, seine kulturelle Bedeutsamkeit und seine Performanzbezogenheit von elementarer Wichtigkeit“ (190). Diesem „Ausblick“ auf eine grundlegende „performative Didaktik“ in der Lehrerbildung kann ich in jeder Hinsicht zustimmen.

Soweit der Versuch einer Präsentation der vorliegenden Studie zur „Theatralen Didaktik“. Darüber hinaus gibt es jedoch noch ein paar ärgerliche Kleinigkeiten, Wort- und Sprachungeheuer wie Kontingenzformungskompetenz“ (127) oder „Vermittlungsleiblichkeit“ (196), drei aufeinander folgende Genetive in einem Titel (130), Sätze, die z.B. über 17 Zeilen gehen (86f.) und dabei nicht nur wegen ihrer Länge schwer verständlich sind, unterschiedliche Schreibweisen, man findet „theatrale Didaktik“ und „Theatrale Didaktik“ im Wechsel (siehe u.a. 20 und 22), außerdem Unklarheiten. Warum ein einziges Mal ein zusammenfassender grau unterlegter Kasten? (102). Und: Hilft uns Victor Turners kulturalanthropologische Differenzierung zwischen „Liminoidität“ und „Liminalität“ (125) in der theaterpädagogischen Diskussion wirklich weiter? Schließlich das leidige Gender-Problem: Zugegeben, es gibt damit immer wieder Schwierigkeiten, aber so willkürlich, wie in diesem Buch damit umgegangen wird, habe ich es selten erlebt – in der Regel wird hier nur die männliche Form verwendet, aber manchmal eben auch die weibliche und

die männliche Form gemeinsam; Seite 37 z. B. schreiben die Autoren „Schülerinnen und Schüler“, eine Seite weiter sprechen sie dann nur noch von „Schüler(n)“ (vgl. besonders S. 120f.). So weit, so gut? Ich denke, die Autoren wollen zu viel auf einmal, deshalb die eigenartige Verschränkung von einer Theaterdidaktik für den Theaterunterricht und einer performativen Didaktik allgemein für die Lehrerbildung zu einer „Theatralen Didaktik“. Der Bezug zur Allgemeinen Didaktik und ihren verschiedenen theoretischen Ansätzen ist dabei für die konkrete Fragestellung nur bedingt hilfreich; die von den Autoren betonte Trennung von Theorie und Praxis basiert auf einem spezifischen Wissenschaftsverständnis und führt insbesondere im Kontext von Pädagogik als Erfahrungswissenschaft und Theater als Erfahrungskunst in eine problematische Richtung. Vielleicht wären auch einige anschauliche Beispiele hilfreich gewesen, anstatt in immer neuen Formulierungen, zumeist eingeleitet durch das stereotype „Anders formuliert: (...)“, theoretische Überlegungen vorzutragen.

Mit großen, vielleicht zu großen Erwartungen bin ich an die Lektüre dieser Didaktik herangegangen, musste mich aber im Folgenden aus mancherlei Gründen mühsam durch den Text kämpfen. Die Autoren haben viele wichtige Aspekte dargestellt und gute Anregungen gegeben, aber insgesamt scheint mir diese „Theatrale Didaktik“ in die falsche Richtung zu gehen, da sie mit ihrem Beschreibungsmodell den Theaterunterricht eher begrenzt und reduziert als ihn zu öffnen und produktiv zu machen. Was diese Didaktik dennoch bewirken wird, ist eine intensive Diskussion um den Theaterunterricht, seine Theorie und Praxis – und seine Didaktik, eine hiermit eröffnete kontroverse Diskussion, die ganz sicher zur weiteren Klärung grundsätzlicher Fragen beitragen wird.

Florian Vaßen

Almut Küppers, Torben Schmidt, Maik Walter (Hrsg.), Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht. Grundlagen, Formen, Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2011. 232 S. (ISBN 978-3-7815-1788-2)

„Körperlose Kinderbeine werfen grüne Schatten“, hätte einer der 15 viel versprechenden Titel des Bandes „Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht“ lauten können. Tatsächlich war es jedoch lediglich der trockene Kommentar eines Kollegen zur Optik des Bucheinbandes. Ja, warum eine Rezension zu ganzheitlichem, möglichst viele Sinne einbeziehenden Unterricht nicht einmal mit dem ersten Blick beginnen. Ehrlich gesagt, hatte ich nicht einmal erkannt, dass auf dem blau-grünen Einband ein Vogelperspektivenfoto verwandt worden war, das Teilansichten von kurzbeinigen Kindern zeigt. Aber ich musste mich auch nicht zum

Hingreifen oder gar zum Kauf entscheiden, da ich mein Rezensionsexemplar frei Haus geliefert bekommen und sogleich erwartungsvoll das Inhaltsverzeichnis aufgeschlagen hatte. Und um den Inhalt soll es im Folgenden ausschließlich gehen, denn dieser quasi zweite Blick macht wirklich neugierig.

Der Herausgeberin Almut Küppers und den Herausgebern Torben Schmidt und Maik Walter ist es gelungen, mit ihrer Auswahl von sehr vielgestaltigen, anschaulichen und gut nachvollziehbaren Beiträgen zu aktuellen Studien, neuen Konzepten und Forschungsprojekten einen exemplarischen und differenzierten Überblick zu geben, wer, wo, was, wie an szenischen, performativen und anderen Aktivitäten zur Förderung des interkulturellen und ästhetischen Lernens in der aktuellen Fremdsprachenvermittlung existiert.

Das Herausgebertrio eröffnet seinen Band mit einer bemerkenswerten und Lust auf mehr machenden Einleitung, in der zum aufregend changierenden Begriff *Inszenierung* im Wandel der letzten vier Jahrzehnte knapp und kompetent informiert wird. Besonders leserfreundlich, weil hervorragende Orientierung bietend, ist die als Fließtext formulierte Vorstellung aller Beiträge. Auch am Ende des Bandes wird diese gute Idee mit einer Ratschlags- und Übungsfundgrube für eigene Inszenierungsvorhaben fortgesetzt: den *Stepping Stones* der Theatermethoden und Dramapädagogik. Bereichert und ergänzt wird all das noch durch die spezifischen Literaturverzeichnisse der einzelnen Autorinnen und Autoren.

