

Zeitschrift für Theaterpädagogik

31. Jahrgang • Korrespondenzen • Heft 66



**Kulturelle Bildung reloaded:
Fachunterricht oder Künstlerprojekt?**

Inhalt / Contents

| | | | |
|--|----|---|----|
| Impressum | 2 | B.E.S.T. Bremens Erstes Schulübergreifendes Theater wird fünfundzwanzig. Eine Hommage | 48 |
| Editorial | 3 | <i>Tobias Pflug</i> | |
| <i>Gunter Mieruch/Wolfgang Sting</i> | | Format „unart“ – Gespräch über einen künstlerischen Jugendwettbewerb | 50 |
| Autorinnen und Autoren | 4 | <i>Sigrid Scherer, Gunter Mieruch, Wolfgang Sting</i> | |
| Leserbrief | 5 | PARTNER AUF AUGENHÖHE. Das 37. Schultheaterfestival Jugend spielt für Jugend am Schauspiel Hannover | 55 |
| Berichtigungen | 5 | <i>Vivica Bocks</i> | |
| Kulturelle Bildung reloaded: Fachunterricht oder Künstlerprojekt? | | „SCHULwegENTDECKER“: ein künstlerisches Modellprojekt am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule | 56 |
| Pluralitäten, Positionen und Projekte in der Kulturellen Bildung. Plädoyer für eine Verzahnung schulischer und außerschulischer Verantwortung für Kulturelle Bildung | 6 | <i>Tina Hilbert/Ina Driemel</i> | |
| <i>Kerstin Hübner</i> | | Es geht ums Ganze – Theaterarbeit all inclusive | 58 |
| Fachunterricht oder Künstlerprojekt? | 10 | <i>Walburg Schwenke</i> | |
| <i>Joachim Reiss</i> | | „site.specific“ – Internationales Jugendtheaterfestival in Österreich im August 2014 | 60 |
| Künstlerische Schulfächer sind unverzichtbarer Teil des schulischen Bildungsauftrags. Deutscher Kulturrat setzt sich für künstlerische Schulfächer ein | 13 | <i>Georg Ruttner</i> | |
| <i>Deutscher Kulturrat</i> | | Ein filmisches Schau-Spiel: Am Geldabend ... gewinnbringend | 62 |
| Positionspapier zu gelingenden Kooperationen Kultureller Bildung/Kerncurriculum Lehramtsstudium Darstellendes Spiel/Theater | 14 | <i>Gerd Koch</i> | |
| <i>Bundesverband Theater in Schulen (BV.TS)</i> | | I was Gob Squad. Ein Selbstversuch in Remote-acting | 64 |
| Theaterunterricht(en) – didaktische Grundlagen | 16 | <i>Hanne Seitz</i> | |
| <i>Max Weig und Leopold Klepacki</i> | | Theaterpädagogische Forschung zum ‚doing gender‘ und den Verhaltensmustern von Führungskräften – ein Beitrag zur Theatralen Organisationsforschung | 66 |
| Theater probieren. Überlegungen zu einer Didaktik des Schulfachs Theater | 21 | <i>Katharina Kolar und Frank Bonczek</i> | |
| <i>Ulrike Hentschel/Dorothea Hilliger</i> | | Biografieren auf der Bühne – Theater als Soziale Kunst an der FH Dortmund. Tagungsrück- und -ausblick | 68 |
| Musik oder/und Theater? | 26 | <i>Norma Köhler</i> | |
| <i>Ede Müller</i> | | „Man muss als Theaterpädagoge (...) die Menschen genauso lieben wie das Theater – und ausdrücklich auch genauso umgekehrt!“ Zum Tod des Theaterpädagogen und Autors Roger Lille | 70 |
| Theater und Kunst und Theater | 31 | <i>Mathis Kramer-Länger</i> | |
| <i>Joachim Dams</i> | | Fotonachweise und Zusatzinformationen | 72 |
| Beziehungen statt Affären! Für eine kontinuierliche Zusammenarbeit von Künstlerinnen an Schulen | 34 | Sonderteil | |
| <i>Malte Pfeiffer</i> | | „Entdeckst du was ...“ Dokumentation des 6. Deutsches Kinder-Theater-Fests und der Fachtagung 2014 in Stuttgart | 73 |
| Einsatz: Kulturagentin in Hamburg | 36 | <i>Elisa Rogmann und Raimund Finke</i> | |
| <i>Eva Maria Stütting</i> | | Aus dem Archiv | |
| Achtung: Erkenntnis! Teil II Theater macht Schule – SprachRäume-SprechOrte | 38 | „Szenische Interpretation“ als didaktische Methode im Literaturunterricht | 85 |
| <i>Volker Jurké</i> | | <i>Katharina Kolar (DATP)</i> | |
| „Schön, dass ihr da seid“ – Kulturelle Bildung und die künstlerischen Fächer in der Schule | 43 | Rezensionen | 87 |
| <i>Wiebke Lohfeld</i> | | Ankündigungen | 97 |
| Magazin | | | |
| Verleihung des Alice-Salomon-Poetik-Preises 2015 an Volker Ludwig, den Begründer des modernen Theaters für Kinder, der mehr als ein „Mensch für GRIPS“ ist | 46 | | |
| <i>Gerd Koch und Jens H. Stupin</i> | | | |

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 einzeilnabständigen Zeilenabstand.
 - * Entsprechend der Anzahl eingesandter Fotos muss die Summe der Zeichen reduziert werden.
 - * Bitte nichts layouts!
 - * Wir bitten, keinen Blocksatz, sondern Flattersatz zu verwenden und keine festen 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.
- * 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 – Zeitschrift für Theaterpädagogik (ZfTP)

- Gründungsherausgeber:** 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, gunter.mieruch@me.com
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)
• www.bag-online.de • info@bag-online.de
Bundesverband Theater in Schulen e. V. (BV.TS) bv.ts@icloud.com • www.bvts.org
Bundesverband Theaterpädagogik e. V. (BuT) mail@butinfo.de • www.butinfo.de
Gesellschaft für Theaterpädagogik/Niedersachsen e. V. • www.gesellschaftfuertheaterpaedagogik.net
- Archiv:** *Online-Archivierung und -Recherche:* www.archive-datp.de
- Heftredaktion:** *Schwerpunkt:* Gunter Mieruch/Wolfgang Sting
Bildauswahl, Magazin und Rezensionen: Gunter Mieruch/Wolfgang Sting
- 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: Eileen Camin
Cover: Eileen Camin. *Coverfoto:* Daniela Buchholz
- 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 den 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

Kulturelle Bildung reloaded: Fachunterricht oder Künstlerprojekt?

Gunter Mieruch/Wolfgang Sting

Ein altes Thema, ja, aber keineswegs veraltet, sondern hochaktuell. Reloaded wird hier nicht als ein einfaches Remake, sondern qualitativ verstanden als ein differenziertes und kollektives Über-, Weiter- und Neudenken, Entwickeln und Perspektiven Aufzeigen für die Praxis und Fachentwicklung von Kultureller Bildung in der Schule. Insbesondere für **Theater in der Schule**.

Der Themenschwerpunkt beschäftigt sich also mit der Frage, wie Theater in der Schule im Spannungsfeld von Fachunterricht und Künstlerprojekt aufgestellt sein soll und kann. Mit Blick auf die aktuellen Arbeitsfeld- und Förderstrukturen von Kultureller Bildung sowie die Bedingungen und Veränderungen von Schullandschaft diskutieren die Autorinnen und Autoren der Beiträge das Thema aus ganz unterschiedlichen Perspektiven: als Vertreter von Institutionen wie BKJ (Bundesvereinigung kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V.) und BV.TS (Bundesverband Theater in Schulen e. V.), als Wissenschaftlerinnen und Theaterpädagogen in der Ausbildung von Theaterlehrern, als Theaterlehrer, als Künstler und Kulturagentin. Thematisiert werden dabei Förderkonzepte für kulturelle Projekte an Schulen, die didaktischen Grundlagen von Theaterunterricht, Bildungsstandards und Ausbildungssituation für Theaterlehrer und vor allem die konkrete Praxis von Theaterunterricht und Theaterprojektarbeit in Schulen.

Theater in der Schule, aber wie? Dabei sind viele organisatorischen und fachlichen Fragen längst nicht zufriedenstellend geklärt.

1. Weder ist das Fach Theater in allen Bundesländern und Schulstufen verankert, wie es der BV.TS fordert, noch ist eine flächendeckende und befriedigende Ausbildungssituation für Lehrer, die Theater unterrichten können, etabliert. Gleichzeitig wurden und werden im Rahmen der seit Jahren verstärkten Förderung Kultureller Bildung zunehmend Theaterprojekte an Schulen mit Künstlern initiiert und realisiert und mitunter als Modelle und „Leuchtturmprojekte“ gehandelt. Nicht alle dieser Künstlerprojekte leuchten bzw. leuchten ein, geschweige denn versprechen sie Kontinuität und nachhaltige Qualität. Mit einmaliger Förderung oder begrenzter Laufzeit, die zwar punktuell spannende Projektarbeit anregen kann, bedeuten diese Künstlerprojekte meist keine nachhaltige Förderung des Faches Theater. Im Gegenteil – sie behindern sogar teilweise die Etablierung des Theaterunterrichts bzw. die Einstellung von Theaterlehrern und dienen dann als Notlösung.
2. Eine weiterführende Frage im Spannungsfeld Unterricht oder Künstlerprojekt ist: **Was kann und soll das Fach ei-**

gentlich leisten? Verlangt das Fach Theater zu viel von seinen Lehrerinnen und Lehrern? Sind die inhaltlichen und didaktisch-methodischen Ansprüche an das Fach als künstlerisches Fach zu hoch, insbesondere wenn öffentlichkeitswirksame Theaterproduktionen gefragt sind? Warum werden Künstlerprojekte an Schulen initiiert? Und externe Theaterpädagogen oder Künstler für den Unterricht herangezogen? Etwa weil die Anforderungen des Faches Theater unter den gegebenen Arbeits- und Ausbildungsbedingungen kaum oder nur unter selbstausbeuterischen Bedingungen erfüllbar sind? Aber: So anregend und motivierend für alle Beteiligte die Einbindung von Künstlerprojekten in den Theaterunterricht sein kann, den Unterricht können und sollten sie nicht ersetzen. Wie sollte der Regelunterricht denn dann aussehen?

3. Unterliegt die Ausrichtung des Faches Theater etwa einer einseitigen normativen Orientierung als rein künstlerisches Fach? Hier wäre zu überprüfen, ob die Fächer Musik und Kunst eine ähnliche stark handlungsorientierte Ausrichtung des Unterrichts auf Ausdruck, Entwicklung/Erprobung und Gestaltung (Improvisation und Szenenarbeit) sowie Präsentation legen.

Das Fach Theater versteht sich ja als projektorientiertes Fach mit Bezug zur Kunstform Theater, was nicht heißen darf, dass das professionelle Theater imitiert werden sollte, im Gegenteil, es gilt die spezifischen Ästhetiken und Produktionsformen des Theaters in der Schule zu finden. Aber idealerweise beinhaltet der Theaterunterricht eine starke Projekt- und Produktionsorientierung, um szenische Formate und Präsentationen oder Aufführungen zu entwickeln und letztlich zu zeigen. Schon das Selbstverständnis eines Theaterlehrers zwischen Pädagoge, Fachlehrer für Theater, Spielleiter, Dramaturg und Regisseur ist vielschichtig und zeigt den Spagat, aber auch das sehr komplexe, möglicherweise überfordernde Fachprofil und die gewünschte Kompetenzvielfalt, die kaum in einer Lehrperson zu finden sind. Zu fragen bleibt deshalb, ob das Theatermachen als Produktion im normalen Regelunterricht, z. B. in der Grundschule – nur in Hamburg ist Theater in dieser Schulform bislang in der Stundentafel fest verankert –, auch realisierbar und wünschenswert ist. Denn wenn der Anspruch an künstlerische Arbeit zentral steht, was von den Lehrkräften vor Ort aus unterschiedlichen Gründen nicht immer zu leisten ist, dann ist es nachvollziehbar, dass Theatermacher von außen, Theaterpädagogen und Künstler, engagiert werden, um diesen Anspruch zu erfüllen. Das mag im Einzelfall auch Sinn machen und eine wunderbare Facharbeit und Lernerfahrung sein. Aber als Regel bzw.

Editorial

Ausweichbewegung, um den aktuellen Anforderungen des Faches zu genügen, scheint das keine Lösung sein. Vor allem unter dem Aspekt, dass dann nur wenigen Schülern das Theaterspielen ermöglicht wird.

Also das Thema bleibt: Wie ist kontinuierlicher und fundierter Unterricht im Fach Theater für möglichst viele Schüler an allgemeinbildenden Schulen realisierbar? Dabei scheint klar, dass es auf Dauer nicht um ein „Entweder-Oder“ – Fachunterricht versus Künstlerprojekt – gehen kann. Denn eins ist deutlich, es besteht Handlungsbedarf, den Theaterunterricht in Schulen und entsprechende universitäre Ausbildungsgänge weiter zu entwickeln und zu etablieren. Das „Sowohl-als-auch“, wie Akteure in der Schule und aus der außerschulischen Kulturellen Bildung

und den Künsten produktiv zusammen arbeiten können, ist die Perspektive.

Wie gewohnt finden sich in unter den Rubriken Magazin, Archiv und Rezensionen eine die Heterogenität des Arbeitsfeldes Theaterpädagogik abbildende Vielfalt von Beiträgen, Berichten und Vertiefungen. Die Fotos in diesem Heft sind nicht thematisch den einzelnen Beiträgen zugeordnet, sondern sind als Foto-Reihe durchs ganze Heft gedacht. Der farblich abgesetzte Sonderteil dokumentiert das 6. Deutsche Kinder-Theater-Fest 2014 in Stuttgart. Und: natürlich freuen sich alle Herausgeber über ein Feedback der Leserschaft, deshalb und weil es eher selten vorkommt, drucken wir auch einen Leserbrief in voller Länge ab.

AUTORINNEN UND AUTOREN

Vivica Bocks

vivica.bocks@staatstheater-hannover.de

Frank Bonczek

f.bonczek@hs-osnabrueck.de

Joachim Dams

bruno-jod@t-online.de

Ina Diemel

Ina.Driemel@berlinerfestspiele.de

Tina Hilbert

tina.hilbert@gmail.com

Ulrike Hentschel

uhen@udk-berlin.de

Dorothea Hilliger

d.hilliger@hbk-bs.de

Kerstin Hübner

huebner@bkj.de

Manfred Hüttmann

manfred.huettmann@web.de

Volker Jurké

volju@t-online.de

Leopold Klepacki

leopold.klepacki@fau.de

Gerd Koch

koch@ash-berlin.eu

Norma Köhler

norma.koehler@fh-dortmund.de

Katharina Kolar

K.Kolar@hs-osnabrueck.de

Mathis Kramer-Länger

mathis.kramer@phzh.ch

Wiebke Lohfeld

lohfeld@uni-koblenz.de

Gunter Mieruch

gunter.mieruch@me.com

Ede Müller

edekassel@t-online.de

Malte Pfeiffer

malte.pfeiffer@uni-hamburg.de

Tobias Pflug

tobiaspflug@web.de

Joachim Reiss

joachim-reiss@t-online.de

Georg Ruttner

gregor.ruttner@biondekbuehne.at

Doro Salje

doro@salje.net

Sigrid Scherer

Sigrid.Scherer@bhf-bank.com

Susanne Schittler

schittler@uni-koblenz.de

Walburg Schwenke

schwenke.walburg@gmail.com

Hanne Seitz

seitz@fh-potsdam.de

Wolfgang Sting

wolfgang.sting@uni-hamburg.de

Eva Maria Stütting

evamariastuetting@hotmail.com

Jens Stupin

jens.stupin@charite.de

Florian Vaßen

florian.vassen@germanistik.uni-hannover.de

Maximilian Weig

maximilian.weig@fau.de

Kristin Westphal

westphal@uni-koblenz.de

Leserbrief zu Heft 64

Liebe Redaktion,

danke für das spannende neue Heft der *Zeitschrift für Theaterpädagogik* – mit seinem umsichtig orchestrierten Leitmotiv spannt es einen Horizont auf, in dem das Lesen zugleich auch ein Impuls für Aktionen und Interventionen ist.

Ulrike Henschel, Ute Pinkert, Hanne Seitz und Dorothea Hilliger zeigen, dass die Theaterarbeit in der Schule – von der Institution her meistens noch als eine Zugabe, ein Extra aufgefasst – vom Bildungsprozess her gesehen das Zentrum sein müsste, um das herum die anderen Unterrichtsfächer sich organisieren. Zentral ist das Darstellende Spiel in dem Sinn, dass hier der Kernprozess der Bildung – das Herausfinden, Entdecken, Experimentieren, Entwerfen, Zeigen und Verhandeln – *tel quel* gelebt wird: Es ist eine Plattform für die Entfaltung der Persönlichkeit und des Erfindungsreichtums jedes einzelnen. Im konkreten Lern- und Bildungsprozess bleibt die passive Rezeption ebenso wichtig wie die aktive Gestaltung, aber es ist eben die Gewichtung beider Seiten, die dem Prozess jeweils sein Profil gibt. Wird die Seite der passiven Rezeption betont, die durch e-learning gerade neuen Auftrieb bekommt? Oder findet der Prozess seine Basis in der gestalterischen Aktivität? Das Darstellende Spiel (oder genauer: die theatrale Kunst im Kontext der Schule) enthält in seiner Logik ein Plädoyer für diese zweite Variante. Es bildet darin kein Programm, das wiederkehrend abzuarbeiten wäre, sondern eine selbst prozessuale Basis, die immer wieder neu gebildet werden muss – und in ihrem Potenzial von der Bildungspolitik gerade erst entdeckt wird.

Die Beiträge von Barbara Gronau und Gabriele Klein bewegen sich in *unchartered territory*: Im Programm der Podiumsdiskussion „Die Krise denken“, die im Februar 2011 in der Volksbühne stattfand, schrieben die Veranstalter, dass wir die Koordinaten der Arbeit im Fordismus zwar präzise kennen, die Frage „Was ist heute unter Arbeitskraft eigentlich zu verstehen?“ aber ebenso wenig

beantworten können wie die Fragen der politischen Ökonomie, die sich damit verbinden. Vier Jahre später sind wir weiterhin auf der Suche nach Koordinaten für die Entwicklung dieser Fragen und sehen – wie beide Beiträge skizzieren –, dass schon die Suche selbst eine faszinierende Möglichkeit eröffnet: Die Wissenschaften und die Künste könnten gemeinsam forschen, im wechselseitigen Respekt für die Verschiedenheit ihres Wissens. Die Frage nach dem Profil der Arbeit wäre dann zugleich die Chance einer neuen Arbeitsform. Auf den Schnittflächen ihrer künstlerischen Forschung finden Theater und Performance auch neue Allianzen mit anderen Künsten, die in anderen Medien dieselben Fragen stellen – Santiago Sierra hat das in Arbeiten wie „Haus im Schlamm“ oder den „Container Sculptures“ gezeigt hat, aber auch im Video oder anderen zeitbasierten Künsten gibt es viele Instanzen dafür. Gerd Koch erinnert in einem weiten Bogen bis zu Karl Philipp Moritz zurück, dass die Forderung einer aktiven Haltung auch den Umgang mit den Nachrichten betrifft. „Erhellen, Aufklären und Kommentieren“ sind die Momente des Darstellens einer Nachricht, das Diskutieren und Verhandeln ihrer Perspektiven bildet die reale oder virtuelle Agora, den Ort der Debatte und des Austauschs. Das freie Spiel dieser aktiven Kräfte braucht als Grundbedingung die Neutralität, in der die Medien beispielsweise Stellungnahmen beider Seiten in einem Konflikt berichten. Wenn die Medien aus mehreren Sichtweisen eine einzige auswählen oder komplexe Sachverhalte auf einen einzigen Punkt hin trimmen, kassieren sie den Prozess des Diskutierens und Verhandels ein und drängen Leser oder Zuschauer in eine passive Rezeption. Wenn der ARD-Programmrat seinen Sender wegen einseitiger Berichterstattung in Sachen Ukraine öffentlich rügt, dann ist es vielleicht gerade jetzt an der Zeit, an eine lange Tradition des aktiven Umgangs mit Nachrichten zu erinnern.