Der mit *Grundlagen* überschriebene erste Buchabschnitt untermauert mit drei theoretisch fundierten Aufsätzen zu Anforderungen, die an eine performative (Fremdsprachen)-Didaktik in Unterricht und Lehrerausbildung zu stellen sind, die unter *Formen und Perspektiven* laufenden Beiträge. Den Anfang macht zur Freude der Rezensentin das Oldenburg-Corcker „dramapädagogische Urgestein“ Manfred Schewe mit seinem Plädoyer für eine performative Lehr- und Lernkultur. Vom sehr Persönlichen, über die Bestandsaufnahme des Konkreten hin zum Grundsätzlichen kommt er in seinem Appell zu einem überraschenden Begriff, der in der aktuellen Bildungsdebatte bislang keine Erwähnung fand: *Verzauberung – verzaubern* – das durfte bislang nur der Cirque du Soleil. Schewes Bezug ist dann auch nicht in der fremdsprachendidaktischen Fachwissenschaft zu finden, sondern bei Erika Fischer-Lichte, der Grande Dame der Theaterwissenschaft.

All jene, denen es schon gelungen ist durch szenisches Arbeiten die Magie des Theaters in Klassen- oder Seminarraum zu locken, werden ihm ohne Einschränkungen zustimmen, dass ein durch die Kunstform Theater inspirierter Unterricht in der Lage ist, Glücksmomente oder gar Sternstunden zu beschern, die „die (eigene) Welt wieder neu verzaubern.“ Die

vorerst nur Interessierten möge es zum Ausprobieren anregen.

Andreas Bonnet und Almut Küppers schließen passgenau mit ihrem detaillierten Tauglichkeitsvergleich von Kooperativem Lernen und Dramapädagogik an. Ihr schlüssig und faktenreich hergeleitetes Fazit: Beide sind keine „Feiertagsmethoden“, sondern bieten auf alltags-tauglichen Wegen „ein enormes Potenzial zur Entwicklung interkultureller Handlungskompetenzen“ in der Fremdsprache und überhaupt. Abgerundet wird der Grundlagenabschnitt von Adrian Haack und Carola Suhrkamp, die auf die Bedeutung dramapädagogischer Methoden in der Lehrerausbildung verweisen und folgerichtig dafür plädieren, dass „kreative Spontaneität auch im Lehramtsstudium trainierbar“ sei, da nur so angehende Pädagogen in die Lage versetzt würden, die erworbene reflektierende Methodenkenntnis in der eigenständigen Durchführung von dramapädagogischen Projekten produktiv und für die Lernenden stimulierend anzuwenden.

Die dann folgenden Beiträge zum konkreten Arbeiten im Englisch- oder Deutsch- als Fremdsprache-Unterricht an der Schule oder in der Lehrerausbildung an der Universität - sei es als alltägliche Praxis oder im Rahmen von Projekten - zeigen, dass die im Grundlagenteil aufgeführten Erfordernisse - trotz wenig förderlicher Rahmenbedingungen innerhalb der Bildungsinstitutionen - auch heute schon auf vielfältigste Art umgesetzt werden können. Das sollte den Zurückhaltenden Mut machen. Ein Aspekt, der dabei besonders ins Auge fällt und über das Immanente des kooperativen Lernens hinausgeht ist: die Kooperation mit und Öffnung hin zu Partnerinnen und Partnern auch und gerade außerhalb der eigenen Institution. Genannt werden zum Beispiel Lehrer verschiedener Fächer einer Schule, Schüler desselben Jahrgangs in verschiedenen Ländern, Lehrer und Hochschullehrer, Schüler und Studenten, Hochschullehrerin und Regisseurin, Schule/Universität und Theater, Schule/Universität und Museum. Allein diese Aufzählung lässt gleich andere neue Kooperationsideen im Kopf entstehen.

Über den Tellerrand schauen, Perspektiven wechseln, miteinander arbeiten, voneinander lernen, gemeinsam zum Ziel gelangen, sich an kollektiven Erfolgen freuen: das ist mehr als eine Subbotschaft dieses Buches. Jeder einzelne Beitrag hätte es verdient, gesondert vorgestellt zu werden, was aus Platzgründen aber leider unterbleiben muss.

Neugierig möchte ich aber machen auf Sprachstadtgründer, Handpuppe Timmy aus der Wohnkiste, die aufeinander treffenden Generationen X und Harry Potter, Schüler motivierende schauspielernde Studenten, den doppelten Shakespeare mit einem gymnasialen Fighting Hamlet und einem Realschul-Othello, Improvisationen zu IKK mit Bend it like Beckham, scheinbar unbegrenzte Möglichkeiten

des SecondLife und last but not least Flippin In - ein multimediales Gesamtkunstwerk im Rahmen einer Mixed Method Design Studie. Susanne Evens exemplarisch ausgewählter Beitrag zeigt wie facettenreich und motivationsstiftend eine dramatische Umsetzung von Wissenserarbeitung im Grammatikunterricht gestaltet werden kann. Auf zehn Seiten gelingt es ihr, flott formuliert und gut nachvollziehbar am Beispiel von Wechselpräpositionen im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht ihre Dramagrammatik in einem 6-Phasenmodell darzustellen und spritzig zu veranschaulichen, wie Lernende einzeln und im Gruppenprozess erleben, dass Denken und Spielen das Ying und Yang des Lernens sind. Und was Schafe, Böcke, Käfer und Kafka damit zu tun haben, wird an dieser Stelle nicht verraten.

Mit Ingrid Stritzelbergers Beitrag *Dreams and Reality* möchte ich mottostiftend abschließen. Sie erzählt, wie in einer Stuttgarter Oberstufenklasse aus der Frage „What do you need to be happy?“ ein Projekt zu Lebensräumen entsteht, das nach einem halbjährigen projektartigen Unterricht unter Einbeziehung von 7 Kurzgeschichten aus dem Abiturkanon, autobiografischen Statements, Elterninterviews, Recherchen zur Entwicklung englischer wie außereuropäischer Identitäten und Einbindung von außerschulischen Partnern in eine multimediale Inszenierung in englischer Sprache mündet, die im ebenfalls mitbeteiligten ethnologischen Museum vor vielköpfigem Schüler- und Elternpublikum aufgeführt wird. Besonders hervorzuheben für den gesamten Arbeitsprozess sind einerseits die aufgezeigten Möglichkeiten, sich neue, andere Lernorte außerhalb des Klassenraums zu erschließen und andererseits die gewandelte Lehrerrolle, indem Schüler selbst bestimmt Verantwortung für Inhalt und Gestaltung übernehmen und aus dem ehemaligen „Kontrollturm“ Lehrer „je nach Phase Experte, Moderator oder Coach“ wird. Dieses Mutmachbuch regt immer wieder zu leisem oder lautem Lachen an, erzeugt ein warmes Gefühl ums Herz, inspiriert zu eigenen Ideen und stärkt die Überzeugung, sich noch selbstbewusster Theater verhindernden Sachzwängen entgegenzustellen. Es gehört auf den Schreibtisch sowohl der „Frischlinge“ als auch der „alten Hasen“ eines Theater inspirierten Unterrichtes – nicht nur in der Fremdsprache.

Doris Krohn

David Diamond, Theater zum Leben. Über die Kunst und die Wissenschaft des Dialogs in Gemeinwesen. Übersetzt von Armin Staffler. Mit einem Vorwort von Fritjof Capra. Stuttgart: ibidem-Verlag 2013. 400 S., ISBN 978-3-8382-0255-6.

„Theater, das aus Themen und einem Prozess der Gemeinschaft erwächst, hat dieselben Ziele

wie jedes andere Theater und zusätzlich noch weitere. Es gibt den Wunsch, Stimmen zu Gehör zu bringen, die im konventionellen Theater nicht zu hören sind, Themen zu verhandeln, die selten behandelt werden. Und es gibt den Wunsch, dass durch interaktive Forumtheaterprozesse die Gemeinschaft einen Dialog über Lösungskonzepte für schwierige Themen, mit denen sie zu kämpfen hat, führen wird. Wie eine Produktion von *Romeo und Julia* ist es dennoch Theater. Wie jedes gute Theater hat es therapeutische Wirkung“ (S. 81).

David Diamond, 1981 Mitbegründer und seit 1984 künstlerischer Leiter von Headlines Theatre, das sich seit 2012 nach der Methode *Theatre for Living* nennt, leitete mehr als 400 gemeinwesenspezifische Theaterprojekte zu Themen wie Rassismus, Bürgerbeteiligung, Gewalt, Sucht, Generationskonflikte, Globalisierung und Obdachlosigkeit. Seine Arbeit führte ihn durch Nordamerika und Europa, aber auch nach Namibia, Ruanda, Australien, Brasilien und Singapur. Diamond zählt zu denjenigen, die mit Forumtheaterproduktionen renommierte Preise gewinnen konnte, darunter den City of Vancouver's Cultural Harmony Award, die Ehrendoktorwürde des University College of the Fraser Valley sowie den Otto René Castillo Award für politisches Theater. Diamond hat seine Erfahrungen und seine speziell entwickelten Zugänge, Leit-motive und Methoden in seinem 2007 bei Trafford Publishing erschienen Buch *Theatre for Living* dargestellt. Der Theaterpädagoge und Politologe Armin Staffler hat das Buch ins Deutsche übersetzt und damit ermöglicht, dass es einer breiteren Leserschaft zugänglich wird – und das aus gutem Grund, verbindet das *Theater zum Leben* doch die theatrale Kunst des Geschichtenerzählens mit dem Potenzial für soziale und politische Veränderungen. Diamond adaptiert mit dem *Theater zum Leben* die Methoden Augusto Boals für die Herausforderungen heutiger Gesellschaften und orientiert sich dabei besonders an der Systemtheorie Fritjof Capras, der einer mechanistischen Weltansicht jene eines lebendigen, sich selbstregulierenden Systems gegenüberstellt. Diamond bezieht seine partizipative und prozessorientierte Theaterarbeit in vielfältigen Communities auf diese Perspektive Capras, indem er „Gemeinschaften bestärkt und darin befähigt“, die „Sprache des Theaters (...) zu verwenden, um ihre Geschichten zu erzählen, um neue Kommunikationswege zu eröffnen und sich schwierigen Problemen zu stellen“ (S. 28 f.). Denn für Diamond sind Gemeinwesen lebendige Organismen, die sich Ausdruck verschaffen, die aber es aber ‚verlernt‘ haben, ihre kollektiven Geschichten zu erzählen. Umso mehr kann das Theater als symbolische und ursprüngliche Sprache eine Bühne für das Gemeinwesen werden, um dessen Geschichten wertzuschätzen und zu erzählen,

Rezensionen

„Geschichten des lebendigen Gemeinwesens, die uns helfen zu erkennen, dass es auf unserem kleinen Planeten kein ‚wir‘ und keine ‚anderen‘ gibt. Wie es im Forumtheater der Fall ist, müssen wir zur Einsicht gelangen, dass unsere Geschichten auf komplexe Art mit den Geschichten anderer verknüpft sind. Wir müssen begreifen, dass die Entscheidungen, die wir treffen und die Taten, die wir setzen, die öffentlichen und die privaten, nicht nur uns und unser engstes Umfeld betreffen, sondern Menschen, Situationen und Orte jenseits der von uns angenommenen Grenzen. Wir alle sind Handelnde (und Schauspieler/innen) in unserer universellen kollektiven Geschichte“ (S. 337).

Diese Prozesse bewusstzumachen und zu verstehen und dabei eigene Handlungsmöglichkeiten wahrzunehmen, ermöglicht das *Theater zum Leben* auf vielschichtige Weise. Diamond zeigt sich in diesem Buch als Lernender, der die Konzeption des *Theaters zum Leben* fortwährend modifiziert, adaptiert und weiterentwickelt ohne den Kern und das Wesentliche seiner Theaterarbeit aus den Augen zu verlieren.

Vieles davon wird den Lesern und Leserinnen aus dem Arsenal des *Theaters der Unterdrückten* vertraut sein, allerdings hat Diamond oft seine eigene Version der Übungen und Techniken entwickelt. So würdigt er an vielen Stellen die Arbeit Boals, mit dem er bis zu dessen Tod kollegial und freundschaftlich verbunden war, und den Einfluss, den sie auf die Entwicklung des *Theaters zum Leben* gehabt hat. Er zeigt aber auch sehr klar, wohin sich diese in den letzten Jahrzehnten weiterentwickelt hat. Ein Kapitel (S. 57 ff.) gibt darüber Auskunft, in dem Diamond seiner Überzeugung Ausdruck verleiht, dass die im klassischen Theater der Unterdrückten entgegengesetzten Pole „in Wirklichkeit Teil desselben großen Organismus sind, der irgendwie nicht im Einklang mit sich lebt“ (S. 57) und so beschäftigt sich das *Theater zum Leben* mit den Unterdrückten, „schafft aber genauso den Raum für die aufrichtige Untersuchung der Ängste, Wünsche und Beweggründe der Unterdrückten. ... Die klaren Grenzen, von denen wir allzu gerne denken, dass sie zwischen Unterdrückern und Unterdrückten existieren, sind of alles andere als klar“ (S. 57). In diesem Sinn plädiert Diamond dafür, Menschen nicht als Gefangene der Strukturen, die uns umgeben, zu begreifen:

„Weil das Theater zum Leben jede Gemeinschaft als lebendiges Gemeinwesen betrachtet und diesem dementsprechend ... begegnet, wenn es an die Erarbeitung von Stücken geht, dienen diese Stücke dazu, Wege zu entdecken, die die strukturzeugenden Verhaltensweisen verändern, und nicht nur die Strukturen selbst“ (S. 57).