Stefan Winter, Berlin (zurzeit Gastprofessur an der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig)

Berichtigungen zu Heft 65 „Theater und Entwicklung“

- Auf den Seiten 70/71 stelle ich – Gerd Koch – die von Till Baumann besorgte, aktualisierte und erweiterte Ausgabe von Augusto Boals „Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler“ vor – und mache darin eine unrichtige Angabe, auf die mich Dietlinde Gipsler aufmerksam gemacht hat: Boals erster Workshop in Deutschland (Hamburg) dauerte nicht eine Woche, sondern vier Wochen (Gipsler nahm die ganze Zeit daran teil; ich nur einen langen Abend). Henry Thorau, der Boals Schaffen in die deutschsprachige Theaterlandschaft einführte, nannte mir das genaue Zeitmaß: 16.04. bis 15.05.1979.
- In der Einleitung zur letzten Ausgabe wird von mir – Ole Hruschka – fälschlicherweise behauptet, der Begriff „Theatre for development“ werde in dem verdienstvollen, von Gerd Koch und Marianne Streisand herausgegebenen „Wörterbuch der Theaterpädagogik“ nicht berücksichtigt. Ich bitte dieses herbe philologische Versehen zu entschuldigen. Tatsächlich existiert natürlich der ausführliche und kundige Eintrag von Anja Deu (seit 2005 leitende Theaterpädagogin am Theater Osnabrück) zu dieser wichtigen Theaterbewegung: auf Seite 333/334.

KULTURELLE BILDUNG RELOADED: FACHUNTERRICHT ODER KÜNSTLERPROJEKT?

Pluralitäten, Positionen und Projekte in der Kulturellen Bildung. Plädoyer für eine Verzahnung schulischer und außerschulischer Verantwortung für Kulturelle Bildung

Kerstin Hübner (Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung)

Pluralitäten

Theater als Teil der Kulturellen Bildung – das ist künstlerischer Unterricht im Fach Theater am Vormittag und die Theater-AG im offenen Ganztag, das ist der Ferienworkshop mit dem Theaterjugendclub und der Besuch des Stadttheaters mit den Eltern am Wochenende, das ist die von Jugendlichen selbstorganisierte Improvisationstheater-Session und die selbstgedrehte Videoperformance. Das sind neben Theater und Tanz Musik und Rhythmik, Spiel und Zirkus, Bildende Kunst, Design und Architektur, Medien und Film, Erzählkunst und Literatur. Für Kulturelle Bildung, das heißt für Persönlichkeitsentwicklung und Welterschließung mittels der Künste, stehen, das wird bereits in der Aufzählung eingangs sichtbar, viele Möglichkeiten, Orte und Angebote: Da gibt es Schulen und Kindertageseinrichtungen, aber da existiert ebenso das große Feld der außerschulischen Kulturellen Bildung, das v. a. durch die freien und kommunalen Träger der Jugend- und Kulturarbeit repräsentiert wird. Nicht zu vergessen sind die Familien und die (jugendkulturellen) Freiräume, die sich Kinder und Jugendliche mit ihren Freunden erschließen. Dadurch übernehmen ganz unterschiedliche Professionen Verantwortung für Kulturelle Bildung.

In Deutschland hat sich, historisch bedingt, eine einzigartige Vielfalt dieser Möglichkeiten entwickelt. Und das ist auch gut so! Das macht das Feld der Kulturellen Bildung so spannend und zugleich spannungsreich, so kreativ und zugleich komplex. Kinder und Jugendliche erleben diese Vielfalt ganz individuell. Ihre kulturellen (Bildungs-)Erfahrungen hängen davon ab, in welchem Bundesland sie aufwachsen und ob sie in der Stadt oder auf dem Land leben, es ist ebenso dadurch bestimmt, welchen sozialen, kulturellen und finanziellen Hintergrund ihre Eltern haben, aber es wird genauso von persönlichen Interessen beeinflusst. Sind Kunst und Kultur für manche existenziell und ganz selbstverständlich, sind sie für andere gar nicht erreichbar oder sichtbar.

In den letzten Jahren erlebt die Kulturelle Bildung nicht nur in der Öffentlichkeit einen regelrechten Boom, sondern auch in Politik und Verwaltung (bis hin zu privaten Förderern wie Stiftungen) – und dies unabhängig davon, ob diese Dynamik durch die Ressorts Bildung, Jugend oder Kultur befördert wird

und mit dem Ergebnis, dass Bund, Länder und Kommunen gleichermaßen involviert sind. Mit der gestiegenen Aufmerksamkeit sind die Ansätze und Verständnisse von Kultureller Bildung vielfältiger geworden, ihre Konzepte haben sich ebenso wie die Formate und Vermittler/-innen erweitert. Dabei wird nicht nur das bildende Potenzial der Künste (wieder-)entdeckt, sondern damit sind viele Erwartungen an die Kulturelle Bildung verbunden, zum Beispiel mittels Transfereffekten die gesellschaftliche Integration zu befördern, die beruflichen Einstiegschancen zu erhöhen oder Kulturelle Bildung als Strategie zu nutzen, um junge Nutzergruppen zu erschließen. Letztgenanntes birgt die Gefahr, dass Kulturelle Bildung in die Beliebigkeit abdriftet oder für die neoliberale Formung des Subjekts durch Kulturelle Bildung¹ missbraucht wird (Etikettenschwindel).

Ich kann hier nicht näher ausführen, was diese Entwicklungen für Ausdifferenzierung der Kulturellen Bildung auf Seiten der Anbieter/-innen und Adressaten/-innen oder für die Belastbarkeit der Infrastrukturen und Förderer Kultureller Bildung heißt. Viele Akteure/-innen gerade der außerschulischen kulturellen Kinder- und Jugendbildung können sich des Eindrucks nicht erwehren, hier einer Top-Down-Strategie zu unterliegen, also zum Dienstleister von Förderern reduziert zu werden und nicht als Gestalter Kultureller Bildung mitbestimmen zu können.

Exkurs zum Thema Qualität

Spätestens mit der steigenden Quantität kultureller Bildungsgelegenheiten stellt sich die Frage nach deren Qualität. Es ist augenfällig, dass der Begriff „Qualität“ zwar oft benannt, aber fast ebenso häufig nicht unterlegt wird. Dazu trägt bei, dass den meisten Förderinitiativen und -programme ein inhaltlicher Ansatz fehlt, indem sie vorrangig strategische und strukturelle bzw. organisatorische Ziele miteinander verbinden (z. B. „Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung“, Kommunale Gesamtkonzepte Kulturelle Bildung). Verstärkt wird diese Qualitätslücke dadurch, dass die Wirkungsforschung bisher nur in Ansätzen belegen konnte, wie Kulturelle Bildung wirkt. Und wir wissen ja: Bildend wirken kann alles². Was aber sind die spezifischen und untersetzbaren Qualitäten der künstlerischen Schulfächer? Was unterscheidet davon die Qualität Kultureller Bildung in

Pluralitäten, Positionen und Projekte in der Kulturellen Bildung

Arbeitsgemeinschaften oder Schulprojekten? Und was macht die Angebote der außerschulischen Bildung so besonders? Das sind spannende Fragen, die das Selbstverständnis und die Eigenständigkeit kultureller Bildungsgelegenheiten berühren. Wozu sie als Fragen bzw. in ihren Antworten nicht führen sollten, ist Abschottung. Denn – das ist eine zentrale Grundposition der BKJ – nur im Zusammenspiel von schulischen und außerschulischen Angeboten, Unterricht und Projekten können Kinder und Jugendliche nachhaltige Zugänge zu Kunst und Kultur erhalten und ihren Interessen und Bedürfnissen individuell nachgehen.

Die BKJ als Dachverband der außerschulischen und schulischen Kulturellen Bildung steht mit ihren Mitgliedern und in ihren Programmen und Projekten für einen dynamischen und engagierten Qualitätsdiskurs, der die genannten Herausforderungen und Gefahren reflektiert und transparent macht. Dabei wissen wir darum, dass „Qualität“ auch immer mit Werturteilen, Distinktionsinteressen und Deutungsmacht verbunden ist.³

Positionen

Es gibt zwei wichtige Ausgangspunkte für die BKJ. Die erste Grundposition, gesellschafts- und bildungspolitische, umfasst das Ziel Teilhabe- und Bildungsgerechtigkeit: Alle Kinder und Jugendlichen sollen Zugang zu Kultureller Bildung haben, die ein substanzieller Teil von Allgemeinbildung ist. Das zweite Paradigma, jugendpolitisch und bildungstheoretisch begründet, formuliert sich in dem Anspruch, dass alle Zugänge von dem her gedacht werden müssen, was Kinder und Jugendliche brauchen und wollen. Doch wie ist der Weg dahin?

In dem gerade verabschiedeten Positionspapier der BKJ „Bildung ist Koproduktion. Außerschulische und schulische Kulturelle Bildung für Kinder und Jugendliche wirksam entfalten – eigenständig und gemeinsam“ ist der Titel Programm. Es umreißt in diesem Sinne Lösungsstrategien und ist ein beherztes Plädoyer für ein „Sowohl Schule als auch Außerschule, sowohl allein als auch zusammen“. Da sich das Positionspapier im Internet nachlesen lässt⁴, seien hier nur die zentralen Positionen bezogen auf das Feld Schule und auf die Kooperation von außerschulischen und schulischen Trägern wiedergegeben:

1. Die künstlerischen Schulfächer mit entsprechenden Fachlehrern/-innen sind enorm wichtig für grundständige und kontinuierliche kulturelle Bildungsprozesse. Sie müssen daher in allen Schulformen und -stufen gewährleistet werden.
2. Kulturelle Bildung in der Schule ist weit mehr als die künstlerischen Schulfächer und muss auch mehr sein. Sie umfasst ästhetische Inhalte in weiteren Fächern, den Bereich der kontinuierlichen Arbeitsgemeinschaften und zusätzlichen Projekte bis hin zur kulturellen Schulentwicklung.
3. Damit geht Kulturelle Bildung über den verpflichtenden und curricularen Charakter hinaus. Gemeinsam mit außerschulischen Akteuren schaffen Schulen mehr Gelegenheiten und ein größeres Spektrum für künstlerisch-kulturelle Praxis – innerhalb und außerhalb des Unterrichts im Halb- oder Ganztags und die Fächer nicht substituierend.

4. Die außerschulische kulturelle Kinder- und Jugendbildung hat ganz eigene Potenziale und Prinzipien, die für die kulturelle Teilhabe und Bildung von Kindern und Jugendlichen unerlässlich sind.
5. Ganztagsbildung ist gemeinsame Aufgabe schulischer und außerschulischer Akteure. Das betrifft nicht nur die Ganztagschule mit ihren großen Potenzialen im Engeren: Ganztagsbildung ist weit mehr als Schule, beinhaltet sie doch auch alle non-formalen und informellen Bildungsprozesse in Freizeit und Familie - organisiert, selbstorganisiert oder unorganisiert. Hier Gelegenheiten und Freiräume in lokalen und regionalen Bildungslandschaften zu schaffen, braucht das synergetische Zusammenwirken aller (kulturellen) Bildungsorte und -angebote, die Kinder und Jugendliche im Sozialraum entdecken, nutzen und gestalten.
6. Wenn eigenständige Bereiche zusammenwirken, müssen sie einander kennen und sich abstimmen. Um in gemeinsamen Kooperations- und Vernetzungsvorhaben zusammenzuarbeiten, bedarf es zudem adäquater Rahmenbedingungen und Ressourcen. Damit unweigerlich verbunden ist, dass sich Organisationen verändern und Professionsverständnisse weiterentwickeln.

Dabei ist es wichtig zu betonen, dass die Perspektiven und Begründungen, von denen aus die BKJ ihre Positionen entwickelt, die Kinder und Jugendliche mit ihren Lebenssituationen, Bildungsbedürfnissen und kulturellen Interessen ins Zentrum rücken.

Die BKJ sieht sehr genau, mit welchen Herausforderungen – im Sinne von großartigen Chancen bis hin zu großen Verwerfungen – die Träger schulischer und außerschulischer Bildung dabei konfrontiert sind. Daraus leiten sich nicht Forderungen an Politik und Verwaltung ab, sondern es richten sich selbstkritisch auch Aufträge an die Träger der außerschulischen Kulturellen Bildung und an die Schulen und ihre Träger.

Exkurs zum Thema Konkurrenzen

So weit, so gut? Ein klares Ja – die Ansprüche sind richtig. Ein klares Nein – die Umsetzung kommt da nicht mit. Jenseits der Qualitätsdiskurse und Positionierungen gibt es viel Zündstoff in der Zusammenarbeit, der unter anderem darauf beruht, dass wir uns auf verschiedenen konfliktreichen Ebenen bewegen, z. B.:

1. *auf der Ebene von Überzeugungen und Philosophien:* Kulturelle Bildung ist wichtig, zumindest diese Position eint die Akteure. Aber schon ist strittig, ob alle Kulturelle Bildung gleich wichtig ist. Die Debatte geht bei der Hierarchie der Künste los, wird im Diskurs über Prozess- oder Ergebnisorientierung, über Produktion oder Rezeption fortgeführt und endet spätestens bei der Frage, wer denn nun die „wahren“ Prinzipien und Professionen Kultureller Bildung vertritt – der freiwillige Freizeitbereich oder die verpflichtende Schule.
2. *auf der Ebene von Annahmen und Erfahrungen:* Wir wissen noch zu wenig über die tatsächlichen persönlichkeitsbildenden und kompetenzfördernden Wirkungen Kultureller Bildung. Auch die kulturpädagogische Praxis ist vielerorts noch wenig wissenschaftlich fundiert. Zugleich verteidigen wir Kultu-

Pluralitäten, Positionen und Projekte in der Kulturellen Bildung

relle Bildung, indem wir viel nicht Belegtes behaupten, was wiederum zu Legitimationslücken und Missbrauchsgefahren führt.

3. *auf der Ebene von Strukturen und Systemen:* Der große Markt „Kulturelle Bildung“, in welchem sich unterschiedliche Anbieter mit ganz verschiedenen Anliegen und Ansichten tummeln, wurde bereits erwähnt. Hinter diesen Anbietern verbergen sich Systeme mit eigenen Logiken, die – systemisch betrachtet – auf Erhalt ausgerichtet sind und deren Positionen – gesellschaftlich betrachtet – unterschiedlich gefestigt und akzeptiert sind. Daraus ergeben sich Spannungen und Machtverhältnisse.
4. *auf der je individuellen Ebene:* Geprägt ist der Zu- und Umgang der Akteure und Anbieter mit Kultureller Bildung von den persönlichen Erfahrungen und dem persönlichen Engagement. Helle Becker beschreibt dazu, dass es für Kooperationen oft die Bedingung und den Ausgangspunkt gäbe, die „Chemie müsse stimmen“. Doch was ist, wenn die Chemie nicht stimmt? Können wir es im Sinne der Verantwortung für die Kulturelle Bildung für alle Kinder und Jugendliche von der individuellen Chemie abhängig machen, ob wir Verständnis füreinander aufbringen, Kooperationen eingehen und die Angebote weiterentwickeln?

Die Spannungen, die sich aus dieser zugegebenermaßen unvollständigen Liste ergeben, lassen sich nicht einfach auflösen, aber allein das Wissen darum und ein damit verbundener sensibler – letztlich sachlicher und professioneller – Umgang ermöglichen es, reflexartige und festgefahrene Reaktionen zu überwinden. Hilfreich dabei ist, dass diese kritischen Reflexionen nicht nur in der offenen Betrachtung des Gegenübers eine Rolle spielen sollten, sondern wie ein Spiegel die eigenen Positionen und Situationen reflektieren.

Projekte

Was aber ergibt sich aus dem Dargestellten für das Spannungsfeld zwischen künstlerischem Fachunterricht auf der einen Seite und Projektarbeit durch außerschulische Anbieter, z. B. von Kulturinstitutionen, kulturellen Jugendbildungseinrichtungen oder freischaffenden Künstler/-innen, auf der anderen Seite?

Erneut wird allein durch eine solche Frage eine Polarität hergestellt. Um diese produktiv zu wenden, sind Anmerkungen sehr grundsätzlicher Natur notwendig. Die erste betrifft den Projektbegriff. Ein Projekt ist ein einmaliges Vorhaben mit klar umrissenen Zielen in einem ebenso klar definierten Zeitraum. Theaterpräsentationen, verbunden mit Findungsphasen und Probenprozessen, sind demnach Ziel und Ergebnis von Projekten. Projektorientierung ist der außerschulischen Theaterarbeit ebenso inhärent wie sie im Rahmen des Schulfaches Theater immer wieder als Spezifikum hervorgehoben wird. Demzufolge ist davon auszugehen, dass die Bildungsprozesse, die in schulischer und außerschulischer Theaterarbeit möglich sind, sich ähneln.

Der zweite Aspekt blickt auf den Wert von Projekten für Kinder und Jugendlichen. Für bestimmte Themen und Aufgaben ist es

sehr sinnvoll, sie in Projekte zu begrenzen. Mit ihren zielorientierten Bildungsprozessen sichern Projekte, dass Erfolge schnell erlebbar und sichtbar werden (Selbstwirksamkeit). Dem entspricht auch, dass für Kinder und Jugendliche überschaubare Räume attraktiv sein können, weil sie zunächst ihrem Zeitempfinden und ihrer Verpflichtungs-/Bindungsbereitschaft entgegen kommen. Projekte sind dabei Erprobungsfelder und können in diesem Sinne Türöffner für ein langfristiges Interesse und Engagement darstellen. Spätestens der letztgenannte Punkt verdeutlicht: Es geht um die sinnvolle Verknüpfung von Projekten mit einem auf Dauer angelegten Gesamtkonzept „(Kulturelle) Bildung“.

Eine dritte Anmerkung bezieht sich auf die Situation der außerschulischen Träger Kultureller Bildung. Sie möchten Kinder und Jugendliche mit einem reichhaltigen Angebot erreichen und dieses auf die Interessen von Kindern und Jugendlichen ausrichten. Theater gibt es so beispielsweise in Ferienworkshops einer Künstlerin, als Kursangebot der Jugendkunstschule, als Familienaufführung des Freien Theaters, als Wochenendausgang des Jugendzentrums, als Mehrgenerationenprojekt des örtlichen Amateurtheaters, als kommunales Theaterfestival, als Theaterjugendclub des Stadttheaters ... Die meisten dieser Angebote zielen trotz des beschriebenen Projektcharakters vom Grundsatz her auf kontinuierliche und verlässliche Zugänge für alle Kinder und Jugendliche. Sie unterscheiden sich damit erneut wenig vom Anspruch der künstlerischen Schulfächer. Aus unterschiedlichen Gründen können außerschulische Träger diese flächendeckende Wirksamkeit aber nicht einlösen. Dies hängt mit ihrer infrastrukturellen und finanziellen Ausstattung zusammen. Gerade im Rahmen der Kulturellen Bildung nämlich ist das Modell der befristeten und begrenzten Projektförderung weit verbreitet. Träger entfalten Projekte damit nicht vor dem Hintergrund ihrer inhaltlichen und methodischen Potenziale, sondern unterwerfen sich ihnen als existenziellem und existenzgefährdendem Strukturkonstrukt. Selten können daher die Träger über ein Jahr hinaus und systematisch planen, müssen sich auf neue Förderbedingungen und „Aufträge“ einstellen, die oft eben nicht ihre Interessen und Notwendigkeiten berücksichtigen. Diese Erfahrung begegnet ihnen auch in der Zusammenarbeit mit Schulen.