Dieser Auffassung folgend widmet sich Diamond der „neuen Einladung“ beim Forumtheater (S. 58 ff.), bei dem nicht nur die Polarisierung bzw.

Dualität von Unterdrücker und Unterdrücktem überwunden werden soll:

„Die Figuren sind nicht länger Unterdrücker und Unterdrückte. Die Figuren sind zu Mitgliedern der Gemeinschaft geworden, die in unterschiedlichen Auseinandersetzungen verstrickt sind, sich anstrengen, bemühen und miteinander oder mit sich selbst kämpfen. (...) Die Einladung im Theater zum Leben lautet, sich an den Auseinandersetzungen zu beteiligen, die wir auch als unsere eigenen Auseinandersetzungen erkennen, nicht um die Unterdrückung zu durchbrechen (das loszuwerden, was wir nicht wollen), sondern um ein gesundes Gemeinwesen zu gestalten oder Sicherheit oder Respekt zu erlangen (das zu erreichen, was wir wollen)“ (S. 62 f).

Die Idee des lebendigen Gemeinwesen wird in der Folge mit den Begriffen der Autopoiesis (S. 64 ff.), dem Zusammenhang von Mustern und Strukturen (S. 66f.) untermauert und mit der spezifischen Herangehensweise an Communities erläutert, die für die *Theater zum Leben* Arbeit kennzeichnend ist (S.68 ff.) und schließlich geht es um die systemische Idee der Rückkopplungsschleifen (S. 85 ff.), die zum einen dazu beitragen können, dass sich dysfunktionale Muster reproduzieren oder dass sich neue Kommunikations- und Verhaltensweisen etablieren können.

Ein eigener Abschnitt ist der Kunst des interaktiven Theaters gewidmet (S. 96ff), in dem Diamond wesentliche Aspekte von Theaterkunst im Zusammenhang mit der Entwicklung von Forumtheaterstücken beschreibt, wozu für ihn die Klarheit der Handlung, die Klarheit der Motivation der Figuren, deren Wünsche und Befürchtungen, d.h. die Schichten des unter dem Gesagten liegenden Subtextes zählen (S. 99). Er beschreibt in der Folge wesentliche Schritte zu kunstvollen Forumtheaterstücken, wozu dramaturgische Überlegungen (S. 100 und auch S. 146) genauso zählen wie Authentizität (S. 102 ff.) und der beim Forumtheater besonders wichtige reaktive Modus der Schauspielerinnen und -spieler (S.105 ff.). Wie dieser erzeugt werden kann, zeigen die Hinweis auf grundlegende Übungen und Techniken auf dem Weg zu einem Forumtheater. Und so beginnt jedes Forumtheaterstück im Workshopraum (S. 114), wozu Diamond seine Erfahrungen und Überlegungen zum Umfeld und zum Beginn eines Workshops, zur Gruppenbildung (S. 119 ff.), zur Entwicklung von Bildern und Vorstellungen (S. 121ff.), zur Aktivierung der Bilder (S. 130 ff.), der Kraft der Gesten (S. 135 ff.) etc. weitergibt. In diesem Abschnitt wird nicht nur deutlich, welche Übungen, Spiele und Techniken Diamond verwendet, um den künstlerischen wie sozialen Prozess zu aktivieren und zu begleiten, es werden dazu immer wieder spannende Erfahrungen aus vielfältigen Workshops wiedergegeben. Beschrieben wird der Prozess, wenn sich der Joker als Workshopbegleiter zum Theaterregisseur wandelt (S. 155

ff.), der das jeweilige Ensemble aus der Community dabei unterstützt, die für sie wirklich relevanten Themen und Anliegen in kunstvolles, bedeutsames, emotional berührendes Theater zu transformieren, mit dem der Dialog in der jeweiligen Communities eröffnet und ermöglicht werden kann. Zwei Fallstudien zu Projekten in First Nation Communities illustrieren in der Folge diesen Prozess vom Workshop zu den Aufführungen auf eindrucksvolle Weise. Sie sind auch Beleg dafür, dass Diamond zu einer Vielzahl von Erkenntnissen durch die Zusammenarbeit mit First Nations gelangt ist, mit denen ein großer Teil seiner Projekte konzipiert und realisiert wurde. Dies wird ausführlich anhand der Projekte *Out of Silence* (S. 165 ff.) und *Reclaiming our Spirits* (S. 186 ff.), bei denen Zusammenhänge von (familiärer) Gewalt mit Erfahrungen in den kanadischen *Residential Schools* thematisiert werden, in denen Generationen von First-Nation-Kinder und -Jugendliche auf brutale und gewaltsame Weise von ihren familiären und kulturellen Wurzeln getrennt wurden.

Weitere methodische Anregungen betreffen die Weckung des Gruppenbewusstseins (S. 203), sowie den Einsatz von introspektiven Techniken wie *Regenbogen der Wünsche* (S. 223 ff.), *Polizisten im Kopf* (S. 236 ff.) und deren Weiterentwicklung im Zuge des Projekts *Corporations in Our Heads* (Firmen in unserem Köpfen, S. 242 ff.) sowie die von Diamond entwickelte Bildertheater und Polaroidbilder beinhaltende Technik *Your Wildest Dream* (S. 248ff.), die auch von Freires *Pedagogy of Hope* inspiriert wurde (S. 246 ff.).

Diamond geht noch auf den Begriff der *Emergenz* (S. 206), der die Schöpfung von Neuem bezeichnet sowie auf die Idee der *Epoché* (S. 212 ff.) ein: Damit ist in Anlehnung an Varela – ein Akt der Bewusstwerdung gemeint, der mit der Aufhebung des gewohnten Denkens und Urteils, der Umkehrung der Aufmerksamkeit und der Phase des Loslassens bzw. der Aufnahme der Erfahrung beschrieben wird. Diamond widmet sich auch dem *Praxiskonzept* von Gramsci (S. 216 f.), dem der Kreislauf von Planung, Aktion und Reflexion in Entwicklungsprozessen notwendig erscheint, was Diamond auf die Konzeption von *Theater zum Leben*-Projekten insgesamt, aber auch für die Arbeit in Workshops bezieht.

Besonderes Augenmerk widmet Diamond der Rolle des *Jokers*, der in *Theater zum Leben* Prozessen unter anderem als Workshopleiter, als Regisseur und bei interaktiven Aufführungen als Vermittler zwischen Bühne und Publikum arbeitet. Im Zusammenhang mit dem systemischen Verständnis wird der Joker von Diamond als „Störfaktor“ bezeichnet, der mit seiner Arbeit in Communities dazu beiträgt, dass diese in ein Ungleichgewicht geraten können. Dies wird als Voraussetzung dafür gesehen, damit sich neue Lösungen entwickeln können – gerade auch dadurch, dass Menschen eine Stimme

verliehen wird, die normalerweise nicht gehört werden (S. 30). Die Aufgabe des Jokers ist es, „kollektive Kreativität zu entwickeln, indem Rahmenbedingungen geschaffen werden, unter denen Emergenz von Neuem aller Voraussicht nach auftreten kann“ (S. 32), was den Aufbau und die Förderung aktiver Kommunikationsnetzwerke bedeutet. Diamond nennt es „Praxis im Sinne der absichtlichen Erzeugung von Rückkopplungsschleifen“ (S. 32)

Theater zum Leben ist eine der wenigen Publikationen, in denen viele Beispiele und Anregungen gegeben werden, auf welche Weise Forumtheaterszenen entwickelt werden. Selbst bei Boal finden sich zwar reichlich dramaturgische Anregungen für die Gestaltung von Forumtheaterszenen und damit verbunden eine Vielzahl von Probetechniken, aber mir ist keine Fallstudie bekannt, in der die Umsetzung von ihm exemplarisch beschrieben wird. Darin liegt meines Erachtens eine besondere Qualität des Buches. Besonders ausführlich wird die Fallstudie über das Projekt *Here and Now* dargestellt (S. 271–334), einem Forumtheaterprojekt zur Thematik von gewalttätigen Banden in Vancouver. Alle Phasen des Projekts, von der Idee, Vorbereitung und Vernetzung zur Workshoparbeit in der Community, der Stückentwicklung bis hin zu den Forumtheateraufführungen werden auf spannende und nachvollziehbare Weise beschrieben und machen die Vielschichtigkeit des Prozesses deutlich, in dem die kollektiven Geschichten der beteiligten Menschen genauso eine Rolle spielen, wie künstlerische, soziale, politische und öffentlich-mediale Prozesse. Die Fallstudie ist zudem ein gutes Beispiel dafür, wie die in den vorderen Teilen des Buches entwickelten Grundprinzipien des *Theaters zum Leben* und die theatral-ästhetischen wie sozialen Arbeitsweisen realisiert werden und auf welche Weise sie wirken. Und es zeigt sich, wie eng die Theaterarbeit von Diamond an den Themen, Anliegen und Prozessen vielfältiger Communities und Gemeinwesen orientiert ist: Der Theaterarbeit gehen ausführliche Vorarbeiten voraus, um mit den Menschen und Anliegen einer Community in einen wirklichen Dialog zu treten. Die besondere Herausforderung des *Theaters zum Leben* besteht vor allem darin, Vielschichtigkeit, Reichhaltigkeit und Komplexität zu suchen und

„über das Individuelle hinaus zu gelangen und mit dem Gemeinwesen zu arbeiten. ... Wir schaffen kein therapeutisches Setting für den Einzelnen. Wir machen das Theater, das ein Ausdruck der erweiterten Gemeinschaft ist, indem wir mit mikroskopischen Repräsentanzen des Ganzen, nämlich mit den Teilnehmern des Workshops, arbeiten“ (S. 220).

Abgeschlossen wird das lesenswerte Buch mit einem umfangreichen Anhang, in dem zum einen die Erfahrungen und Rahmenbedingungen für Forumtheateraufführungen in TV und Internet (S. 344 ff.) und in der Folge (S. 353 ff.) noch

zahlreiche Spiele und Übungen, Aktivierungstechniken im Bildertheater und Probetechniken vorgestellt und beschrieben werden.

Diamonds Buch – so der Klappentext – „unterstreicht den Wert des Theaters für einen Dialog zwischen Individuen, zwischen Gruppen und Gemeinschaften aller Art sowie zwischen Kunst und Wissenschaft, und es stellt ein flammendes Plädoyer dar für ein Theater, das nach immer neuen Wegen für ein gelungenes Zusammenleben sucht“ – dem ist nichts hinzuzufügen.

Michael Wrentschur

Axel Rachow (Hrsg.) (2012): Spielbar. 51 Trainer präsentieren 77 Top-Spiele aus ihrer Seminarpraxis. Edition Training aktuell. 4., überarbeitete Auflage. ISBN 978-3-941965-35-5 (230 Seiten).

(2010) Spielbar II. 66 Trainer präsentieren 88 neue Top-Spiele aus ihrer Seminarpraxis. 4. Auflage. ISBN 978-3-931488-63-5 (265 Seiten).

(2012) Spielbar III. 62 Trainer präsentieren 83 frische Top-Spiele aus ihrer Seminarpraxis. Edition Training aktuell. 2. Auflage. ISBN 978-3-936075-88-5 (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 Murmelspiel 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 bekannten deutschen Spielgurus, 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 und Trainer 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 und Trainer 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 zeigen die Schweizer 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, 179f). 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 aus-

Rezensionen

gesprochen gut bewältigt worden. Nur selten verbleiben die Beschreibungen im Zustand eines Appetizers. Dies ist beispielsweise der Fall in der – gewöhnlich dem NLP-Umfeld zugeschriebenen – *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, 89f.) ist irrelevant, die Auswertung „Input über die beiden Gehirnhälften und die Effektivitätssteigerung durch Koordinationsübungen“ in dieser Kürze unbrauchbar. Zamyat Klein zeigt im „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, 57f. 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.“

Hinweis: Mit der jüngst erschienenen *Swiss Edition* liegen nunmehr vier Bände der Spielbar-Reihe von Axel Rachow vor: Axel Rachow & Johannes Sauer (Hrsg.) (2012): *Spielbar Swiss Edition*: Schweizer Trainerinnen und Trainer präsentieren ihre Top-Spiele aus der Seminarpraxis. Edition Training aktuell. managerSeminare Verlags GmbH Bonn, ISBN 3941965417 (239 Seiten).