Viertens ist darauf zu schauen, mit welchem Verständnis und welcher Selbstverständlichkeit sich Schulen dem Projektthema annehmen. In einer rhythmisierten Ganztagschule, in einer Schule, die ein modernes Verständnis von curricularen Rahmenbedingungen umsetzt und/oder in einem Schulentwicklungsprozess, der die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern grundständig vorsieht – dort wird es keine Konfrontation vom „langweiligen“ Fachunterricht auf der einen und dem „tollen“ Projekt auf der anderen Seite geben, keine wertende Unterscheidung zwischen dem „ernsthaften Kerngeschäft“ Unterricht und der „angehängten Spielwiese“ Projekt. Das Konzept der kulturellen Schulentwicklung „löst“ diese Frage integrativ, indem Kulturelle Bildung besonders wirksam sein kann – in struktureller, inhaltlicher und methodischer Hinsicht. In diesem Zusammenhang werden Projekte nicht nur zum integralen Bestandteil des Bildungsangebotes im Schulalltag, sondern zu guten Türöffnern, z. B. für Kooperationen

Pluralitäten, Positionen und Projekte in der Kulturellen Bildung

mit außerschulischen Partnern. Gleichmaßen wie bei den Kindern und Jugendlichen gilt: Projekte haben einen eigenen Wert, eine Zusammenarbeit aber nur auf Projekte zu bauen, ist wenig zielführend und nachhaltig.

Eine letzte Bemerkung bezieht sich auf Modell- und Leuchtturmprojekte – und dies unabhängig davon, ob sie im schulischen oder außerschulischen Kontext verankert sind. Sie sind unbedingt notwendig, um vielfältige Ideen und Strategien zu entwickeln und zu erproben (v. a. Modelle) bzw. besondere Leistungen hervorzubringen und sichtbar zu machen (v. a. Leuchttürme). Sie bergen als Modellprojekte zugleich die Gefahr, dass die Erfahrungen und Wirkungen mangels dauerhafter Ressourcen oft nicht langfristig gesichert werden können⁵ (Modellprojekte), und als Leuchtturmprojekte, dass sie die Wirksamkeit und Leistungen des Feldes Kultureller Bildung in der Fläche überstrahlen, indem sie Aufmerksamkeit und Ressourcen anziehen und binden.

Insofern: Es braucht, das ist hoffentlich aus dem Gesagten hervorgegangen, ohne inhaltlich näher auf die spezifischen Selbstverständnisse und Prinzipien, Methoden und Strukturen der schulischen und außerschulischen Träger Kultureller Bildung einzugehen, kulturelle Bildungskonzepte, die kontinuierliche und projektbezogene Angebote miteinander verbinden, die innerhalb wie außerhalb der Schule verortet sind und für die unterschiedliche Anbieter Verantwortung übernehmen. Nur so können Vielfalt und Zugänge gesichert werden. Die außerschulischen Anbieter dabei auf *eine* Rolle zu reduzieren, in der zum Beispiel die Kulturpädagogen/-innen und Künstler/-innen allein für kurzfristige Projekte Sorge tragen, wäre nicht nur unfair, sondern ihren Qualitäten und Potenzialen nicht entsprechend. So wie Unterricht im Fach Theater im Rahmen von Projekten stattfindet bzw. stattfinden kann, so können außerschulische Träger der kulturellen Kinder- und Jugendbildung in Unterrichtsangeboten und Arbeitsgemeinschaften für Kontinuität stehen und Verantwortung übernehmen.

lischen Anbieter dabei auf *eine* Rolle zu reduzieren, in der zum Beispiel die Kulturpädagogen/-innen und Künstler/-innen allein für kurzfristige Projekte Sorge tragen, wäre nicht nur unfair, sondern ihren Qualitäten und Potenzialen nicht entsprechend. So wie Unterricht im Fach Theater im Rahmen von Projekten stattfindet bzw. stattfinden kann, so können außerschulische Träger der kulturellen Kinder- und Jugendbildung in Unterrichtsangeboten und Arbeitsgemeinschaften für Kontinuität stehen und Verantwortung übernehmen.

Anmerkungen

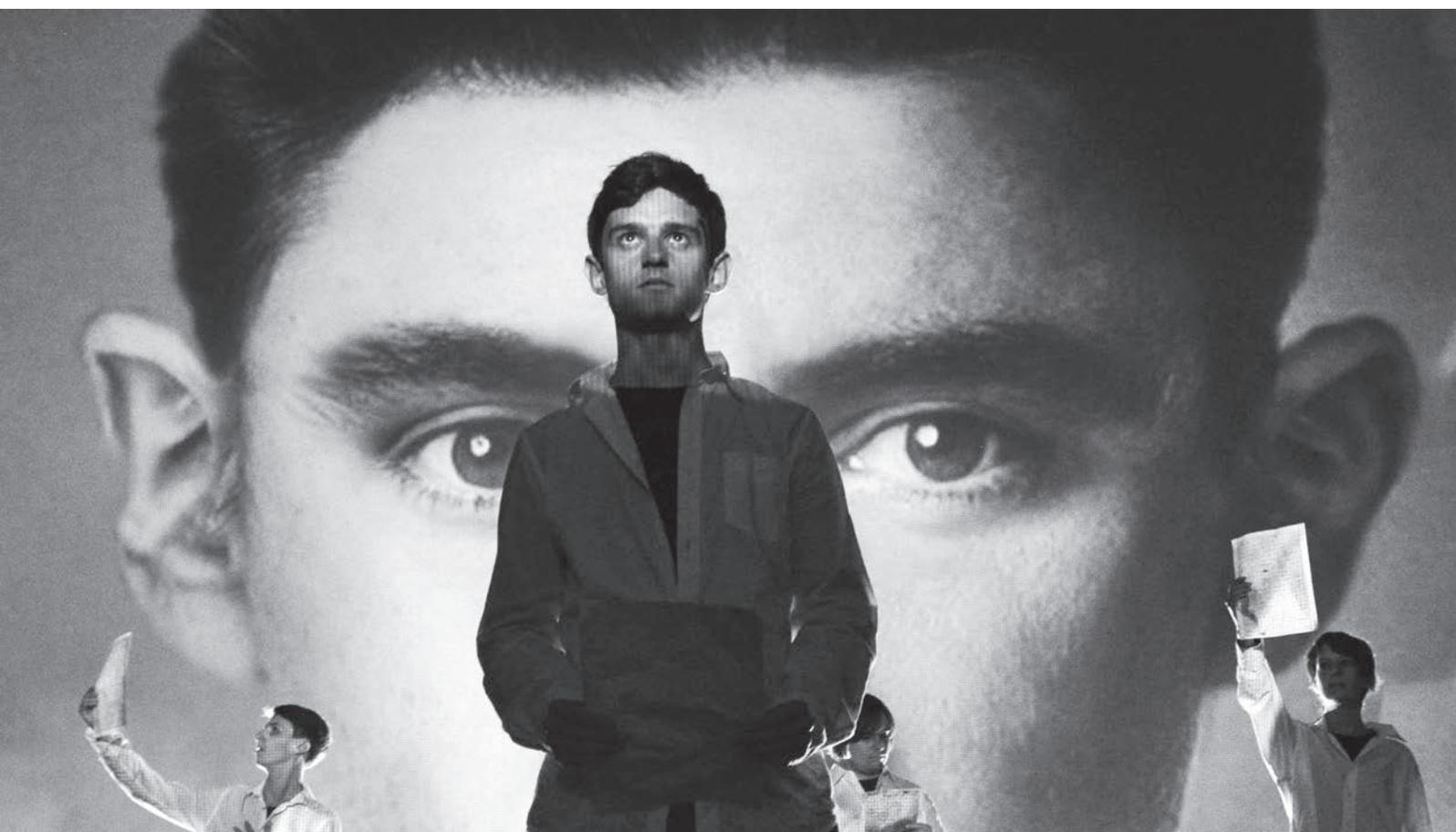
1 Max Fuchs: *Kulturelle Bildung als neoliberale Formung des Subjekts? Eine Nachfrage*. <http://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-neoliberale-formung-des-subjekts-nachfrage>

2 Vgl. Joachim Reiss in „Kulturelle Bildung amputiert Kunst? Müssen Künstler und Musiker zu Vermittlern werden? Erklärt sich Kunst nicht selbst?“ <http://www.kulturrat.de/detail.php?detail=3019&rubrik=162>

3 Max Fuchs: „Qualität“ – Eine Leitformel zwischen Entwicklungsimpuls und Kampfbegriff. <http://www.kubi-online.de/artikel/qualitaet-leitformel-zwischen-entwicklungsimpuls-kampfbegriff>

4 Ab Frühjahr 2015 unter www.bkj.de à Publikationen à Downloads.

5 Gerd Taube: *Drei Fragezeichen: Das Programm „Kultur macht stark“ hat Maßstäbe gesetzt, zumindest in finanzieller Hinsicht. Und sonst? Interview in „kultur bildet. Beiträge zur kulturellen Bildung.“ Ausgabe Nr. 7 März 2015 (kultur-bildet.de/sites/default/files/kultur_bildet_07_webversion.pdf, Seite 9)*



Fachunterricht oder Künstlerprojekt?

Joachim Reiss

Das Schwerpunktthema dieses Heftes bezieht sich auf eine seit langem geführte Auseinandersetzung, aber sie treibt viele von uns immer wieder neu um, die in der kulturellen Bildung tätig sind, wenn es um Selbstverständnis, Qualität und Differenzierung geht. Weil ich mit dieser Auseinandersetzung seit deutlich mehr als 20 Jahren ständig konfrontiert werde, bitte ich um Verständnis für einige polemische Äußerungen.

Eigentlich könnte die Frage „Fachunterricht oder Künstlerprojekt“ seit Beuys und der Vertretungslehrerpolitik der letzten 15 Jahre als erledigt gelten: Wir alle sind KünstlerInnen und schulischen Fachunterricht kann im Prinzip jeder geben ...

Trotzdem beschäftigen sich unsere Publikationen und Tagungen immer wieder damit,

- ob in der künstlerischen Arbeit mit Kindern/Jugendlichen die sog. Nebenwirkungen eine Rolle spielen sollten,
- ob pädagogische Zugänge den künstlerischen nicht grundsätzlich widersprechen – bzw. umgekehrt,
- ob im System Schule mit seinen Zeiteinheiten, Anstellungsverhältnissen und Raumsituationen eine künstlerische Betätigung mit SchülerInnen überhaupt möglich ist,
- ob bildnerische, musikalische und darstellende Künste in Schulfächern mit ihren Zwängen, ihrer Kompetenzorientierung und Leistungsbewertung überhaupt zu vermitteln sind oder zu künstlerischen Ergebnissen/Produktionen führen und zu Bildungsprozessen beitragen können und
- ob das „Original“ (KünstlerIn) nicht besser ist als die „Kopie“ (z. B. TheaterpädagogInnen oder Theaterlehrkräfte).

Viele Programme der Kulturellen Bildung positionieren sich zu solchen Fragen bereits im Titel, spätestens aber in den Ausschreibungen: „KunstVoll“ – „Kinder zum Olymp“ – „Kultur bildet“ – „Kultur macht Schule“ – „Schulen ans kulturelle Netz“ – „Kultur macht stark“ – „Musen küssen Schulen“ usw. Im Subtext verbirgt sich jeweils die Aussage: Kultur muss von außen an die Schulen herangetragen werden, weil es sie in der Schule nicht gibt oder weil sie in den Schulen nicht machbar ist. In unserem Bereich höre ich z. B. immer wieder den Vorwurf, insbesondere aus der Kinder- und Jugendtheaterszene: „Gerade die Theaterlehrer gehen mit ihren Schülern zu wenig ins Theater.“ Ich möchte die geneigten LeserInnen dieser Zeitschrift nicht mit den bestens bekannten Tatsachen langweilen, die das widerlegen, erstens weil sie bekannt sind, zweitens weil das Gejammer ja gar nichts mit Tatsachen zu tun hat, sondern mit Gefühlen, die seit langem zum kollektiven Genmaterial dieser Szene gehören. Das Leiden am jeweils anderen – ob KünstlerIn, TheaterpädagogIn oder Lehrkraft – gehört mit zur Auseinandersetzung, nicht nur die wissenschaftlich objektivierbaren Fragen. Auch weil Leidenschaft und Engagement über bezahlte Auftragsarbeit hinaus uns allen eingeboren ist.

Über die Einschränkungen kreativer Arbeit im Schulsystem sind wir uns meist einig; dem wird gerne die Vision vom „freien Künstler“ gegenübergestellt, der unabhängig von institutionellen Zwängen Kunst produziert. Für wen auch immer das gelten mag,

im Theaterbereich ist das reine Fantasie. Wie oft haben weder SchauspielerInnen noch DramaturgInnen oder RegisseurInnen die Wahl, in welchem Haus sie mit welchem Ensemble welche Stücke inszenieren und wann diese in den Spielplan kommen? In Stadt- und Staatstheatern ist allein die Frage schon reiner Blödsinn, aber auch im Freien Theater regieren jede Menge ökonomische, gesellschaftliche und personengebundene Zwänge. Und allzu oft ist eine wichtige Motivation von KünstlerInnen und TheaterpädagogInnen, wenn sie sich für Schulprojekte entscheiden oder solche suchen, die Arbeitsgelegenheit und der Verdienst, selbst wenn der gerade in Schulen oft beschämend und kritikwürdig gering ausfällt. Es ist also ein Zerrbild, wenn ständig der in Ketten gelegten LehrerIn mit allerlei kunstfremden Pflichten das Ideal der primärmotivierten, freien und idealistischen KünstlerIn oder TheaterpädagogIn gegenübergestellt wird.

Worum könnte es also gehen, wenn wir uns dem Titel dieser Ausgabe stellen?

- Kunst versus Pädagogik?
- Wer kann wie und wo „kulturelle Bildung“?
- Woher kommt das „oder“ zwischen „Fachunterricht“ und „Künstlerprojekt“?
- Wer ist gemeint: SchauspielerInnen – KünstlerInnen mit pädagogischer Zusatzausbildung – TheaterpädagogInnen – ausgebildete TheaterlehrerInnen – Lehrkräfte mit Zusatzqualifikation?
- Geht es um Kinder/Jugendliche oder um Konkurrenz von Berufsgruppen in ungerechten und bedarfsfernen Institutionen und Zusammenhängen?

2008 riefen Theatermacher wie Jan Deck von LaProf zu einem Symposium in den Frankfurter Mousonturm, das die Überschrift „Stop Teaching!“ trug. Es war schon damals merkwürdig, wenn Theatermacher „Stop Teaching“ forderten. Waren die denn je in der Gefahr zu belehren? Haben die in der Arbeit mit Laien, also auch mit Kindern und Jugendlichen ihre pädagogische Ader entdeckt, sind erschrocken und möchten diese jetzt veröden? Die studierte Regisseurin und Theaterpädagogin Christel Grissmer, künstlerische Leiterin der Jugendtheaterabteilung am Ulmer Theater, formulierte in der Dokumentation des Schultheater der Länder 2004 als Leitmotiv ihrer Arbeit im Jugendclub: „Wir machen Kunst und keine Pädagogik!“ Und auch das war nicht neu. Stic Ericsson, Dramaprofessor an der Uni Bergen, weist in seiner historischen Betrachtung der Entwicklung der Theaterpädagogik nach, dass die Auseinandersetzung zwischen Kunst und Pädagogik der Konflikt ist, der die Theaterpädagogik geradezu konstituiert. Das ist ganz klar in einer Disziplin, die den vermeintlichen Widerspruch in ihrem Namen trägt. Aber die TheatermacherInnen, also die KünstlerInnen selbst? Was meinen die, wenn sie „Stop Teaching“ fordern?

Vielleicht den sog. „Bildungsauftrag der Kunst“, den die Kulturstiftung der Länder mit „Kinder zum Olymp“ einforderte und den NRW gerade in sein Kulturfördergesetz hineinschreibt. 10 % des Theateretats für Bildungsprojekte! – das hat schon den

Fachunterricht oder Künstlerprojekt?

Kamm von Herrn Bolwin im Deutschen Bühnenverein schwelen lassen und den Geschäftsführer des Deutschen Kulturrats, Olaf Zimmermann, noch 2014 zu einem sehr kritischen und kritisierten Leitartikel veranlasst, der in der Feststellung gipfelte: „Kunst bedarf nicht immer der Erklärung und nicht selten ist zu viel Pädagogik der sichere Tod der Kunst!“ (Politik und Kultur 6/14. Vgl. auch die Repliken von Gerd Taube und mir in PuK 1/15). Das Ganze beruht aber auf einem fatalen Irrglauben, den die Musiker, Museen und Theater selbst zu verantworten und in die Welt gesetzt haben. Es war die Bastian-Studie, die in den 90er Jahren propagierte: „Musik macht schlau!“, es waren die Museen, die sich mit dem gleichen Anspruch gegen die Etatkürzungen der Gemeinden wehrten. Es waren die Theater, die gegen ihren Besucherschwund vor allem eines taten: Sie riefen die Schulen ins Theater und priesen die Bildungswirkungen des „Theater sehens“ nach dem Motto „Kultur bildet“ (s. o.).

Die Schulen kamen zwar, doch die Kinder und Jugendlichen blieben und bleiben aus, bis auf die paar, die selbst Theater spielen, ob in Jugendclubs oder in Schulen. Es gibt wesentliche Differenzen zwischen dem Theater sehen und dem Theater spielen, sie einzuebnen ist ein untauglicher Versuch, das Bildungsargument zu kassieren und damit auch die Fördermittel für Theateraufführungen. Und so unnötig. Wer bestreitet, dass es etwas völlig anderes ist, ob Kinder/Jugendliche Theater sehen oder selbst die vielfältigen Arbeits- und Entwicklungsprozesse aktiv durchlaufen und das Projekt dann auf die Bühne bringen? Und wer bestreitet, dass „Theater sehen“ ästhetischen Genuss bringt, Genussfähigkeit und Wahrnehmungsfähigkeit steigert und in vielerlei Hinsicht zur Bildung beiträgt? Kulturelle Hervorbringungen, Gebräuche, Institutionen, Aktivitäten bilden Menschen, weil sie in den Erfahrungsschatz eingehen, zu ihrer Entwicklung und Selbst-Bildung beitragen, Wahrnehmung schärfen, Haltungen ändern u.s.w. Das ist genauso wahr wie die Tatsache, dass alles, was Menschen begegnet, was sie tun und was mit ihnen getan wird, sie vielfältig bildet, also z. B. „Einkaufen bildet“, „Spazieren gehen bildet“, „Familienstreit bildet“ usw. Gegen das Statement „Kultur bildet“ kann man also nichts einwenden, aber das hat nichts mit „Kultureller Bildung“ zu tun. Kulturelle Bildung bedeutet wie alle gezielten pädagogischen Veranstaltungen in Kindertagesstätten, Unterricht in Schulen, Jugendmusikschulen, kirchlichen Unterweisungen, sportlichem Training u. a. den Versuch, Beziehungen zwischen Menschen und Gegenständen/Tätigkeiten/Beschäftigungen herzustellen, zu entwickeln und ihre Kompetenzen oder „Literacy“ zu erweitern, um Teilhabe zu ermöglichen. In der heute so bezeichneten kulturellen Bildung dominiert dabei die Eigentätigkeit der sich Bildenden, d. h., im Theaterunterricht geht es um Theaterprojekte und ihre Aufführung, in Ballettschulen wird getanzt, in Jugendkunstschulen wird gezeichnet, gemalt, konstruiert, und die Produkte werden in Ausstellungen präsentiert. Auch wenn Theaterbesuche unbedingt zum Theaterunterricht gehören, so sind sie eine Begegnung mit der Kunst, ersetzen aber nicht die eigene „künstlerische“ Arbeit (hier im Sinne von: Verfahren anwenden, die denen von KünstlerInnen entlehnt sind), die in pädagogischen Rahmenbedingungen stattfindet.