Maik Walter

AUTORINNEN UND AUTOREN

Angelika Andrzejewski
angelikaandrzejewski@staatstheater-braunschweig.de

Barbara Gronau
b.gronau@udk-berlin.de

Ulrike Hentschel
uhen@udk-berlin.de

Dorothea Hilliger
d.hilliger@hbk-bs.de

Ina Jahnke
jahnke.ina@web.de

Johannes Junker
j.junker@hkt-nuertingen.de

Volker Jurké
volju@-online.de

Gabriele Klein
gabriele.klein@uni-hamburg.de

Johannes Kup
j.kup@udk-berlin.de

Gerd Koch
koch@ash-berlin.eu

Katharina Kolar
K.Kolar@hs-osnabrueck.de

Doris Krohn
doris.krohn@uni-hamburg.de

Marion Küster
Marion.Kuester@hmt-rostock.de

Herwig Lewy
herwiglewy@web.de

Christoph Macha
christophmacha@staatstheater-braunschweig.de

Erzsébet Matthes
erzsebet.matthes@gmx.de

Muriel Nestler
kontakt@kostuemkollektiv.de

Wolfgang Nickel
nickelspieltheater@-online.de

Nelly Noack
nelly.noack@tunverwandte.de

Ute Pinkert
pinkert@udk-berlin.de

Hans Martin Ritter
hansmartinritter@web.de

Mira Sack
mira.sack@zhdk.ch

Hanne Seitz
seitz@fh-potsdam.de

Julia Steinmann
steinmann@hawk-hhg.de

Wolfgang Sting
wolfgang.sting@uni-hamburg.de

Virginia Thielicke
virginia27@gmx.de

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

Maik Walter
maik@zedat.fu-berlin.de

Wolfgang Wendlandt
kontakt@wolfgangwendlandt.de

Michael Wrentschur
michael.wrentschur@uni-graz.at

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 Packtaschen, 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**

ANKÜNDIGUNGEN

TEILNAHMEBEDINGUNGEN

Bewerben können sich Schultheaterensembles, die nicht mehr als 25 Teilnehmer/innen umfassen und deren Aufführung nicht länger als 60 Minuten dauert, damit das Festival angesichts der Produktionen aus 16 Bundesländern überschaubar bleibt. Für die eingeladenen Schülergruppen sind Unterkunft, Verpflegung und alle Veranstaltungen des Festivals bis auf einen Eigenbetrag von 60 Euro pro Teilnehmer/in kostenfrei. Im Bedarfsfall kann der BV.TS auf Antrag für einzelne Schülerinnen und Schüler einen Zuschuss gewähren.

Bewerbungen können bis zum 30. April 2014 ausschließlich beim Landesverband für Schultheater/Darstellendes Spiel des jeweiligen Bundeslandes eingereicht werden.

Zur Bewerbung gehören neben dem Formular

- Vier DVDs der Aufführung, die einen Durchlauf zeigen (Originalaufzeichnung aus der Totalen, unbearbeitet)
- Erläuterung zur DVD (was zeigt sie, z. B. Premiere, Aufführung, Probenstand etc., bzw. was zeigt sie nicht)
- Erläuterungen und Material zu der Produktion sowie zu den Arbeitsbedingungen des Ensembles
- Übersichtsartiger Bühnen- und Beleuchtungsplan (kann nachgereicht werden)

Die Adressen der Landesverbände finden sich unter www.bvts.org oder bei der Geschäftsstelle des BV.TS. Dort können auch weitere Informationen, Dokumentationen und Fachpublikationen der bisherigen Schultheater der Länder seit 1985 erfragt werden.

DAS FESTIVAL

- Das Schultheater der Länder ist ein bundesweites Festival für Schultheatergruppen aller Jahrgangsstufen und Schulformen, das jährlich in einem anderen Bundesland stattfindet.
- Das Schultheater der Länder ist Mitglied in der Arbeitsgemeinschaft bundesweiter Schülerwettbewerbe, die von der Kultusministerkonferenz empfohlen werden, und hat sich zum Einhalten der dort verabschiedeten Qualitätsstandards verpflichtet.
- Das Schultheater der Länder wird von der Stiftung Mercator und den Kultusministerien der Länder gefördert. Die zum Thema des Festivals ausgewählten Gruppen stellen ihre Produktionen öffentlich vor, diskutieren darüber und erweitern ihre Spielpraxis in Workshops. Theaterlehrern, Theaterpädagogen, Theaterwissenschaftlern und anderen Interessierten wird eine begleitende Fachtagung geboten.

Weitere Informationen unter www.bvts.org und in der Geschäftsstelle des BV.TS: c/o Tanja Klepacki
Schwalbenweg 2
90552 Röthenbach / Renzenhof
Tel. +499120183074
@ bv.ts@t-online.de

SCHULTHEATER DER LÄNDER 2014 SAARBRÜCKEN 14. – 20. SEPTEMBER



AUSSCHREIBUNG

Der Bundesverband Theater in Schulen (BV.TS), die Stiftung Mercator und das Theaterpädagogische Zentrum Saarbrücken laden zum 30. Schultheater der Länder vom 14. bis 20. September 2014 in Saarbrücken ein.

THEMA : GRENZGÄNGE

Für das Schultheater der Länder 2014 in Saarbrücken (Saarland) werden Theaterproduktionen gesucht, die sich künstlerisch mit Situationen an Grenzen und über Grenzen hinweg beschäftigen, die insbesondere

- Grenzen des Körpers und der Stimme, der Bewegung im Raum sowie des Umgangs mit Zeit beim einzelnen Spieler und beim Ensemble theatral ausloten
- ästhetische Grenzgänge wagen, z. B. zwischen Theater und anderen Künsten/Disziplinen oder zwischen Performance und Repräsentation, Spieler und Zuschauer, Drama und Szenischem Schreiben, Trash und Collage, Mainstream und Underground
- individuelle und gesellschaftspolitische Grenzen, Mauern und Zäune thematisieren und dafür geeignete Gestaltungsformen finden, z. B. Grenzgänge zwischen dem Eigenen und dem Fremden, Ost und West, verschiedenen Nationen und Kulturen, dem Einzelnen und der Masse

Die begleitende Fachtagung (in der Hochschule für Musik Saar, Bismarckstr. 1, 66111 Saarbrücken) wird sich mit ästhetischen Grenzgängen des Theaters beschäftigen.