Vermittlungsprogramme sind nicht gleichzusetzen mit Kultureller Bildung, sie sind – wie jedes künstlerische Produkt – ein bestimmter Teil kultureller Bildung, keinesfalls der Kern. Diese Gleichsetzung nützt nur denen, die sowohl an der Kunst als

auch an der Bildung sparen wollen. Kultus- und Kulturministern genügt ein theaterpädagogisches Programm, das 20 % der SchülerInnen erreicht, 80 % der SchülerInnen genügt das nicht. Die Kulturinstitutionen neigen dazu, diesen Zusammenhang zu ignorieren oder nicht stark zu bewerten, weil sie gar nicht viel mehr als die Kapazität für die 20 % haben und gar nicht alle SchülerInnen verkraften können.

Es müsste also nicht „Künstlerprojekte oder Fachunterricht“ heißen, sondern:

- Künstlerprojekte hängen nicht in der Luft, wenn es Fachunterricht gibt!
- Fachunterricht motiviert besonders interessierte SchülerInnen für Künstlerprojekte.
- Fachunterricht braucht besondere Projekte, wie sie in Theater-Arbeitsgemeinschaften oder mit TheaterpädagogInnen und KünstlerInnen zusätzlich und ergänzend stattfinden.
- Kurz und gut: Künstlerprojekte und Fachunterricht, wenn letzterer für alle gesichert ist und die Projekte mit KünstlerInnen je nach Gelegenheit und Machbarkeit dazu kommen.

Was hier „Fachunterricht“ heißt:

Wenn LehrerInnen sich mit ihrer Rolle und ihrem Fach Theater auseinandersetzen, mag die Forderung „Stop teaching!“ zunächst Sinn machen, aber die Debatte darüber ist in der Schultheaterszene bereits entschieden: Stop teaching – start learning: Das steht in allen unseren über 30 Lehrplänen und den Handbüchern, die es dazu gibt. Gibt’s alle im TheaterBuchVersand des Schultheater-Studios zum Nachlesen.

Denn es ist unser Kerngeschäft, Kinder und Jugendliche als Experten ihres Alltags ernst zu nehmen und kreativ immer neue Formen für deren Bühnen zu finden. Seit den 80er Jahren ist unser Fachbegriff dafür „Anverwandlung“, das bedeutet, nicht die SchülerInnen werden für Texte und Bühnen zurecht gebogen, sondern Texte, Spielweisen und Bühnen werden auf sie zugeschnitten: Chorisches Sprechen, Rollenwechsel, Rollendistanz, Spielen mit dem Abstand zwischen Spieler und Rolle, tänzerische Formen einbauen, etc.

Um also eine erste Antwort auf die Grundfrage „Kunst versus Pädagogik“ zu geben: Bei uns entstehen kreative und „künstlerische“ Freiräume nicht jenseits pädagogischer Zielvorgaben, sondern durch pädagogische Zielvorgaben. Auch wenn das für LehrerInnen gar nicht so einfach ist.

Hier setzt auch die Theaterpädagogin und Verfechterin des Schulfachs Theater, Ulrike Hentschel, an: Gerade die Differenzierung zwischen Ich und Nicht-Ich ist eines der zentralen Merkmale des Theaters und gleichzeitig eine der großartigsten Nebenwirkungen ästhetischer Bildung.

Es sind nicht die KünstlerInnen, die mit künstlerischem Willen und unter Verzicht auf pädagogische Methodik im Sinne von „Stop Teaching“ besonders künstlerisch mit Kindern und Jugendlichen arbeiten sondern es ist die Kunstform Theater. Wenn ich Theater mit Laien machen möchte, dann brauche ich ganz viel von den Akteuren, sonst wird es schlecht, langweilig, unbefriedigend. Wenn die SpielleiterInnen – wir sagen TheaterlehrerInnen – nur als RegisseurInnen oder Choreografinnen auftreten, bringt das nichts. Jedes Projekt im Theaterunterricht beginnt bei den SchülerInnen, ihren Körpern, Gefühlen, Gedanken, Wünschen und Erfahrungen. In meinen Kursen dauert es in der Regel 2–3 Monate, bis klar ist, ob wir an unserem

Fachunterricht oder Künstlerprojekt?

eigenen Material weiterarbeiten oder ob wir uns mit einem Theatertext auseinandersetzen. In der Fachliteratur sind diese vielen Schritte der Gruppe, bevor Form entsteht, diesen perfekt vorbereiteten Konzeptmangel, das Entsichern und Begleiten bis zum Take over wunderbar beschrieben. Im Theaterunterricht in der Schule dürfen die SchülerInnen nicht nur am Geschehen zweifeln, sie sollen es. Viele Trainingselemente, die harte Arbeit an der Wiederholbarkeit, das dramaturgische Auswählen („kill your darling“), Anordnen und Feilen usw., bis eine Aufführung entsteht, die verantwortlich ist, das führt zu so begeisternden Produktionen, wie sie z. B. bei Schultheatertagen zu sehen sind. Kein Ergebnis irgendeiner „Freiheit“ sondern bewusster Konzepte, die auch in Lehrplänen beschrieben sind.

Es gibt aber eine wichtige Differenz zwischen Künstlerprojekten und Theaterunterricht:

Das Schultheater hat sich aufgemacht, allen Kindern und Jugendlichen die Chance zu eröffnen, Theater für sich auszuprobieren. Das geht nach Lage der Schulpolitik nur, wenn Theater wie Kunst, Sport, Musik und Mathematik in der Schule verankert wird. Und das funktioniert nur dann, wenn der Staat sich dazu bekennt und das Fach einführt und TheaterlehrerInnen ausbildet. TheaterkünstlerInnen und TheaterpädagogInnen genügen da nicht. Wir haben den Eindruck, dass diese schlichte Wahrheit bei den Theaterleuten nicht richtig ankommt und die nicht erkennen, dass die Anerkennung des Theaters in den Schulen auch ihre Verantwortung ist. Ohne die Unterstützung der Theaterkünstler wird Theater aus der Nische nicht herauskommen. Und in diesen Nischen hocken mit Vorliebe die verkannten SchauspielerInnen und RegisseurInnen, die Choreografinnen und DeutschlehrerInnen. Theater als Fach bedeutet aber etwas ganz anderes: Alle Kinder können die Erfahrungen machen, über die wir hier sprechen und die LehrerInnen werden wirklich ausgebildet. Und diese TheaterlehrInnen können in Kooperation mit TheaterpädagogInnen und KünstlerInnen langfristig die Lernkultur einer Schule verändern, wenn sie richtig ausgebildet sind. Unsere Gesellschaft bekennt sich mit der Schulpflicht zunächst unabhängig von Wohnort, sozialer Herkunft, Elternmotivation u. a. individuellen Lebensbedingungen zum Recht auf Bildung, auch wenn wir von einem System weit entfernt sind, das ich für qualitativ gut und gerecht oder auch nur funktionierend halten würde. Aber es gibt das Recht auf Bildung und es wird staatlich garantiert. Weil die Pflichtschule in diesem Sinne eine unverzichtbare Einrichtung ist, hat die Gesellschaft das Recht und die Pflicht, von schulischer Bildung das Bestmögliche zu fordern, also auch kulturelle Bildung. Niemand würde es gut finden, dass Mathematik, die deutsche oder englische Sprache oder anderes nicht unterrichtet wird, nur weil keine passenden Institutionen, Lehrkräfte, kein freier Raum o. a. m. vorhanden ist. Das muss auch für Musik, Bildkünste, Tanz und Theater gelten – denn auch für diese Fächer gilt, dass wirklich alle Kinder und Jugendlichen unabhängig von konkreten Umständen und Zufällen nur in den Schulen mit diesen künstlerisch-kulturellen Ausdrucks- und Gestaltungsformen in Kontakt kommen können, damit sie ggfs. ihre Interessen und Begabungen überhaupt entdecken und entwickeln können. Das ist mit „Teilhabe“ gemeint und in den entsprechenden UN-Konventionen (Kinderrechte, kulturelle Vielfalt), dem Grundgesetz und anderen grundlegenden Dokumenten verankert. Unser heutiges Verständnis von der Beziehung zwischen KünstlerInnen und SchülerInnen, welches sich in dem Slogan „Kultur

macht Schule“ abbildet, ist geprägt durch das Projekt der Berliner Philharmoniker mit Schülern, medial weit verbreitet durch den Film „Rhythm is it“ und gepflegt in den Kongressen „Kinder zum Olymp“. Immer mehr Firmen und Stiftungen entdecken solche künstlerischen Modellprojekte mit SchülerInnen als ihr Betätigungsfeld: Viel Geld für wenige Glückliche, die in hochkarätigen Projekten mit KünstlerInnen auf die Bühne dürfen, welche dadurch ihre Popularität erhöhen. Was da methodisch passiert, graust den TheaterpädagogInnen oft, aber es sieht im Ergebnis meist gut aus. Die Behauptung, mit der diese so genannten „Modell“-Projekte gerechtfertigt werden, ist selten mehr als Selbsttäuschung, oft einfach eine glatte Lüge: Ohne Geld kann diesen Modellen niemand nacheifern, ohne Strukturen (wie z. B. TheaterlehrerInnen oder angestellte TheaterpädagogInnen) gibt es keine Nachhaltigkeit, ohne Kontinuität bleibt den SchülerInnen bestenfalls die Verklärung eines tollen Erlebnisses, das das Grau des Alltags noch deprimierender macht.

Regelmäßige Theaterangebote in der Schule, die dort voll implementiert und anerkannt sind, würden wirklich allen Kindern und Jugendlichen offen stehen, könnten deren Entwicklung und Bildung so lange fördern, wie sie das brauchen, und über die Jahre auch das schulische Lernen und Leben insgesamt erhehlen. Dieses Ziel verfolgt z. B. auch das Künstlerprojekt TUSCH (Partnerschaften zwischen Theatern und Schulen). Es hat den Anspruch, Schulen und Theater in einen längerfristigen Kontakt zu bringen, Schwellen abzubauen und tragfähige Verbindungen zu schaffen, auf die sich der Alltag beider Institutionen stützen kann. Langfristig kommen zumindest städtische Schulen in den Genuss des TUSCHElms und die Schulen in die Lage, vom Veranstalter, ihrem eigenen Ministerium (!) begründet eine Ausstattung zu fordern, die Theaterarbeit in der Schule kontinuierlich und qualifiziert allen ihren Schülern zugänglich macht. Damit stimmt das Verhältnis zwischen Schule und Kultur: Wenn „Schule Kultur macht“ und sich dafür eine eigene professionelle kulturpädagogische Struktur schafft – vom ausgebildeten Theaterlehrer bis hin zu geeigneten Bildungsstandards –, dann sind Künstlerprojekte echte Leuchttürme, die nicht ins Leere strahlen, sondern den vielen kleinen und großen Theaterschiffen Beispiel und Richtung geben. Kulturelle Praxis darf nicht Dekor der Standardschule sein, sondern sollte in ihrer Vielfalt und in gesicherter Qualität zur Veränderung von Schul- und Lernkultur beitragen. Das funktioniert nur, wenn kulturelle Bildung in der Schule ihren originären Platz hat, wenn geregelt ist, dass sie zur Kern- und Pflichtaufgabe von allgemeiner Bildung gehört und das Schulsystem für Zeit, Raum und qualifizierte LehrerInnen zu sorgen hat. Auf diesem Boden können dann jederzeit besondere Kooperationsprojekte mit KünstlerInnen und TheaterpädagogInnen wachsen. Auch und gerade im Fach Theater!

Die Schule als Basis für kulturelle Bildung und Teilhabegerechtigkeit zu begreifen, wird u. a. klar und deutlich formuliert in richtungsweisenden Beschlüssen der Enquete-Kommission des Bundestages „Kultur in Deutschland“ (2007), des Deutschen Kulturrats (2014) sowie der UNESCO-Weltkonferenzen 2006 und 2010, außerdem in weiten Teilen der wissenschaftlichen Literatur (s. die Meta-Studie von Prof. Anne Bamford: „The WOW-Factor“, 2006, liegt auch in deutscher Sprache vor).

Zu Bedeutung und Verhältnis der schulischen und der außerschulischen kulturellen Bildung äußert sich auch das aktuelle Positionspapier der BKJ „Kulturelle Bildung als Koproduktion“

mit einigen wichtigen Hinweisen zu Qualitätsansprüchen und Kooperationsmöglichkeiten. Die BKJ stellt fest, dass die Schulfächer Kunst, Musik und Theater eine grundständige kulturelle Allgemeinbildung leisten, zu der es in der Fläche, im derzeitigen Bildungssystem und für alle Kinder und Jugendlichen keine Alternative gibt und die eine abgesicherte Position in der Schule, also in den Stundentafeln der Länder, sowie durch ausgebildete Fachlehrkräfte braucht. Ohne das Engagement der Schule nimmt die Chancenungleichheit zu, künstlerischer Fachunterricht wie etwas das Fach Theater/Darstellendes Spiel bleibt also die Basis kultureller Bildung, die durch Künstlerprojekte oder von zeit-

weise eingesetzten TheaterpädagogInnen nicht ersetzt werden kann. Aber es gilt ebenso: Die kulturelle Bildung in der Schule muss durch gut erreichbare Angebote der Soziokultur ergänzt, erweitert und vertieft werden. Hier bauen Theaterprojekte von KünstlerInnen und TheaterpädagogInnen in Schulen Brücken, z. B. Theater-Arbeitsgemeinschaften u. a. Zusatzangebote zum Unterricht, Theatereinheiten in anderen Fächern oder im Klassenunterricht, in Projektwochen und Klassenfahrten, wenn die Partner gemeinsam tragfähige Vereinbarungen treffen, sich gegenseitig respektieren und ihre Arbeitsbedingungen klären (s. a. Gelingensbedingungen von Kooperationen unter www.bkj.de).

Künstlerische Schulfächer sind unverzichtbarer Teil des schulischen Bildungsauftrags

Deutscher Kulturrat setzt sich in einer brandaktuellen Resolution für künstlerische Schulfächer ein

Deutscher Kulturrat

Berlin, den 25.03.2015. Der Deutsche Kulturrat, der Spitzenverband der Bundeskulturverbände, sieht aufgrund aktueller Entwicklungen in den Bundesländern wie z.B. zuletzt Niedersachsen mit Sorge eine zunehmende Erosion der kulturellen Bildung in der Schule durch die Schwächung der künstlerischen Schulfächer. Der Deutsche Kulturrat hat in verschiedenen Stellungnahmen die Bedeutung der Schulfächer Kunst, Musik und Theater für die Allgemeinbildung von Kindern und Jugendlichen unterstrichen. Zuletzt wurde diese Position in der Stellungnahme „Für eine Verantwortungspartnerschaft in der kulturellen Bildung für Kinder und Jugendliche“ vom 18.06.2014 verdeutlicht. Hier hat der Deutsche Kulturrat auch die unterschiedlichen Disziplinen der kulturellen Bildung hingewiesen. Er betont in dieser Stellungnahme noch einmal die Bedeutung der künstlerischen Schulfächer und fordert die Länder zum Handeln auf.

Die Schulfächer Kunst, Musik und Theater gehören zum Bildungsauftrag der Schulen. Ihre Grundlage bildet der Pflichtunterricht, der von akademisch ausgebildeten Kunst-, Musik- und Theaterlehrern erteilt werden muss. Dieser Pflichtunterricht ist konsekutiv aufgebaut und folgt wie andere Schulfächer einem fachlich und didaktisch fundierten Curriculum. Dieser Unterricht muss in allen Schulformen und -stufen mit mindestens zwei Stunden pro Fach in den Stundentafeln erteilt werden. Jedes der künstlerischen Fächer folgt einer eigenen Fachlichkeit. Die Zusammenlegung von

Kunst, Musik und Theater zu einem Kultur-Fach (Lernbereich Künste, Ästhetische Bildung oder ähnliches) wird vom Deutschen Kulturrat entschieden abgelehnt. Ebenso warnt der Deutsche Kulturrat vor einer Reduzierung der künstlerischen Fächer in den Stundentafeln.

Im Zuge der Öffnung von Schule und der Entwicklung von Ganztagschulen wurde die Zusammenarbeit von außerschulischen Bildungsträgern, Kultureinrichtungen und Schulen verstärkt. Diese Angebote der kulturellen Bildung verändern die Schule inhaltlich und strukturell positiv und schaffen neue Bildungsgelegenheiten. Sie sind aber kein Ersatz für die künstlerischen Schulfächer. Sie dürfen auch nicht als Vorwand für eine Reduzierung der Stundentafeln missbraucht werden. Ebenso wenig können Künstler oder andere Akteure der außerschulischen kulturellen Bildung Fachlehrer ersetzen und auch nur ansatzweise flächendeckend Aufgaben der Allgemeinbildung erfüllen. Der Deutsche Kulturrat wendet sich entschieden gegen eine solche Entfachlichung und Vereinnahmung von außerschulischen Akteuren.

Damit ausreichend Fachlehrer zur Verfügung stehen, bedarf es der akademischen Ausbildung von Lehrern. Hierfür tragen die Länder die Verantwortung. Der Deutsche Kulturrat fordert die Länder auf, hierfür entsprechend Sorge zu tragen und die Fächer Kunst, Musik und Theater einschließlich neuer künstlerischer Entwicklungen und Ausdrucksformen zu stärken.

Der Bundesverband Theater in Schulen e. V. (BV.TS) hat sich mit der Frage nach gelingenden Kooperationen zwischen Schulen und außerschulischen Partnern auseinandergesetzt und folgendes Positionspapier auf der Mitgliederversammlung im November 2012 verabschiedet:

Nürnberger Positionspapier zu gelingenden Kooperationen kultureller Bildung

Bundesverband Theater in Schulen (BV.TS)

I

Netzwerke und Kooperationen erlangen nicht nur gesamtgesellschaftlich, sondern auch im Bildungsbereich eine immer bedeutendere Rolle. Bezogen auf die Schule liegen hierin besondere Herausforderungen: für die einzelne Schule und ihre außerschulischen Partner, mit Blick auf das Verhältnis von Fachunterricht und projektorientierten zusätzlichen Angeboten und in Hinsicht auf die kommunalen Bildungskonzepte oder auf die Arbeit von Verbänden.

II

Insbesondere Kooperationen der kulturellen Bildung haben Hochkonjunktur. Die vergangenen zehn Jahre standen im Zeichen des Aufbruchs von Künstler_innen und Kulturinstitutionen bzw. Firmen und Stiftungen in Richtung Schulen. Eine Vielzahl von Aktionen, Projekten, Kongressen, Fördermaßnahmen haben in diesem Vermittlungsbereich von Kunst und Kultur einen regelrechten Boom ausgelöst. Das weit verbreitete Verständnis von der Beziehung zwischen Künstler_innen und Schüler_innen ging dabei von der einseitigen Vorstellung aus, kulturelle Bildung werde am besten von Künstler_innen selbst vermittelt. In der Diskussion dringen aber immer mehr Stimmen durch, die ein Umdenken fordern: Kulturelle Bildung braucht als Basis für Kooperationen eine fachlich gut aufgestellte Schule, in der künstlerische Fächer, entsprechende didaktische Konzepte und kreative Methoden gewollt, verankert und versorgt sind.

III

Schultheater bietet zahlreiche Möglichkeiten für Zusammenarbeit, innerschulisch z. B. zwischen dem Fachunterricht Theater und allen anderen künstlerischen und nicht-künstlerischen Fächern, außerschulisch zwischen Theaterkünstler_innen und Lehrer_innen im Rahmen kontinuierlicher oder projektbezogener Arbeit bzw. zwischen Schulen und Theatern, die über Theaterbesuche und -erlebnisse „am dritten Ort“ hinausgehen.

IV

Kooperationen zwischen Künstler_innen und Lehrer_innen bzw. zwischen Schulen und Theatern können das schulische Angebot Theater aber nicht ersetzen. In der Regel können weder die Formate der Projekte und Modelle in den Alltag der Schulen oder in ihre Schulprogramme übernommen werden noch können

Schulen eigene Initiativen oder Folgeprojekte finanzieren. Nachhaltigkeit wird verhindert, weil die Modelle zumeist unabhängig von Qualifizierungszusammenhängen laufen.

V

Kulturelle Praxis darf nicht reines Dekor der Standardschule werden, sondern soll als integraler Bestandteil in ihrer Vielfalt und in gesicherter Qualität zur Entwicklung von Schul- und Lernkultur beitragen.

Das funktioniert nur,

- wenn kulturelle Bildung in der Schule ihren originären Platz hat,
- wenn geregelt ist, dass sie zur Kern- und Pflichtaufgabe von allgemeiner Bildung gehört,
- wenn das Schulsystem für Zeit, Raum und finanzielle Ressourcen sowie für qualifizierte Lehrer_innen sorgt.

Erst auf diesem Boden können nachhaltige Kooperationsprojekte wachsen, die die künstlerischen Schulfächer in ihrer Arbeit und in ihren didaktischen und methodischen Fachdiskursen befruchten.

VI

Zu gelingenden Kooperationen kultureller Bildung gehört auch das Schultheater als unverzichtbares Element. Der BV.TS fordert daher

- Agenturen und Netzwerke für kulturelle Bildung zu schaffen (Schulen brauchen Anschlussstellen ans kulturelle Netz!),
- das dritte künstlerische Fach Theater zu etablieren (Das Schultheater muss in allen Schulen und Schulstufen allen Schülern verfügbar sein unter dem Anspruch „Bildung für alle“!),
- kompetente Lehrer_innen auszubilden (Theaterlehrer_innen brauchen eine eigenständige professionelle Fachlichkeit/Qualifikation!).



Der Bundesverband Theater in Schulen (BV.TS) hat sich zudem unter Einbeziehung von Vertreter_innen aller existierender Studiengänge (ob grundständig, erweitert oder aufbauend) mit den Inhalten eines Kerncurriculums für ein Lehramtsstudium des Faches Darstellendes Spiel/Theater beschäftigt und mit diesem Papier einen Vorschlag vorgelegt, das sich an bestehenden Hochschulstudiengängen orientiert und auch den Entwurf der Bundesarbeitsgemeinschaft Darstellendes Spiel von 1999 berücksichtigt. Die Festlegung eines gemeinsamen Kerns an Studieninhalten dient der Vergleichbarkeit des Studiums an verschiedenen Hochschulstandorten, erleichtert die Mobilität der Studierenden und ermöglicht eine länderübergreifende Harmonisierung der Unterrichtsinhalte trotz bestehender unterschiedlicher Fachbezeichnungen in den einzelnen Bundesländern.

Kerncurriculum Lehramtsstudium Darstellendes Spiel/Theater (Mindeststandards¹)

Bundesverband Theater in Schulen (BV.TS)

Das Kerncurriculum umfasst neben den verbindlichen Praktika (Fachpraktikum, künstlerisches Praktikum) drei Studieninhalte, die unabhängig vom Standort als verbindliches Minimum bestimmt werden sollten und bei der Modularisierung zu berücksichtigen wären. Die Modularisierung sowie die Veranstaltungsformen obliegen den Hochschulen nach Maßgabe ihrer lokalen Gegebenheiten.

Das Studienfach Darstellendes Spiel/Theater vermittelt den Studierenden Kenntnisse und Fähigkeiten für die Lehrtätigkeit im Unterrichtsfach Darstellendes Spiel/Theater: Fachwissen in den Bereichen Theater, Performance, eigene künstlerische Praxis, Prozessgestaltung von der Materialauswahl über die Probenarbeit bis zur Abschlusspräsentation. Es zielt auf die Entwicklung umfassender Spielleitungskompetenzen in den folgenden drei **Studieninhalten**:

I. Fachpraxis

1. Grundlagen eigener Spielpraxis
 - 1.1. Körper und Bewegung
 - 1.2. Raum und Zeit
 - 1.3. Stimme und Sprache
 - 1.4. Beobachtung, Assoziation, Konzentration
2. Grundlagen szenischer Praxis
 - 2.1. Improvisation
 - 2.2. Rollenarbeit: Grundlagen, Formen, Methoden
 - 2.3. Spielkonzepte
 - 2.4. Szenografie, audiovisuelle Medien, Licht- und Ton-technik
 - 2.5. Theater als soziale Kunstform: Selbst, Partner, Gruppe
3. Dramaturgie und Inszenierung
 - 3.1. Textarbeit/szenisches Schreiben
 - 3.2. Materialfindung und Materialbewertung

3.3. Von der Idee zum Stück

3.4. Feedback und Bewertung

4. Kooperation und interdisziplinäres Denken und Handeln
5. Angeleitete und selbstständige Projektarbeit

II. Fachtheorie

1. Theatergeschichte
2. Theatertheorie und Schauspieltheorie
3. Performative und semiotische Aspekte des Theaters
4. Ästhetik des Gegenwartstheaters
5. Theater im kulturellen, gesellschaftlichen, politischen Kontext
6. Dramaturgische Modelle und Regiekonzepte
7. Aufführungsanalyse und Theaterkritik
8. Schultheater, Theaterpädagogik, Kinder- und Jugendtheater – Modelle, Konzepte, Geschichte

III. Fachdidaktik

1. Lern- und bildungstheoretische Bezugshorizonte des Theaterunterrichts
2. Entwicklungspsychologische Aspekte des Theaterunterrichts
3. Ziele, Gegenstände und Methoden des Theaterunterrichts
4. Rolle und Funktionen des Theaterlehrers
5. Bildungsstandards, Lehrpläne, Unterrichtswerke
6. Verfahren der Leistungsbewertung und -rückmeldung
7. Anleitung von Übungen/Theaterspiel mit Kindern und Jugendlichen
8. Fachdidaktisches Praktikum

Anmerkungen

¹ verabschiedet auf der MV des Bundesverbands Theater in Schulen e. V. (BV.TS) im November 2013



Theaterunterricht(en) – didaktische Grundfragen

Maximilian Weig und Leopold Klepacki

Musik und Kunst in der Schule als Fach zu verstehen und zu konzipieren ist nicht neu; es ist schlicht schulische Realität und das seit langer Zeit. Im Hinblick auf Theater in der Schule ist dies jedoch keineswegs so – weder aus politischer noch aus administrativer noch aus inhaltlicher Sicht; auch nicht aus ästhetischer und pädagogischer Sicht. Es hat den Anschein, dass einige schulische bzw. didaktisch-unterrichtliche Selbstverständlichkeiten im Bereich des Theaters an Schulen nicht so selbstverständlich sind, wie sie zunächst scheinen. Das hat viel mit der Geschichte des Theaters an Schulen zu tun und mit dem je nach Bundesland unterschiedlichen Status als (Nicht-)Fach (vgl. Klepacki/Linck 2012). Theater wurde und wird nämlich in vielen Fällen in der Wahrnehmung von Lehrern gar nicht unterrichtet, sondern „gemacht“. „Unterricht“ bzw. „Unterrichten“ wird dabei als eine schulische Erscheinungsform wahrgenommen, die die Theaterlehrer oftmals (für sich) ablehnen oder zumindest für das, was sie machen als nicht zutreffend empfinden. Diese Haltung spiegelt die eigentümliche Entwicklung des Schultheaters wider und verdeutlicht, dass das Theater in der Schule über weite Strecken mehr als Lern- und Bildungsmedium sowie als alternativer Frei- und Möglichkeitsraum zur „herkömmlichen“ Schule und weniger als fachlicher Unterrichtsgegenstand behandelt und konzipiert wurde (Klepacki/Zirfas 2013: 26).

Das Unbehagen mit der Verortung einer Kunstform als Unterrichtsgegenstand im System Schule ist natürlich nicht fachspezifisch und schon gar nicht neu. Die Reibungspunkte zwischen künstlerischen und schulischen Prozessen und Logiken sind gerade mit Blick auf die Fächer Kunst und Musik ein Topos, der die gesamte Geschichte künstlerischer Schulfächer durchzieht. Die Grundfrage ist überall die gleiche: Ist Kunst didaktisierbar? Dennoch lassen sich einige spezifische Grundzüge des Theaters ausmachen, die für eine Entwicklung einer Didaktik des Theaters besondere Herausforderungen darstellen. Denn wenn man die „Position“ des „Theater-Machens“ ernst nimmt, lassen sich darin einige Grundüberzeugungen ausmachen, die für didaktische Fragen zum Theaterunterricht durchaus relevant sind:

- In der Regel steht im Schultheater eine Theateraufführung am Horizont des Spielprozesses.
- Die Theaterproduktion wird als künstlerischer Schaffensprozess verstanden.
- Die Lehrkraft ist sowohl pädagogisch als auch künstlerisch in diesen Schaffensprozess involviert.
- Ausgangspunkt schulischen Theaterunterrichts ist das körperliche Handeln (vor dem Können, Wissen, Begreifen).
- Der Spiel- bzw. Probenprozess wird als ein ästhetischer Frei- und Experimentierraum gesehen, der das Andere der Schule umfasst bzw. bedeutet und der in einem besonderen Maß einen Kontext zur Ermöglichung subjektiver Gestaltungs-, Erfahrungs- und Entfaltungsprozesse zu generieren vermag. Im Folgenden soll es um die Frage gehen, wie sich solche gewachsenen Grundüberzeugungen mit einem theoretischen Verständnis von Theater als Fachunterricht zusammendenken lassen und vor

welche didaktischen Herausforderungen man dadurch gestellt wird. Dazu soll in drei Schritten skizziert werden, was man sich grundsätzlich unter Theaterunterricht vorstellen kann:

- Was ist Theaterunterricht?
- Was soll Theaterunterricht?
- Was meint Theater unterrichten?

1. Was ist Theaterunterricht?

Beginnt man die Überlegungen zum Theaterunterricht mit der Frage nach der Struktur und dem Wesen schulischen Unterrichts, ist natürlich bereits eine Setzung getroffen worden. Genauso gut könnte man auch mit der Frage nach der Struktur und dem Wesen des Gegenstandes Theater beginnen und von dort aus zu bestimmten Implikationen eines möglichen oder unmöglichen Theaterunterrichts gelangen. Mit dem Ausgangspunkt bei dem Verständnis von Unterricht soll das anfangs angesprochene Unbehagen von Theaterlehrkräften aufgegriffen und von den schulischen strukturellen Gegebenheiten ausgegangen werden, in denen Theater stattfindet bzw. aus denen sich Fragen der Didaktisierung von Theater ergeben. Insofern soll hier eine eher theoretisch-deskriptive bzw. strukturanalytische Position vertreten werden und weniger eine idealisierenden Ansatz, bei dem Theaterunterricht etwa als Baustein für Schulentwicklungsprozesse, als bildungspolitischer „Superjoker“ oder ganz allgemein als Moment einer wie auch immer gearteten „anderen Schule“ betrachtet wird.

Nach Terhart wird die Bezeichnung „Unterricht“ „für solche Situationen reserviert, in denen (1) mit pädagogischer Absicht und (2) in planmäßiger Weise sowie (3) innerhalb eines bestimmten institutionellen Rahmens und (4) in Form von Berufstätigkeit eine Erweiterung des Wissens- und Fähigkeitsstandes einer Personengruppe angestrebt wird.“ (Terhart 2009: 103 f.)

Wenn man nun vor dem Hintergrund der strukturellen Bestimmungsfaktoren von Terhart fragt, was Theaterunterricht sein kann, dann führt diese Frage zur Identifikation möglicher, also theoretisch denkbarer Erscheinungsformen von Theaterunterricht, die wiederum auf bestimmte Ideen einer unterrichtlichen Auseinandersetzung mit Theater als Unterrichtsgegenstand verweisen. Diese Formen bzw. Ideen lassen sich über die Frage klären, welche unterrichtlich aufzuarbeitenden Problemstrukturen das kulturelle Phänomen Theater beinhaltet und welche Lern- und Bildungspotentiale von Theater dadurch eröffnet werden (vgl. Klepacki/Zirfas 2013: 83). In dieser Hinsicht könnte man folgende Formen von Theaterunterricht unterscheiden:

- Theoretisch ausgerichteter Theaterunterricht, d. h. vermittelte Aneignung von Theaterwissen,
- Rezeptiv ausgerichteter Theaterunterricht, d. h. vermittelte Aneignung von theatral-ästhetischen Wahrnehmungsweisen,
- Praktisch ausgerichteter Theaterunterricht, d. h. vermittelte Aneignung einer theatral-ästhetischen Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit.

Strukturell-inhaltlich-theoretisch wären dies zunächst einmal drei gleichberechtigte Möglichkeiten. Man kann Theaterunterricht also durchaus auch als einen rein theoretisch angelegten Unterricht denken (so wie man auch einen rein theoretischen Mathematik-, Fremdsprachen- oder Geschichtsunterricht denken kann). In dieser Form tritt Theater als Wissensbereich bzw. genauer gesagt als ein Gegenstand des Wissen-Lernens in Erscheinung, der sich in der Schule durch das jeweilige Theaterverständnis und den notwendigen normativen Festlegungen in den Lehrplänen der Bundesländer in Hinblick auf Theatertheorie, Theatergeschichte, Inszenierungsgeschichte, Schauspieltheorien usw. zusammensetzt. Als theoretischer Unterricht ließe sich Theaterunterricht noch problemlos in die regulären Unterrichtsformate der Schulsysteme integrieren. Bei den auf Theaterrezeption und Theaterproduktion abzielenden Unterrichtsformaten ergeben sich notwendigerweise strukturelle Veränderungen, sowohl auf der Ebene der Unterrichtssituation als auch auf der Ebene des Unterrichtsprozesses (vgl. dazu Klepacki/Zirfas 2013: 96 f.). Für einen rezeptiven, also wahrnehmungs- und analysebezogen ausgerichteten Theaterunterricht sind sowohl Ebenen des Wissens als auch die Ebene des Könnens im Sinne einer umfassenden Bildung einer subjektiv theatralen Rezeptionsfähigkeit von Bedeutung (ebd. 98). Um dieser komplexen Vielschichtigkeit Rechnung zu tragen, bietet sich nach Klepacki und Zirfas „ein konzentrisch erweiternder bzw. spiralförmiger Lehrgang an, der den Schülern ein mehrmaliges Durchgehen durch die einzelnen Aspekte des komplexen Vorganges der Theaterrezeption ermöglicht“ (ebd. 100). In der Form eines praktisch-produktiv ausgerichteten Theaterunterrichts steht die artifizielle Handlung, also der ästhetische Handlungsmodus des Theaterspiels, im Zentrum – und damit zugleich immer auch die Wahrnehmung und das Wissen, womit man es mit der komplexesten Form von Theaterunterricht zu tun hätte. Der Lern- und Bildungsgegenstand ist dabei stets ein doppelter: Einerseits das Theaterspiel als spezifischer körperlicher Handlungsmodus bzw. als spezifische Form der körperlich-leiblichen Hervorbringung von präsenzerzeugender ästhetischer Wirklichkeit und andererseits der je konkrete Inhalt dieser Handlungen, also der Spielinhalt, das Thema, das Stück oder wie immer man es auch bezeichnen und bestimmen möchte. Diese spezifisch theatralen Handlungsdispositionen können sich jedoch erst „im Zusammenwirken von theoretischen, ästhetischen und performativen theatralen Lernsituationen [...] entwickeln“ (ebd. 102).

2. Was soll Theaterunterricht?

Die Frage danach, was Theaterunterricht theoretisch sein kann, beantwortet aber noch nicht die Frage, wozu es Theaterunterricht geben soll? Diese normative Dimension spielt jedoch eine wichtige Rolle bei der Konstituierung eines Schulfaches, weil sich erst aus dieser Klärung bzw. erst aus dieser normativen Setzung eine bestimmte Erscheinungsform oder Ausprägung von Theaterunterricht ergibt. Die Frage, wie die oben angesprochenen Dimensionen der Kenntnisse, der Rezeption und der Produktion gewichtet werden sollen und wie sie im Unterricht methodisch aufbereitet werden, hängt von den Zielen ab, die damit verfolgt werden sollen.¹ Das Was und das Wie eines Theaterunterrichts

Theaterunterricht(en) – didaktische Grundfragen

hängt ganz entscheidend vom Warum und Wozu eines Theaterunterrichts ab.

Im Folgenden sollen kurz drei unterschiedliche Sollens-Bestimmungen skizziert werden, die teilweise explizit, meist aber implizit in Lehr- und Rahmenplänen zum Theaterunterricht normativ wirken.

- Explizite Zielbestimmungen
- Lerndimensionen
- Ableitungen aus allgemeinen Didaktischen Modellen

a) Explizite Zielbestimmungen

Betrachtet man verschiedene Lehrpläne und Handreichungen zum Theaterunterricht, so scheint in allen Bundesländern Einigkeit darüber zu herrschen, dass Theaterunterricht in erster Linie praktisch ausgerichtet sein soll, also die Schüler Theater (zunächst) durch das Einüben eines bestimmten Handlungsmodus erlernen und erfahren sollen. So heißt es beispielweise im Berliner Rahmenplan der Sekundarstufe II „Zentraler inhaltlicher Gegenstand des künstlerischen Faches Darstellendes Spiel ist das Theaterspielen selbst in seinen vielfältigen Erscheinungsformen. Es ist ein Fach der ästhetischen Bildung und orientiert sich an der ästhetischen Praxis der sich in einem ständigen Wandel befindenden Darstellenden Künste mit ihren vielfältigen Theaterformen.“ (Berlin 2006: 21, Hervorh. d. Verf.) Die Frage, worauf Theaterunterricht abzielt bzw. fokussiert, ist damit offenbar nicht nur eine Frage der Bestimmung des Gegenstandes hinsichtlich seiner Lern- und Bildungspotentiale, sondern v. a. eine Frage der Intentionen. Damit handelt es sich in letzter Konsequenz immer auch um eine schul- und bildungspolitische Fragestellung.

b) Lerndimensionen

Pädagogisch gesehen, bietet das Theater Lernpotentiale in vier unterschiedlichen Dimensionen. Lernen über, Lernen für bzw. zum, Lernen im und Lernen durch Theater. Letztere Dimension wird vor allem in den neueren Debatten nach PISA in Hinblick auf sog. Schlüsselqualifikationen thematisiert und auch gerne in den politischen Legitimationsdiskursen für die Einführung eines Schulfaches Theater benutzt. Lernen durch Theater bezieht sich demnach auf ein funktionales Lernkonzept, das von einem Kompetenzbegriff ausgeht, bei dem die erworbenen Kompetenzen lebenslang und auf verschiedenste Gegenstände hin angewendet werden können. Lernen im Theater steht dagegen für ein implizites Konzept, das auf die ästhetischen Erfahrungs- und Bildungsmöglichkeiten im Medium der Kunst verweist. Unter Lernen für bzw. zum Theater sollen die personalen theatral-ästhetischen und sozialen Voraussetzungen verstanden werden, die für das Lernen im Theater benötigt werden. Lernen über Theater schließlich bezieht sich auf das Wissen in einem abstrakten theoretischen bzw. historischen Sinn (vgl. Klepacki/Zirfas 2013: 44 f.).

c) Ableitungen aus allgemeinen Didaktischen Modellen

Verschafft man sich einen Überblick über allgemeine didaktische Modelle und befragt diese hinsichtlich etwaiger Anschlussmöglichkeiten für eine Didaktik des Theaterunterrichts, dann wird offensichtlich, dass sich das, was sich allgemein als Theaterunterricht beschreiben lässt, in der jeweiligen Fokussierung durch

Theaterunterricht(en) – didaktische Grundfragen

eine bestimmte didaktische Theorie strukturell, inhaltlich, prozessual und normativ verändert (vgl. ebd. 136 ff.). Kurz gesagt: Theaterunterricht „an sich“ gibt es nicht. Es gibt Unterricht immer nur unter den Vorzeichen spezifischer didaktischer Rahmungen. Ohne im Einzelnen auf die klassischen und neueren vorgestellten Modelle von der bildungstheoretischen Didaktik Wolfgang Klafkis bis zur Neurodidaktik eingehen zu wollen, sollen an dieser Stelle – sozusagen exemplarisch – die Perspektiven einer Erfahrungsdidaktik im Anschluss an Dewey und einer Bildungsgangdidaktik im Anschluss an Blankertz erwähnt werden. An der Erfahrungsdidaktik ist für eine Theatrale Didaktik vor allem die Lerntheorie interessant, „in der es vor allem um körperbezogenes, hypothetisches und experimentelles Lernen geht, das zudem Prozessen der Irritation, der Suche, aber auch der Evaluation unterworfen ist“ (ebd. 164). Die Bildungsgangdidaktik akzentuiert den Bildungsgedanken und die damit verbundenen reflexiven und partizipatorischen Möglichkeiten der Schüler. Sie verweist damit stärker als die bildungstheoretische Didaktik auf die schulischen und individuellen Bedingungen der Bildungsprozessverläufe (vgl. ebd.).