BV.TS
Bundesverband Darstellendes Spiel



Saarland
Ministerium
für Bildung und Kultur



Ständige Konferenz Spiel und Theater



31.10.– 02.11.2014
hmt Rostock
MA Theaterpädagogik
am Institut für Schauspiel

„Im Spinnenweb
von Gegen-, Neben-, und Miteinander
Formate theaterpädagogischer Zusammenarbeit!“

Anmeldung unter: staendige.konferenz@yahoo.com
Ansprechpartnerin: Aline Menz
Teilnehmerbeitrag: 50,00 Euro
30,00 Euro (Arbeitslose & Hartz IV Empfänger)
20,00 Euro (Studierende)

Am Vortag der Ständigen Konferenz (30.10.2014, 11.00-16.00 Uhr)
Diplom Vorspiel des 4. Studienjahres Schauspiel
an der Hochschule für Musik und Theater Rostock
Wir bitten um Anmeldung hierfür unter angegebener Adresse.

Mit freundlichen Grüßen
Prof. Marion Küster
Studiengangleitung/Prorektorin
hmt III Hochschule für Musik und Theater Rostock
Institut Schauspiel, Fach Darstellendes Spiel/ Master of Arts
Theaterpädagogik
Beim St.-Katharinenstift 8
18055 Rostock
fon +49 (0)381 5108-131
fax +49 (0)381-5108-101
www.hmt-rostock.de



„50 Jahre Schulspiel/Theaterpädagogik“ Ein Symposium am 20. und am 22. Juni 2014

Ort:

Universität der Künste, 10709 Berlin, Bundesallee, Foyer

Thematische Schwerpunkte:

1. Das wechselnde Gesicht des Spiel- und Theaterpädagogien: Häutungen, Transformationen, Metamorphosen
2. Erfahrungen: Was haben Spiel und Theater mit mir gemacht? Was habe ich mit Spiel und Theater gemacht?
3. Spiel und Theater und politisch-gesellschaftliche Probleme: Gegenwärtige und zukünftige Herausforderungen

Anmeldung zur Teilnahme

Für ehemalige Studierende der PH, bzw. der HdK/UdK Berlin:
bine.leetz@gmx.de

Für (ehemals) Lehrende, Berufskollegen, Interessenten usw.:
nickelspieltheater@t-online.de

Angebote für Programmbeiträge

- Beiträge für den thematischen Schwerpunkt 2 sammelt und moderiert Marlies Krause:
krause10a@aol.de
- Vorschläge/Angebote für den thematischen Schwerpunkt 3 gehen an Aline Menz:
alinemenz@gmail.com
- Den Schwerpunkt 1 koordiniert Hans-Martin Ritter:
hansmartinritter@web.de

Einladung Tanz-Theater-Pädagogik

Eine offene Werkstatt-Fachtagung
vom 14. bis 16. November 2014
im Tagungshaus Himbergen,
veranstaltet von der Gesellschaft für Theaterpädagogik / Niedersachsen e. V.

Die für alle Interessierten offene Werkstatt-Fachtagung konzentriert sich auf das Tanztheater, vor allem auf die Entwicklung von Choreografien, Arbeiten an Bühnenpräsenz, Erarbeiten von individuellen und kollektiven Bewegungsabläufen im musikalischen Kontext. Unterschiedliche Musiken und Bewegungsformen sollen selbstentworfenen Improvisationen begleiten. Für die unmittelbare – etwa schulische und außerschulische – methodische Praxis ist die tanztheatrale Vorgehensweise sehr geeignet für größere Gruppen. Das Tanztheater ist getragen von der Körperlichkeit der Agierenden, der gegenseitigen Wahrnehmung der Tanz- und Spielpartner, von der Bereitschaft sich zurückzunehmen und einzubringen. Im Zentrum des Workshops steht die gemeinsame Suche nach einer wirkungsvollen Abfolge theatraler Ereignisse – nach jenem Mit- und Gegeneinander, das die Spannung ausmacht zwischen dem Einzelnen und den Vielen.

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

Teilnahmekosten (einschließlich Übernachtung, Verpflegung, Workshop-Leitung; Bettwäsche ist mitzubringen oder gegen Entgelt zu entleihen): € 140,- für Berufstätige, € 100,- für Mitglieder der Gesellschaft für Theaterpädagogik/Niedersachsen, € 70,- 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. 556 106, überweisen.

Weitere Informationen:

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



**1st International Conference:
Performative Teaching, Learning and Research
(University College Cork, 29 May – 1 June 2014)**

This conference aims to pave the way towards a new, performative teaching and learning culture. Building on a recent symposium at University College Cork which centred on performative practices across different disciplines, this conference will have a special focus on the areas of

LANGUAGE • LITERATURE • CULTURE

The conference is organised by SCENARIO FORUM, in close collaboration with UCC's *School of Languages, Literatures and Cultures*, UCC's *Centre for Interdisciplinary Research in Performance Practices* and *Ionad Bairre*, UCC's Teaching and Learning Centre.

Organising Team:

Manfred Schewe/Micha Fleiner/Stefan Kriechbaumer/Niko Preuschoff
(University College Cork); Susanne Even (Indiana University, Bloomington)

For further details please see the following link:

<http://www.ucc.ie/en/scenario/scenarioforum/scenarioforum-conference2014/>



**Bildungswerk
für Theater und Kultur**

www.btkhamm.de

Fortbildung Theaterpädagogik

– vom Bundesverband Theaterpädagogik (BuT) anerkannt –

10./11. Mai 2014 bis 22.-24. April 2016

14 Wochenenden und 2 Herbstferienblöcke

4 Wochenenden im Wahlpflichtbereich

Kleingruppentreffen



Wir bieten darüber hinaus Kurse und Workshops an, wie:
Playback-Theater, Jeux Dramatiques, Theater nach Boal,
Zirkuspädagogik, Atem und Stimme, Schminken,
und viele mehr ...