Je nachdem also, welche Ziele man mit Theaterunterricht verfolgt, werden auch unterschiedliche didaktische Modelle oder Lerndimensionen als Grundlage weiterer didaktischer Überlegungen relevant sein. Die Frage muss aber geklärt werden, ob die Schüler bspw. Theaterspielen können sollen oder ob sie hauptsächlich Theateraufführungen sehen bzw. verstehen können sollen, ob sie eher Schlüsselqualifikationen erwerben sollen oder ob sie subjektive Erfahrungen im und durch Theaterspiel machen sollen, ob Theater stärker als Bildungsinhalt oder als Bildungsmedium verstanden werden soll usw.

3. Was meint Theater unterrichten?

Im Gegensatz zu dem eingangs eingeführten Alltagsverständnis von „Theater machen“, ließe sich die Frage nach dem „Theater unterrichten“ als eine dezidiert unterrichtlich-didaktische Perspektive auf Theater verstehen. Damit soll keine Aussage über die Qualität des stattfindenden Unterrichts oder besser gesagt über die Qualität der Auseinandersetzung der beteiligten Personen mit dem Unterrichtsgegenstand getroffen werden. In Anlehnung an Wolfgang Sünkel (1996) soll es darum gehen, vor dem Hintergrund der theoretischen Fundamentalstruktur von Unterricht eine inhaltliche und formale Bestimmung derjenigen spezifischen Tätigkeitsanforderungen an die Lehrperson vorzunehmen, die sich aus der spezifischen Gestalt des Unterrichtsgegenstandes Theater, den Modalitäten seiner didaktischen Artikulation sowie den daraus resultierenden und für die Schülerinnen und Schüler methodisch aufzubereitenden Lern- und Bildungsmöglichkeiten ergeben. Vor dem Hintergrund der Trias der Schüler-, Sach- und Zielgemäßheit des Lehrerhandelns müssen demnach die besonderen unterrichtlichen Aufgaben des Theaterlehrers geklärt werden. Es bleibt an dieser Stelle festzustellen, dass eben solche systematisch ausformulierten didaktische Verständnisse und in weiterer Folge Konzeptionen von Theaterunterricht im Fachdiskurs wenig verbreitet sind.² Die unterschiedlichen Überzeugungen und Ausprägungen von Theaterunterricht finden vielmehr in bildungspolitischen Papieren, wie z. B. Rahmen- und

Lehrplänen ihren Niederschlag oder in jüngster Zeit vermehrt auch in Schulbüchern und Handreichungen³. Ein fachwissenschaftlich geführter Diskurs über didaktische Fragestellungen oder Positionen eines möglichen Fachunterrichts Theater ist dagegen (auch) in weitgehender Ermangelung entsprechender universitärer Lehrstühle noch wenig ausgeprägt.

Ohne an dieser Stelle durch normative Setzungen oder Zielbestimmungen eine bestimmte Variante schulischen Theaterunterrichts propagieren zu wollen, sollen zum Schluss einige Besonderheiten und Herausforderungen benannt werden, vor die eine didaktische Artikulation der Kunstform Theater gestellt wird.

- Die spezifische didaktische Struktur eines praktisch-produktorientierten Theaterunterrichts,
- Die Aufführung als konstitutiver Bestandteil schulischen Theaterunterrichts,
- Die Frage nach dem Verhältnis von offenem Projektunterricht und konsekutiv curricular aufgebauten Fachinhalten,
- Das Theater als soziale Kunstform, das nur als gemeinschaftlicher kollektiver Gruppen- und Schaffensprozess gelingen kann,
- Die Lehrkraft im Theater, die sowohl pädagogisch als auch künstlerisch in den Schaffensprozess involviert ist.

Ausgangspunkt dieser Überlegungen ist der strukturelle Unterschied zwischen der Kunstform Theater und Theater als Unterrichtsgegenstand. „Die Struktur des Phänomens ‚Theater‘ wird [dabei] nicht mehr ausschließlich von seiner artifiziellen Phänomenalität, sondern primär von seiner Lernbarkeit und Lehrbarkeit her gedacht.“ (Klepacki/Zirfas 2013: 106) Das ist natürlich nicht fachspezifisch, sondern allgemeine Grundlage jeglicher didaktischer Überlegungen. So ist beispielsweise auch das Phänomen Sprache als Sprache etwas anderes als Sprache im Fremdsprachenunterricht. Dort, wie auch im Theaterunterricht wird die didaktische Artikulation bspw. über Aspekte wie Reproblematisierung, Segmentierungen, Sequenzierung, Vereinfachung oder Elementarisierung hergestellt. Der Unterrichtsgegenstand besteht damit aus einer Vielzahl an inhaltlichen Elementen bzw. Strukturmomenten (die sich in durch die Schüler anzueignenden Fertigkeiten, Kenntnissen oder Motiven zeigen), die in eine prozessual-logische Ordnung gebracht werden müssen (vgl. Sünkel 1996: 66 ff.).

Die größte didaktische Herausforderung liegt vor diesem Hintergrund in der spezifischen didaktischen Struktur eines praktisch-produktorientierten Theaterunterrichts, da hier Wissens-, Wahrnehmungs-, Handlungs-, Reflexions- und Kommunikations-Lernen integrativ verbunden werden müssen. Eine rein sprachlich basierte Vermittlung von Unterrichtsinhalten stößt hier an systematische Grenzen, „weil die Körperlichkeit der Spielenden, ihre Subjektivität und ihre Selbstreflexivität im produktiven Theaterunterricht immer mit zum Gegenstand werden“ (Klepacki/Zirfas 2013: 114). Eine handelnde Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand Theater bedeutet somit nicht nur für die Schüler, sondern auch für die Lehrer „eine subjektive Auseinandersetzung mit der eigenen Körperlichkeit und damit zusammenhängend eine Betonung des Prinzips der körperlich-performativen Selbstbildung“ (ebd.). Damit sich Schüler in einer lern- und bildungstheoretisch produktiven Art und Weise mit Erfahrungen der Fremdheit des Sinnlichen und Körperlichen konfrontieren können – und zwar mit Erfahrun-

Theaterunterricht(en) – didaktische Grundfragen

gen fremder darzustellender Körper, fremder sozialer Körper (Mitspieler) und fremder eigener Körperlichkeit, müssen die Lehrer mit dem Prinzip performativ-ästhetischer Körperlichkeit didaktisch und methodisch umgehen können.

Als weitere Besonderheit für eine didaktische Strukturierung von Theaterunterricht stellt sich die für das Theater konstitutive Aufführungssituation dar. Versteht man die Aufführung als Strukturmerkmal (was als Beispiel einer normative Setzung zu verstehen wäre), so ergeben sich daraus zahlreiche didaktische Herausforderungen.⁴ Denn letztlich stellt sich nicht nur die Frage, was es bedeutet, wenn Unterricht auf eine Aufführung ausgerichtet ist, sondern es muss auch danach gefragt werden, welche schulisch-pädagogische Relevanz der Aufführung als Lern- und Bildungskontext bzw. Lern- und Bildungsgegenstand zukommen soll? Da die Aufführung im Theaterunterricht im Sinne eines künstlerischeren Schaffensprozess als offen, verhandelbar und unabschließbar gelten muss, bedeutet das, dass der Unterrichtsgegenstand immer nur als ein prozessual-approximativer und situativ-emergenter Gegenstand verstanden werden kann (vgl. Klepacki/Zirfas 2013: 127). Eine Sequenzierung in Grob- und Feinziele ist dabei in einer langfristigen Planung kaum mehr möglich und eine Überprüfung von Lernzielen hinsichtlich eines Ist- und Soll-Zustandes wird vor große Probleme gestellt. Vor allem aber steigert die Offenheit des Gegenstandes die Verantwortung der Lehrkräfte enorm, da sie es letztlich mit einem kontingenten Unterrichtsgegenstand zu tun haben. Kompetenzorientierte Lehrpläne und Curricula kommen in dieser Hinsicht auf einer formalen Ebene dem Theaterunterricht entgegen, weil sie die zu verhandelnden konkreten Unterrichtsgegenstände weniger stark betonen als die daran zu erwerbenden Kompetenzen.

Am Beispiel des hessischen Kerncurriculums der gymnasialen Oberstufe für das Fach Darstellendes Spiel kann man einen möglichen Umgang mit dem didaktisch problematischen Verhältnis von konsekutiv curricular aufgebauten Fachinhalten und der formalen Struktur von Theaterunterricht als projektorientierter Unterricht sehen. „Das Spielprojekt erfüllt dabei u. a. zwei Funktionen: Die Aufführung markiert den inhaltlichen Erwartungshorizont unterrichtlicher Prozesse, ist aber nicht Selbstzweck. Das Projekt als solches strukturiert diese unterrichtlichen Prozesse und wird somit zum inhaltlichen und organisatorischen Rahmen, in dem Lernende theatrale Wahrnehmungs-, Handlungs- und Reflexionsfähigkeiten erwerben. Auswahl und Gestaltung des Spielgegenstandes stehen dabei immer im Zusammenhang mit der Frage, welche rezeptiven, produktiven und theoretischen Kompetenzen jeder einzelne Lernende in diesem Kontext erwerben kann.“ (Hessen 2014: 13)

Diese Stelle im Kerncurriculum ist insofern interessant, als hier deutlich gemacht wird, dass es eine theatrale Situation bzw. Theater nicht „an sich“ als Unterrichtsgegenstand gibt, sondern es immer einen konkreten Spielinhalt oder wie hier formuliert einen Spielgegenstand braucht. Und es gibt natürlich nicht *den* Inhalt, sondern unzählige Inhalte, die sich höchstens auf einer formalen Ebene systematisieren lassen. Dramatische Texte, epische Texte, lyrische Texte, Sachtexte, selbst verfasste Texte, biographische Texte, Filme, Bilder, Objekte, eigene Themen oder Ideen können den inhaltlichen Gegenstand einer theatralen Auseinandersetzung darstellen. Hierin liegt auch

die besondere Qualität vom Theater: „Dass ihre eigenen Vorstellungen kunstfähig sind, ist eine wichtige Erfahrung für die Schülerinnen und Schüler.“ (Schlünzen 2005: 9) Die Anforderungen, die das hessische Kerncurriculum (an die Lehrkräfte) stellt, sind dabei nah an den Fragen der bildungstheoretischen Didaktik Klafkis zum Bildungsgehalt eines Unterrichtsinhaltes (vgl. Klafki 1963).

In den meisten Fächern sind es Lehrpläne und daraus abgeleitete Schulbücher, die eine ebensolche (Vor-)Auswahl von gehaltvollen Inhalten für die Lehrkräfte treffen. Im Theater scheint dies aufgrund der Vorannahme einer projektorientierten Unterrichtsform und einer ebenso vorausgesetzten inhaltlichen Ausrichtung an den Themen der Schüler unvereinbar zu sein. So schreibt bspw. Wulf Schlünzen „Zur Methodik und Didaktik“ des Darstellenden Spiels, dass eine Festlegung von Inhalten oder auch nur eine Auswahl, für die Projektorientierung des Faches geradezu verheerend wäre: „Man stelle sich vor, dass alle Hamburger DSP-Kurse in Klasse 4 „Das Traumfresserchen“ von Michael Ende spielen, die Wahlpflichtkurse 9 zu den „Geheimen Freunden“ von Herfurtnern verdonnert werden würden, in Klasse 10 dann „Andorra“ von Max Frisch inszeniert werden muss, auf der Klassenstufe 11 eine Komödie Molières [...] sein muss, um dann auf der Klassenstufe 12 die Krönung mit Shakespeares „Sommernachtstraum“ zu erleben.“ (Schlünzen 2005: 21) In ähnlicher Weise könnte man sich auch vorstellen, dass verschiedenste Formen des Theaters für verschiedene Jahrgangsstufen festgelegt werden: In der Unterstufe beginnen die Schüler mit Illusionstheater, in der Mittelstufe setzen sie sich mit biographischem Theater auseinander und in der Oberstufe stehen dann postdramatische Formen des Theaters an. Auch wenn solche inhaltlichen oder formalen Setzungen aus einer unterrichtspraktischen Perspektive zunächst absurd erscheinen, muss man sich unter didaktischen Gesichtspunkten die Frage stellen, mit welcher Begründung der Unterrichtsgegenstand Theater in Hinblick auf seine unterschiedlichen Lernpotentiale nicht weiter ausdifferenziert wird. Wiederum im Vergleich zu anderen Fächern erscheint es selbstverständlich zu sein, davon auszugehen, dass bspw. im Fach Deutsch Epik, Lyrik und Drama ganz unterschiedliche Lernpotentiale haben, die auch Schüler in ihrem Bildungsverlauf erfahren sollten und nicht dem Zufall überlassen bleiben sollten. Im hessischen Kerncurriculum wird diese Problematik im Sinne der geforderten Kompetenzorientierung aufgegriffen und in die Verantwortung der Lehrkräfte gegeben, indem dort in Hinblick auf die Formenvielfalt der Kunstform Theater die Aussage getroffen wird: „Theaterunterricht kann immer nur einen Ausschnitt in den Blick nehmen. Grundsätzlich können alle theaterspezifischen Kompetenzen exemplarisch an jeder theatralen Erscheinungsform erworben werden.“ (Hessen 2014: 13)

Aus fachwissenschaftlicher Perspektive bleibt es ein Desiderat solche Positionen des Theater-Machens auch über politische Papiere hinweg in didaktische Konzepte des Theater-Unterrichtens wissenschaftlich zu fundieren. Diese Konzepte könnten den verantwortlichen Lehrkräften in der Ausbildung, aber auch im Unterrichtsalltag neben ihrem praktischen Wissen auch verstärkt didaktisches Professionswissen an die Hand geben, um mit den komplexen didaktischen Anforderungen eines Theaterunterrichts auch einen verantwortlichen Umgang zu finden.

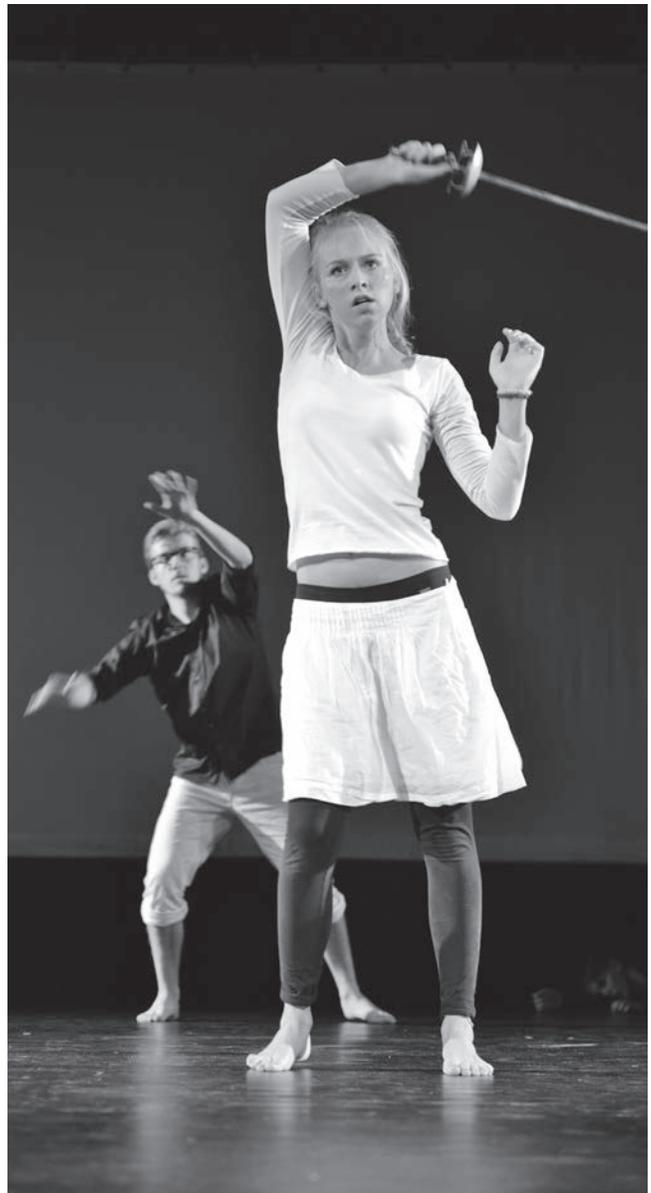
Theaterunterricht(en) – didaktische Grundfragen

Literatur

- Berlin (2006): Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe. Darstellendes Spiel. Berlin.
- Hessen (2014): Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe. Fach Darstellendes Spiel. Wiesbaden.
- Klafki, Wolfgang (1963): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim.
- Klepacki, Leopold/Linck, Dieter (2012): Schule und Theater. In: Hildgard Bockhorst, Vanessa-Isabelle Reinwand und Wolfgang Zacharias (Hg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München: kopaed, S. 633–636.
- Klepacki, Leopold/Zirfas, Jörg (2013): Theatrale Didaktik. Ein pädagogischer Grundriss des schulischen Theaterunterrichts. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Schlünzen, Wulf (2005): Werkstatt Schultheater: Zur Methodik und Didaktik. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.
- Sünkel, Wolfgang (1996): Phänomenologie des Unterrichts. Grundriß einer theoretischen Didaktik. Weinheim und München: Juventa.
- Terhart, Ewald (2009): Didaktik. Eine Einführung. Stuttgart: Reclam.

Anmerkungen

- 1 In diesem Zusammenhang steht auch generell die theoretisch notwendige begrifflich-gegenständliche Bestimmung dessen, was überhaupt unter Theater zu verstehen ist. Das kann aber im Rahmen eines kurzen Zeitschriften-Artikels nicht geleistet werden und wird deswegen hier nicht vorgenommen.
- 2 Hervorzubeben wäre bspw. Schlünzen, Wulf (2005): Zur Methodik und Didaktik.
- 3 Mangold, Christiane (Hrsg.) (2014): Bausteine Darstellendes Spiel. Arbeitsbuch für die Sekundarstufe I. Schroedel; Darstellendes Spiel und Theater (2012). Schülerband. Schöningh; Pfeiffer, Malte/List, Volker (2009): Kursbuch Darstellendes Spiel. Stuttgart: Klett.
- 4 Anm.: An dieser Stelle wäre es für den Bereich des Theaters mit seiner wesentlich kürzeren Fachgeschichte sicherlich interessant nach didaktischen Anschlussmöglichkeiten und ähnlichen Strukturen in anderen Fächern zu fragen. Allerdings bräuchte man dann idealerweise eine didaktische Position, die einen Chor oder Orchester oder eine Ausstellung als konstitutiven Bestandteil des Musik- bzw. Kunstunterrichts vertritt.



Theater probieren. Überlegungen zu einer Didaktik des Schulfachs Theater

Ulrike Hentschel/Dorothea Hilliger

Der folgende Text beruht auf einem Vortrag, den die Autorinnen bei der Arbeitstagung zur Didaktik der drei ästhetischen Schulfächer Musik, Kunst, Theater/Darstellendes Spiel in Osnabrück im November 2014 gehalten haben.¹ Der Vortrag hatte einen dialogischen Charakter, der im Folgenden beibehalten wird.

Ulrike Hentschel: Als Einstieg in unseren Dialog zum „Theater probieren“ habe ich ein Beispiel gewählt, das als ein Anti-Modell unseres didaktischen Ansatzes und als Aufhänger für unsere weiteren Überlegungen dienen kann.

Das Beispiel findet sich in einer Schrift über „Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten“. Referiert wird dort eine Studie, die einen Zuwachs an sozialen Fähigkeiten durch Theaterspielen belegen möchte. Zusammenfassend schreibt der Autor: „... dieser Effekt ist gut nachvollziehbar, da eine bestimmte Theaterrolle nur dann gut gespielt werden kann, wenn man sich möglichst intensiv in den darzustellenden Charakter versetzt – also Empathie entwickelt. Wenn man mit Schülern z. B. einen Banküberfall darstellen möchte, bei dem der Untäter durch das kleine Fenster einer Kasse greift, um die Kassiererin zu würgen, darf die letztere nicht in Gelächter ausbrechen. Es muss der Spielerin also gelingen, sich möglichst intensiv in den Angstzustand der Angegriffenen zu versetzen ...“²

Warum handelt es sich hier um ein Anti-Modell für das Schulfach Theater? In diesem Beispiel wird von vorab gesetzten Zielen für den Einzelnen oder die Gesellschaft ausgegangen („Empathie“), um dann das Theaterspielen als Übungsstoff bzw. Methode heranzuziehen, diese Ziele zu erreichen. Das ist das Modell der formalen Bildung. „Theater probieren“ knüpft demgegenüber die Didaktik des Fachs „Theater“ an die Kunstform Theater, versteht also die Rede von den „ästhetischen Schulfächern“ im engeren Sinne des Begriffs „Ästhetik“ als auf Künste bezogene Fächer. Nicht formale Bildung durch Theater, sondern ästhetische Bildung im engen Bezug zur Kunst des Theaters ist das Ziel. Die Fachlichkeit wird damit gegenüber den formalen Zielsetzungen bzw. Kompetenzen hervorgehoben.

Selbstverständlich lässt sich mit Bezug auf die Fachlichkeit nicht essentialistisch von der Kunst des Theaters sprechen bzw. von einer damit verknüpften Darstellungskonvention. (Das geschieht im oben angeführten Beispiel, wenn von einer unausgesprochenen, vagen Vorstellung von Einfühlungsästhetik ausgegangen und Theater auf seine Funktion zur Repräsentation von Fernseh-*W*irklichkeit reduziert wird.) Theater wird vielmehr als eine besondere kulturelle Praxis in seiner Beziehung zu anderen Aufführungspraxen einer Kultur angesehen. Angesichts der historischen und kulturellen Bedingtheit von Theater, der Vielfalt seiner Erscheinungsformen und Darstellungskonventionen und angesichts der Eigensinnigkeit ästhetischer Erfahrungen lassen sich die Möglichkeiten ästhetischer Bildung dann nicht allgemein bestimmen, sondern sind für jede Theaterarbeit zu konkretisieren. Sie sind abhängig von der jeweiligen Form des Theaters (dem spezifischen *W*IE) und von den je besonderen ästhetischen Erfahrungen, die in der produktiven Auseinandersetzung damit zu gewinnen sind.

Eine Didaktik des Theaterunterrichts in der Schule muss versuchen, diesem komplexen Feld gerecht zu werden, statt eine Komplexitätsreduktion des Gegenstands vorzunehmen. Wie kann das aussehen? Mit

dieser Frage wende ich mich dem zweiten Begriff des Titels zu, dem „Probieren“. Theaterarbeit beginnt grundsätzlich – also auch in der Schule – mit einem noch unbekanntem Gegenstand. Erst durch das Probieren, die gemeinsame Suche im Prozess der Erarbeitung gewinnt das kollektive Ergebnis allmählich Gestalt. Dieser grundsätzlich soziale Prozess beinhaltet Risiken, Krisen und kann immer auch scheitern. Ich möchte an dieser Stelle einen Blick über den Tellerrand wagen und auf den Wissenschaftshistoriker Hans-Jörg Rheinberger verweisen. Am Beispiel von „Experimentalsystemen“ in den Wissenschaften veranschaulicht er, wie „das Spiel der Entstehung von Neuem“ funktioniert. Er unterscheidet dabei zwei Komponenten: den Gegenstand des Experiments, das „epistemische Ding“, das „eben das verkörpert, was man noch nicht weiß“ und nach dem man deshalb auch noch nicht gezielt fragen kann. Die zweite Komponente nennt er das „technologische Objekt“. Es bietet den Rahmen, die „Fassung“, wodurch die Erforschung des epistemischen Dings erst möglich wird. Rheinberger führt aus: „Ein Experimentalsystem ruht auf technologischen Identitätsbedingungen, die jedoch, um wissenschaftliche Hervorbringen zu ermöglichen, auf eine nicht-technische Weise angeordnet und eingesetzt werden müssen; so nämlich, dass beschränktes Rauschen möglich wird. Die nicht-technische ‚gebastelte‘ Anordnung von technologischen Dingen erlaubt die Emergenz von Wissenschaftsobjekten“.³

Bei aller Vorsicht gegenüber einer vereinfachenden Übertragung eines naturwissenschaftlichen Modells auf andere Wissensfelder bietet das Experimentalsystem Rheinbergers meiner Ansicht nach eine Hilfe zum Verständnis einzelner Komponenten des Theaterunterrichts. Körper und Stimmtraining, Theaterübungen, das Wissen der Theaterlehrer*in um Gelingensbedingungen von Improvisationen, den Bau von Szenen und Stücken u. ä. bilden den Rahmen (Rheinberger: das technologische Objekt), in dem Theater probiert werden kann. Diese Rahmenbedingungen sind nicht rezeptförmig zu verwenden, sie verändern sich von Probe zu Probe. Unter günstigen Bedingungen entwickelt sich das Projektergebnis („epistemische Ding“) in diesem Rahmen. Dabei kommt es beständig zu Transformationen einer Seite in die andere. Aus Proben entsteht zu Fixierendes, das damit zur Stabilisierung des Rahmens beiträgt, ein bereits geknüpfter roter Faden reißt wieder, ein einmal gefundener Ablauf steht wieder völlig in Frage.

Dorothea Hilliger: Danke, Ulrike, für diesen Einstieg in unser Thema! Ich möchte im Folgenden darauf eingehen, wie Theaterunterricht unter den von Dir erläuterten Prämissen gestaltet werden kann, wie hier pädagogische und künstlerische Entscheidungen zu begründen und wie sie zu bewerten sind. Der Titel unseres Vortrags „Theater probieren“ verweist auf den Handlungsaspekt, der dem Theater als performativer Kunstform zukommt. Für den hier vorgestellten didaktischen Ansatz kommt ihm ein zentraler Stellenwert zu. Der Handlungsaspekt verwirklicht sich in der Schule unter anderem dadurch, dass Theaterunterricht grundsätzlich projektorientiert ist. In der Regel ist es die Theaterlehrer*in, die den Rahmen absteckt, in dem das Projekt sich entwickeln kann. Im Verlauf der schrittweisen Erarbeitung, also mit einem starken Bezug zur Praxis, entsteht auf der Seite der Schüler*innen ein zunehmendes Verständnis

Theater probieren. Überlegungen zu einer Didaktik des Schulfachs Theater

von den Gestaltungsmöglichkeiten und Ausdrucksformen dieser Kunstform, auf der Seite der Theaterlehrer*in ein zunehmendes Wissen über die Besonderheit und die Anliegen einer Gruppe. In diesem szenisch geprägten, dialogischen Erarbeitungsprozess kommt es zu Gestaltungsvorschlägen, die nur von dieser speziellen Gruppe gemacht werden konnten. Es ist also die Besonderheit einer Gruppe, die den Prozess wie auch das künstlerische Ergebnis prägt.

Offenheit und Beteiligung sind die zentralen Faktoren für das Gelingen. Die Entscheidung für eine Ausgangsfrage, einen Stoff, ein Thema sowie für verwendete Materialien, Medien und Spielformen wird im Zusammenspiel mit der Gruppe entwickelt, die das Projekt trägt. Vorschläge und Lösungen müssen ausgehandelt werden. In Theaterprojekten lässt sich die von Dir benannte Ergebnisoffenheit realisieren, wenn Aussage und Bedeutung erst im Prozess der Erarbeitung entstehen. Die zu treffenden Entscheidungen fußen auf einem Wissen über die Funktion und die Aussagemöglichkeiten von Kunst im Allgemeinen und von Theater im Speziellen sowie über den jeweiligen Gegenstand, sei es ein Stück, ein Thema, eine historische Situation oder biografische Erfahrung. Ein hohes Maß an Wahrnehmungsfähigkeit, sozialer, emotionaler und rationaler Intelligenz fordert und befördert die Projektentwicklung, wobei Wissen, Fähigkeiten und Gestaltungsqualitäten einer Gruppe sich aus dem Zusammenspiel aller Beteiligten ergeben.

Dieser hier ideal beschriebene Prozess wird in der Praxis ebenso von Krisen und punktuellen Scheitern vorangetrieben wie von scheinbar aus dem Nichts auftauchenden Entwicklungsschüben, die durch offene Suchbewegungen, Umwege und manche Sackgasse vorbereitet werden. Die aktive Beteiligung Jugendlicher an der Erarbeitung und Präsentation einer Aufführung ermöglicht Erfahrungen, die sich auch auf die Beteiligten selbst beziehen. So auf den Umgang mit dem eigenen Körper, mit anderen Menschen, mit fremden und eigenen Themen und Stoffen, aber auch auf Formfindung und Strukturierung, auf die Reflexion sowie das Aushandeln der als ‚richtig‘ erachteten Lösung. Schon hier wird deutlich, in welchem hohem Maße in schulischen Theaterprojekten die Komplexität der Kunstform Theater aufgehoben ist, der die Schüler*innen in dem Fach handelnd und gestaltend begegnen. Inhalte und Aussageabsichten einer Präsentation sind denn auch immer mehrstimmig und werden durch den von der Theaterlehrer*in gesetzten und mit der Gruppe weiter entwickelten Rahmen dramaturgisch gefasst. Anne Hartmann, Absolventin des Studiengangs *Darstellendes Spiel* an der Kunsthochschule Braunschweig schreibt über die Aufgabe der Theaterlehrer*in: „Der Theaterpädagoge sucht nach Verbindungsstellen, die die Fragmente, die gefundenen Szenen, verknüpfen, er dokumentiert Gefundenes, holt Vergessenes ins Spiel zurück, setzt einen Rahmen zum Experimentieren und lässt Raum für Unvorhergesehenes.“⁴

Mit der *devising performance* steht eine Arbeitsform zur Verfügung, die Theaterlehrer*innen eine dem Anspruch von Komplexität und Offenheit entsprechende Prozessgestaltung ermöglicht. Diese Arbeitsform wurde von Performancegruppen in den 1980er Jahren als Gegenentwurf zur künstlerischen Arbeit in hierarchisch organisierten Stadt- und Staatstheatern entwickelt und hat sich seither in verschiedenen, auch neu gegründeten Kollektiven ausdifferenziert und unterschiedlich

ausgeprägt. Alle eint der Anspruch auf kollektive Findungsprozesse und demokratische Strukturen, auch wenn sich spezifische Fähigkeiten und Verantwortungsbereiche herauskristallisieren und möglicherweise verfestigen⁵. Die Arbeitsform der *devising performance* kann je nach Alter und Qualifikation einer schulischen Theatergruppe modifiziert werden. Sie wird dann der besonderen Stellung der Theaterlehrer*in als Anleitender und Verantwortlicher gerecht und ermöglicht gleichzeitig ein *Theater Lernen* im Prozess des *Theater Probierens* für alle Beteiligten. Es wird so eine partielle Verschiebung, eine Übernahme von Verantwortlichkeiten und damit eine beginnende künstlerische Emanzipation der Lernenden vorbereitet und längerfristig realisierbar.⁶

Mit der *devising performance* ist aber nicht nur die Organisation des Erarbeitungsprozesses charakterisiert, sondern auch ein Theaterverständnis formuliert. Schon der Begriff des *devising* (ersinnen, erfinden) deutet auf einen sehr offenen Entwicklungs- und Findungsprozess hin, der sich nicht ausschließlich auf die Umsetzung einer dramatischen Vorlage bezieht. Ausgangspunkt eines solchen Findungsprozesses können literarische Vorlagen sein, aber auch bestimmte Themen, Objekte, Orte und anderes mehr. Der Findungsprozess beginnt immer mit der Generierung von Spielmaterial in Form von Recherchen, von Improvisationen, ersten freien Gestaltungsexperimenten, Ortserkundungen u. a. m. Die Gestaltung wird schrittweise entwickelt, indem das Material verdichtet, strukturiert, aussortiert, weiterentwickelt und Regeln zur Präsentation gefunden werden.

Auch die Form der Präsentation ist Teil und Ergebnis des Findungsprozesses. Damit die Möglichkeiten der Kunstform ausgeschöpft werden können, ist eine Kenntnis von zeitgenössischem Theater mit den hier sich beständig entwickelnden Formen und Formaten Voraussetzung. An diesem Punkt zeigt sich einmal mehr, was es heißt, dass in der hier vorgestellten didaktischen Position ästhetische Bildung in einem engen Bezug zur Kunst des Theaters gedacht wird. Es ist heute von einem Theaterverständnis auszugehen, welches neben szenischem Spiel beispielsweise auch Theaterinstallationen, künstlerische Interventionen oder recherchebasierte dokumentarische Formen meint. Dieses erweiterte Theaterverständnis kann Impulse für Inhalte und Gestaltungsformen auch in der Schule geben und das Wechselspiel von Eigenem und Fremdem, um das es in der theaterpädagogischen Arbeit immer auch geht, vorantreiben.

Die Arbeitsform der *devising performance* ermöglicht es in hohem Maße, an den Anliegen einer Gruppe anzuknüpfen oder einen Bezug dazu herzustellen, auch wenn Gegenstand, Stoff oder Thema zunächst fremd sind. Das Finden neuer, vielleicht auch befremdlicher, weil künstlerisch geprägter Blickwinkel verlangt möglicherweise einen Ausdruck in einer bis dato unbekannt Form. Das ist kaum möglich, wenn nicht die Grundsituation des Theaters als ein Ort der besonderen gesellschaftlichen Kommunikation⁷ erfahrbar geworden ist, und zwar in fremden wie in eigenen Aufführungen. Ziel des Theaterunterrichts ist immer eine über die Theatergruppe hinausgehende Kommunikation mit einem Publikum, also eine Präsentation der Ergebnisse vor einer Schulöffentlichkeit oder einem in den Sozialraum hinein erweiterten Publikum. Werkstattaufführungen sind ebenso denkbar wie größere Formen, wie sie insbesondere in Kooperation mit einem Theater realisiert werden können.

Theater probieren. Überlegungen zu einer Didaktik des Schulfachs Theater

Die Ausführungen über die Prozessgestaltung im Schulfach Theater legen die Frage nach der besonderen pädagogischen Qualität dieser Arbeits- und Findungsprozesse nahe. Dies verweist auch schon auf das „Warum“ dieses Faches. Die pädagogische wie künstlerische Qualität eines Projektes bemisst sich daran, ob in der beschriebenen komplexen Theaterpraxis immer wieder Übergänge zwischen Eigenem und Fremden, zwischen Alltagserfahrungen, Lebenswelt und künstlerischer Gestaltung aufgesucht werden. Im theaterkünstlerischen Ausdruck kann Mehrperspektivität aufgehoben sein. Hier muss kein Entweder/Oder herrschen, sondern es können widersprüchliche Aussagen und Perspektiven, Diversitäten, hybride Formen und Übergänge gestaltet werden. Wir leben in einer überaus komplexen Welt. Kunst und eine künstlerisch verstandene Theaterpädagogik können dies aufnehmen und dennoch in ihren Arbeits- und Ausdrucksformen widerständig bleiben. Es sind auch bezüglich der Qualitätskriterien für eine Präsentation solche als zentral anzusehen, die aus der Kunstform selbst zu entwickeln sind: zu changieren und zu oszillieren, mehrperspektivisch und komplex zu sein, Widersprüche in sich aufzunehmen und Übergänge zwischen Welten zu generieren. Der Begriff der Hybridität ist nicht zufällig zu einem zentralen Begriff zeitgenössischer Kunstpraxis und -theorie geworden.

Ulrike Hentschel: Ich finde Deine Bezugnahme auf das „WIE“ beim „Theater probieren“ sehr klar und konkret. Einen Punkt würde ich gerne noch ergänzen, insbesondere mit Blick auf den von dir hervorgehobenen notwendigen Bezug des Theaterunterrichts auf das zeitgenössische Theater. Ich meine die rezeptionsästhetische Seite des Theaterunterrichts, das „Theater sehen“. Es ist genuiner Bestandteil des Projektunterrichts. Es geht also nicht um irgendeinen Theaterbesuch, sondern um die Auseinandersetzung mit einem Thema/einer Form, die sich aus dem Kontext des aktuellen Projekts ergeben. Um dem Anspruch eines am zeitgenössischen Theater orientierten Theaterunterrichts gerecht zu werden, sind das „Theater sehen“ und die gemeinsamen produktiven Auseinandersetzungen mit dem Gesehenen unverzichtbar. Es geht darum wahrzunehmen und sich darüber auseinanderzusetzen, wie andere (professionell und nicht-professionell) in diesem Feld arbeiten. Das ist auch eine wesentliche Voraussetzung für die kritische Reflexion der eigenen Arbeit. Diese Professionalisierung der Rezeption schult gleichzeitig die für das praktische Arbeiten grundlegenden Fähigkeiten zu beobachten, über das Gesehene zu reden und eine Sprache zu finden, in der bei aller Subjektivität des Beobachtens Verständigung über das Gesehene möglich wird.