Einführungskurs

„Das Arbeitsfeld des Klinikclowns“

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

- Basisarbeit Clown 22./23.11.2014
- Clownstechniken 10./11.01.2015
- Der Klinikclown 21./22.02.2015

**Aufbauende Fort-
bildung Clownerie**

6 Wochenenden
1 fünftägiger Seminarblock

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

Grundkenntnisse im Clowneriebereich sind nötig.

Einstieg 07./08.11.2015
Abschluss 21./22.05.2016

Leitung der Fortbildungen:
Andreas Hartman
Hilde Cormhecke



TEXT-, TEAM- & THEATERSPIEL

TUNVERWANDTE

NEUIGKEITEN AUS DER ACHTEN KLASSE

Inhalt

- Maskenbau und Maskenspiel
- Materialtheater – eine (Plastik-)Folie
- Projektförderer

Maskenbau und Maskenspiel

Im Kunstunterricht beschäftigte sich die Klasse 8 Ende 2013 mit Maskenbau. Die Schülerinnen und Schüler stellten in mehreren Arbeitsschritten Masken her, beschäftigten sich mit den Temperamenten, mit der Farben-Lehre und der ästhetischen Wirkung von Formen und Materialien.

Manche Figur wurde da zum Leben erweckt und fabelhafte Wesen bekamen ein Gesicht. Die Maske, die Gesichtsbedeckung, kennen wir aus unterschiedlichen Kontexten aus der Kulturgeschichte rund um den Globus. Das Gesicht zu verkleiden hat in vielen Kulturen und zu verschiedensten Anlässen eine Tradition. Wir denken

in Europa meist zuerst an den Karneval in Venedig oder die Commedia dell'arte, an die Brauchtümer zu Halloween, Silvester oder Fasnacht. Beeindruckende und besonders ausdrucksstarke Masken finden wir aber auch bei den Schamanen, in den Königreichen Afrikas, im antiken griechischen Theater und im traditionellen japanischen und chinesischen Theater. Sehr anregende Beispiele für Masken finden wir auch in der Ritterzeit, wo sich die mutigsten Helden hinter Helm und Visier verhüllen und schützen.

Bevor die selbstgemachten Masken auf der Bühne eingesetzt werden können, dient ein Intensivworkshop „Maskenspiel“ mit Nelly Noack der Vorbereitung. Gelernt wird

anhand von Neutralmasken. Augenfällig wurde schnell, wie stark die Körpersprache in den Fokus tritt, wenn die Mimik durch die Maske eingefroren ist. Wir wurden plötzlich der kleinsten Bewegung gewahr, erlebten die Grundspannung der Körperhaltung und die Atembewegungen als Ausdruck. Da unter der Vollmaske im Gegensatz zur Halbmaske nicht gesprochen werden kann, wa-



Projektförderer

Wir sind sehr dankbar für die zugesicherte Unterstützung von Text-, Team- & Theaterspiel durch folgende Partner und Sponsoren, ohne deren Zutun unser Projekt nicht denkbar wäre:

ALISON UND PETER KLEIN
STIFTUNG

artmetropol.tv
Das Kultur-TV im Netz

CANTUS
Verlag für Theater, Musik & Film

Ensinger
... die Calcium-Magnesium-Power-Quelle



OBEN
AUF

rem
Reiss-Engelhorn-Museen



Stadtbibliothek
Pforzheim

Wenn Sie unsere Arbeit unterstützen möchten, wenden Sie sich bitte mit Ihren zweckgebundenen Spenden an Schule oder Kooperationspartner:

Freie Schule Diefenbach
Burrainstr. 20, 75447 Diefenbach
Kto: 980 056
BLZ: 666 500 85
SPK Pforzheim/Calw

Tunverwandte
Ensemble & Theaterpädagogik
Schulstr. 8, 69221 Dossenheim
06221-5991088
nelly.noack@tunverwandte.de

ren die Spielerinnen und Spieler auf die non-verbale Ausdrucksmöglichkeiten zurückgeworfen bzw. angewiesen. Das ganze Spektrum dieser Möglichkeiten gehört zu den wichtigsten Grundlagen der Schauspielkunst.

Materialtheater – eine (Plastik-)Folie

Womit würden Sie beginnen? Wir tun so „als ob“. Manchmal will es der Zufall, dass uns ein Material anguckt wie ein Gulli-Deckel, dass sich ein Wasserfleck auf dem Tisch zu einem Gespenst verwandelt, oder etwa ein ausgequetschter Teebeutel uns zum Spielen einlädt. Aber wenn wir uns selber auf den Weg machen in die Welt der Dinge? Die Schülerinnen und Schüler der achten Klasse haben sich mit zwei prominenten Materialien auseinandergesetzt: Mit dem omnipräsenten Material Plastik (in Form von großen, transparenten Folien) und mit einem täglichen Begleiter in unterschiedlichsten Ausfertigungen: die Handtasche. Das Gewöhnliche, Bekannte, Tote, ja das Selbstverständliche, das beiden Spiel-Gegenständen anhaftet, galt es auffällig, interessant und überraschend zu machen.

Wie würden Sie ihre Handtasche erkunden? Was kann ihre Handtasche alles? Welche Varianten können Sie finden? Kennen Sie sie wirklich in- und auswendig? Wir haben ein und die selbe Sache aus mindestens zehn Blickwinkeln betrachtet.

Langweilig? Keineswegs! Brenda Ueland würde sagen: „Die Imagination braucht das Umherschweifen, den langen, ineffizienten Müßiggang, das fröhliche Zeitverplempern und Herumtrödeln.“ Hatte man sich eine Weile mit einer Sache beschäftigt so wurde aus dem neugierig Improvisierenden ein Experte, ein Virtuose auf seinem Gebiet. Allerdings gab es nur wenig Mutige, die versuchten, Objekttheater wiederholbar zu machen. Man hält die Gegenstände im Allgemeinen für leblos, aber wer weiß schon, wie sich so eine Plastikfolie beim nächsten Luftzug verhält? Spielerisch interessant wurde auch die Umgebung: Das Außengelände der Schule, die Sporthalle oder der Bühnenraum haben unterschiedliche Qualitäten und trugen zur Atmosphäre bei. Einzelne, zu zweit und in kleinen Gruppen sind Spielsequenzen entstanden, die wir zunächst photographisch festgehalten haben. Mit der Verwandlung des Materials wurde die Wirklichkeit sichtlich zum Stolpern gebracht.



Materialtheater Kl. 8