Ich versuche nun Deine Anregung zur gesellschaftlichen Einordnung unseres Tuns aufzugreifen und mir auch Gedanken über die Frage des „WER“ zu machen. WER sind die Lehrenden und Lernende, wie stehen sie zum Gegenstand, zueinander und zum gesellschaftlichen Kontext? Didaktische Überlegungen bewegen sich grundsätzlich in einem Zwischenfeld, zwischen dem „Gegenstand“ in seiner jeweiligen spezifischen historischen und kulturellen Ausprägung und denjenigen, die sich mit diesem Gegenstand auseinandersetzen, Erfahrungen damit machen, ihn gestalten, transformieren. Damit spielt das Subjektverständnis, das diesen Überlegungen zugrunde liegt, eine wesentliche Rolle. Entgegen der modernen Vorstellung vom autonomen Subjekt, das sich durch Selbsttätigkeit und Kreativität zu vervollkommen vermag, sich emanzipiert und damit zu einer Identität findet, wird hier – vor dem Hintergrund kulturwissenschaftlicher Theorien – von Subjektivie-

rung als Form der „Machens“ des Individuums in gesellschaftlichen Zusammenhängen ausgegangen. Diese Form der Subjektivierung geschieht durch konkrete Praktiken und Techniken und vor dem Hintergrund eines spezifischen, zum großen Teil impliziten Wissens. Im Sinne einer kulturwissenschaftlichen Analyse lässt sich hier von einem „doing subject“ sprechen.⁸

Durch diese Annahme verschiebt sich die Aufmerksamkeit von den lehrenden bzw. lernenden Subjekten und ihrer Interaktion hin zum Lehren und Lernen als soziale Praktiken. Diese Sichtweise bezieht die symbolischen Ordnungen, innerhalb derer sich Lernen und Lehren abspielt, mit ein. Dazu gehören institutionelle und räumliche Umgebungen, Materialien, Werkzeuge und das geteilte Wissen über deren Verwendung, allgemein gesagt: der kulturelle und historische Kontext, in dem sich Lehren und Lernen vollzieht. Und selbstverständlich gehören dazu auch die beteiligten Akteure mit ihren – in ihre Körper eingeschriebenen – sozialen Erfahrungen, mit ihren Routinen und Mustern, ihrem Wissen und Können. Schließlich spielen das sich wandelnde Wissen davon, wie Lehren und Lernen funktioniert, und die davon nicht zu trennenden Vorstellungen vom Subjekt eine wesentliche Rolle. Lehr-/Lernprozesse spielen sich aus dieser Perspektive nicht nur in einer kommunikativen Ordnung zwischen Lehrenden und Lernenden ab, sondern in einer „Ordnung der Diskurse“, um es mit Foucault zu sagen und im Dispositiv der Schule.

Für die Didaktik des „Theater Probierens“ impliziert diese Sichtweise zunächst eine „Dezentrierung“ des Subjekts und der auf das Subjekt bezogenen Zielsetzungen künstlerischer Arbeit (z. B. der allseits bekannten Kompetenzen) zugunsten der Hervorhebung der künstlerischen und sozialen Praktiken im Produktionsprozess. Statt auf die beabsichtigten Wirkungen von Theaterarbeit im pädagogischen Feld beziehen sich die didaktischen Überlegungen auf die theatralen Praktiken in einem konkreten Produktionskontext. Damit verbunden ist die Verschiebung des Fokus' auf das Beziehungsgefüge zwischen den beteiligten Akteuren (Theaterlehrer*innen und Schüler*innen) und die Vorstellung, dass ein produktiver Impuls von allen Beteiligten des Prozesses ausgehen kann, ebenso wie vom Material, von der Umgebung, von Ereignissen. Die Idee einer Übertragbarkeit von Wissen von einem Lehrenden auf einen Lernenden wird damit obsolet.

Der Erziehungswissenschaftler Rubén A. Gaztambide-Fernández spricht im Hinblick auf diese didaktische Grundentscheidung von einer „konzeptionellen Verschiebung“ und folgert: „Statt die Künste so zu sehen, als würden sie *etwas mit den Menschen tun*, sollten wir über künstlerische Formen nachdenken als *etwas, das Menschen tun*. Diese konzeptionelle Verschiebung hin zur kulturellen Praxis erkennt an, dass es *konkrete Menschen sind, die unter konkreten gesellschaftlichen Bedingungen in bestimmten kulturellen Kontexten und im Rahmen spezifischer materieller und symbolischer Beziehungen Erfahrungen machen, an denen symbolisches Material und symbolische Formen kultureller Produktion beteiligt sind*.“⁹

Unter dieser Voraussetzung kann sich Theaterunterricht selbstverständlich nicht auf einer von Machtstrukturen unabhängigen Insel abspielen, sondern in einem sozialen Feld, in dem unterschiedliche Akteure aufeinandertreffen (Schüler, Lehrer, Schulleiter, Eltern ...), die über verschiedene Interessen und Handlungsmöglichkeiten verfügen. Theaterunterricht ist also immer schon Bestandteil des kulturellen Kontexts der Schule, der Region und der jeweiligen gesellschaftlichen Vorstellungen von Theater und von Lehren und Lernen.

Das didaktisch motivierte Ausgehen von künstlerischen und sozialen Praktiken impliziert auch eine kritische Sicht auf theatrale Praktiken

Theater probieren. Überlegungen zu einer Didaktik des Schulfachs Theater

im Allgemeinen und theaterpädagogische Praktiken im Besonderen. Das diesen Praktiken innewohnende „Erziehungsprogramm“ lässt sich nur im Kontext mit anderen performativen Praktiken einer Gesellschaft (z.B. im Rahmen von Genderordnungen oder ökonomischen Kreativitätsregimen) beurteilen. Vor diesem Hintergrund drängt sich möglicherweise die Frage auf, inwieweit mit Hilfe theaterpädagogischer Praktiken Subjektivierung auch als Disziplinierung betrieben werden kann und der Anpassung an einen gesellschaftlich allgegenwärtigen Zwang zur Selbstdarstellung und zur Selbstoptimierung dient. So ist beispielsweise der bloße Bezug auf die Körperlichkeit des Lehrens und Lernens, wie sie häufig in methodisch-didaktischen Schriften zum Schulfach Theater beschworen wird, noch kein Garant für eine „bessere“ Lernform schlechthin. Diese Körperlichkeit verfestigt lediglich den weitverbreiteten Dualismus von körperlichem und geistigem Lernen. Darüber hinaus können auch und gerade Körper, wie wir aus den Theorien zum Zivilisationsprozess wissen, gedrillt, unterworfen und diszipliniert werden. Körperliches Lernen ist also nicht einfach per se gut, weil sinnlich und ganzheitlich, sondern muss auf seine jeweils konkrete Funktion in einem historischen, sozialen und spezifisch künstlerischen Zusammenhang befragt werden. Versteht man Lernen und Lehren nicht nur als funktional innerhalb eines jeweiligen sozialen Zusammenhangs, sondern auch im Sinne eines „Versprechens der Bildung“¹⁰, dann schließen didaktische Überlegungen immer auch die Frage nach möglichen widerständigen Formen ein, die geeignet sind, die tendenziell immer vorhandene Vereinnahmung theatraler (auch körperlicher) Praktiken zu stören.

Dorothea Hilliger: An diesen letzten Punkt Deiner Ausführungen kann ich ganz direkt das „Warum“ anschließen. Enja Riegel hat ein Kapitel ihres 2004 erschienenen Buches „Schule kann gelingen“ mit dem oft zitierten Satz betitelt: „Wer viel Theater spielt, wird gut in Mathematik.“¹¹ Die erfolgsbezogene Erwartung von Eltern und manchen Schülern an den Theaterunterricht ist noch direkter: Er möge sie fit machen für Präsentationen und Bewerbungsgespräche und ganz allgemein ein sicheres und selbstbewusstes Auftreten ermöglichen. Qualifikationen dieser Art sind immer Teil des Ergebnisses eines Theaterunterrichts. Aber sie sind auch anderswo erlern- und ergebnisorientiert trainierbar. Eine Didaktik des *Theater Probierens* geht von den Möglichkeitsräumen aus, die eine Auseinandersetzung mit der Kunstform eröffnet und wendet sich gegen eine Reduzierung auf Methodisches und die damit verbundene Vereinnahmung für andere Ziele und Kontexte. In unserem Dialog haben wir an verschiedenen Stellen das Warum schon tangiert. Ich möchte abschließend die zentralen Aspekte als ein Resümee noch einmal aufgreifen und explizieren: 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 Präsentation, so das Ideal, entwerfen Kinder und Jugendliche Bilder, Figuren und Bedeutungen in einen offenen Raum hinein. Sie gestalten in diesem Prozess ihre eigene, je spezifische theatrale Wirklichkeit.

Ulrike Henschel: Wie Du ja bereits oben im Zusammenhang mit der Frage der Qualität des Fachs angesprochen hast, handelt es sich dabei nicht um eine bloße individuelle Phantasiewirklichkeit, sondern immer um eine in Bezug auf die Alltagsrealität stehende künstlerische Verschiebung der Perspektive auf soziale Realität. Dazu ist das Theater in besonderem Maße in der Lage, weil es mit den Zeichen der es umgebenden Realität spielt, sie verschiebt und umstrukturiert. Diese Erfahrung, die eine mögliche Einsicht in die „Gemachtheit“ und damit auch Veränderbarkeit sozialer Praktiken ermöglicht, ist für mich eine wesentliche Motivation für Theaterarbeit im pädagogischen Kontext.

Dorothea Hilliger: Ja, im Sinne des Philosophen Nelson Goodman und seiner Theorie von den Weisen der Welterzeugung kann man sagen: „Es gilt ..., das interpretative Erzeugen von Welten nicht einfach als Interpretieren vorgegebener Bestände aufzufassen, sondern in der Tat als ein Erzeugen von Welten anzuerkennen.“¹² In einem rezeptiven wie aktiven Gestaltungsprozess erhalten Schüler*innen die Möglichkeit, sich mit einer Kunst- und Kulturform handelnd auseinanderzusetzen, die immer auch eine gesellschaftliche und oftmals eine ausgeprägt politische Relevanz besaß und besitzt. Heutzutage eröffnen zeitgenössische Formen und Formate eine Vielfalt an künstlerisch geprägten Zugängen zu eigenen wie fremden Lebenswelten. Der forschende Charakter, der die Aneignung von Material und die Suche nach theatralen Ausdrucksformen prägt, ermöglicht allen Beteiligten überraschende Einsichten und Erkenntnisse, die als Konstruktion von Wissen und Erfahrung zu werten sind.

Die Schule stellt den Rahmen für Theaterunterricht bereit. Sie kann als Institution auch selbst zum Gegenstand von Theaterarbeit werden. Das zwischen der Berliner *Hector-Peterson Schule* und dem *Theater Hebbel am Ufer (HAU)* realisierte Projekt *X-Schulen* oder das Projekt der Münchner Kammerspiele *Hauptschule der Freiheit* sind zwei Beispiele neben anderen, an die sich Prozesse von Schulentwicklung anschließen ließen.

Ulrike, Du bist auf das Subjektverständnis eingegangen, das der Didaktik des *Theater Probierens* zugrunde liegt. Ich möchte das *doing subject*, von dem Du gesprochen hast, durch den Begriff des *doing culture* ergänzen: Im Wechselspiel von *doing subject* und *doing culture* bilden sich Subjekte in sozialen Praktiken, und das Soziale ist ein beobachtbares Geschehen miteinander verflochtener Handlungsträger.¹³ Das Wechselspiel von *doing subject* und *doing culture* findet in der Theaterpädagogik im besten Fall in einem Wechselspiel von *doing pedagogy* und *doing art* statt. Dieses kann junge Menschen dazu befähigen, einen wie immer gearteten Ausgangspunkt, sei es ein Stück von Shakespeare, ein tänzerischer Ausdruck, eine fremde Lebenswelt oder eine eigene Erfahrung, zu einem künstlerisch gestalteten und verdichteten Entwurf ihres Selbst- und Weltverständnisses zu machen. In der Präsentation der Ergebnisse liegt die Möglichkeit, in eine Kommunikation über die entwickelte Konstruktion von Wirklichkeit zu treten.

Theater probieren. Überlegungen zu einer Didaktik des Schulfachs Theater

Anmerkungen

1 Der Vortrag wird demnächst in der Publikation „Musik.Kunst.Theater. Fachdidaktische Positionen ästhetisch-kultureller Bildung an Schulen“ des epOs-Verlages Osnabrück erscheinen, herausgegeben von Dorothee Barth, Universität Osnabrück, Institut für Musikwissenschaft und Musikpädagogik, in Kooperation mit dem Bundesverband Musikunterricht (BMU), dem Bundesverband der Kunstpädagogen (BDK) und dem Bundesverband Theater in Schulen (BV.TS). Die Herausgeber der ZfTP danken für die freundliche Genehmigung des Vorabdrucks.

2 Christian Rittelmeyer, *Warum und wozu Ästhetische Bildung. Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsbericht.* Oberhausen 2010, S. 81.

3 Hans-Jörg Rheinberger, *Experimentalsysteme und epistemische Dinge. Eine Geschichte der Proteinsynthese im Reagenzglas.* Göttingen 2001, S. 67–78, S. 71 f.

4 Anne Hartmann, *Die „devising performance“ als theaterpädagogische Arbeitsmethode.* In Dorothea Hilliger, *Freiräume der Enge. Künstlerische Findungsprozesse der Theaterpädagogik.* Milow/Strasburg, Berlin 2009. S. 133.

5 Beispielhaft sei hier auf die Performancegruppen *Forced Entertainment, Gob Squad* und *She She Pop* verwiesen. Vgl. z. B. Judith Helmer/Florian Malzacher (Hg.), *Not Even a Game Anymore. Das Theater von Forced Entertainment.* Berlin 2004. <http://www.gobsquad.com> oder *das Gob Squad Lesebuch*, Berlin 2010 und <http://www.sheshipop.de>.

6 Vgl. Hilliger 2010, S. 115–121.

7 Vgl. Dirk Baecker, *Wozu Theater?* Berlin 2013, insbesondere die Seiten 11–37.

8 Vgl. Andreas Reckwitz, *Subjekt.* Bielefeld 2008

9 Rubén A. Gaztambide-Fernández, *Warum die Künste nichts tun.* In: Gunhild Hamber (Hg.) *Wechselwirkungen.* München 2014, S. 51–86, S. 71.

10 Alfred Schäfer, *Das Versprechen der Bildung.* Paderborn 2011.

11 Enja Riegel, *Schule kann gelingen! Wie unsere Kinder wirklich fürs Leben lernen.* Frankfurt/M. 2004.

12 Wolfgang Welsch zu Nelson Goodman in Welsch, *Vernunft.* Frankfurt/Main 1996. S. 378 f.

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



Musik oder/und Theater?

Ede Müller

Diese Frage an Schüler der 10. bis 12. Jahrgänge gestellt, zeigt ein klares Ergebnis: an den mir bekannten Oberstufen in Hessen, die die Fächer Kunst, Musik und Darstellendes Spiel/Theater alternativ anbieten, wird Theater im Schnitt von der Hälfte des Jahrgangs angewählt. Danach kommen Kunst und am Ende Musik. Ich unterrichte seit mehr als 30 Jahren Musik in Grundkursen, Leistungskursen und AGs und genau so lang Theater, ursprünglich als AG, seit 2001 auch im Fach Darstellendes Spiel an einem Oberstufengymnasium in Kassel. Seit 2000 bin ich im Ausbildungsteam für das Fach Darstellendes Spiel in Hessen und leite die Ausbildung in Nordhessen. Dies ist der Hintergrund meiner Überlegungen und auf diese Erfahrungen werde ich mich beziehen.

Mein Theater-Anfang in den 1980er Jahren, wie eigentlich bei fast allen in dieser Zeit, war die Theater-AG. Die Arbeit war sehr offen und unreglementiert. Im Rahmen der Schule war es zumeist ein Hort für kreative Köpfe außerhalb der traditionellen Fächer. In den 1990er Jahren gab es eine erste „Weiterbildungsmaßnahme Theater“ in Hessen, die aber noch stark an der AG-Arbeit orientiert war. In der zweijährigen Ausbildung erfuhren wir viel über Theater und Theaterarbeit, aber wenig über Schule – was für unser damaliges Arbeitsfeld angemessen war. Der Möglichkeit einer Einführung des Faches Darstellendes Spiel in Hessen, auch an meiner Schule und durch mich, stand ich anfänglich eher skeptisch gegenüber, da die „Verfachlichung“ meinen AG-Freiraum beschneiden würde. Ich änderte meine Meinung erst dann, als deutlich wurde, dass es eine größere Gruppe von Schülern gab, die sich für einen Unterricht in „Theater“ interessierten, aber nur in einer schulisch eingepassten Form (im Stundenplan fest verankert und im Rahmen ihrer Belegverpflichtung und nicht als AG). Der hierfür angebotene Unterricht musste daher etwas Anderes und Neues werden, wofür es noch wenig Erfahrung gab und dessen Didaktik und Methodik sich immer noch entwickelt.

Das Fach Musik

Das Fach Musik war bis in die 1970er Jahre ähnlich offen, d. h. wenig reguliert, wie das Fach DS. Die entscheidende Veränderung kam durch die Gleichsetzung von Musik mit allen anderen Fächern in der Oberstufe. Dies erlaubte die Möglichkeit, Leistungskurse und Abiturprüfung auch in Musik und Kunst einzuführen – ein Damoklesschwert, da, im Sinne der Vergleichbarkeit, nun stärker auf operationalisierbare Fachinhalte abgehoben und die praktische Arbeit stärker in den AG-Bereich verschoben wurde. Der Arbeitsschwerpunkt hieß jetzt „Analyse und Interpretation“. Dies gilt stärker für das Fach Musik, ist als Tendenz, meines Wissens, aber auch in Kunst zu finden.

Ab diesem Zeitpunkt stellte sich der Unterricht in Musik radikal um: End- aber auch Ausgangspunkt ist die Abiturprüfung und damit die mehr und mehr festgelegten konkreten Inhalte, die als Stoffverteilung via Kursstrukturplan über die Oberstufenarbeit verteilt werden. In Zuge der Fächer- und Länder-Vereinheitlichung

werden die Spielräume enger und die Festlegungen immer größer. Die Struktur soll für alle Fächer vergleichbar sein: Festlegung von Themen und Abiturformate, ein Lehrplan, der im Leistungskurs vertiefter und im Grundkurs „abgespeckter“ darauf vorbereitet.

„Grundkurse vermitteln grundlegende wissenschaftspropädeutische Kenntnisse und Einsichten in Stoffgebiete und Methoden, Leistungskurse exemplarisch vertieftes wissenschaftspropädeutisches Verständnis und erweiterte Kenntnisse“ (§ 8 Abs. 2 OAVO). (http://www.redworks.info/BRECHTSCHULE/DOWNLOAD_SCHULEITUNG/2013/OAVO_2013.pdf, S. 8)

Diese Lektorientierung ergibt sich spätestens durch die „einheitlichen Abiturprüfungsanforderungen“ (EPA Musik der KMK), auch im Fach Musik ab 2005, die nach und nach auf Länderebene angepasst (in Hessen ab 2007) und in Länder-Kursstrukturpläne umgesetzt wurden. In den letzten Jahren ist auch die Möglichkeit einer praktischen Prüfung in Grund- und Leistungskurs (sowohl im Sinne von Musik gestalten als auch im Sinne von Musik machen) als Option dazu gekommen, auf die im Lehrplan, wie auch in der Praxis, bislang noch zu wenig vorbereitet wird. Ein größerer, praktischer Anteil wird in den AG-Bereich (Chor, Orchester, Band etc.) verlagert, der größtenteils keinen direkten inhaltlichen und curricularen Bezug zum Fachunterricht hat. Hier wird Musik gemacht – meistens mit denen, die dies außerhalb der Schule im privaten Musikunterricht gelernt haben. Eine Ausnahme ist die Chorarbeit, da diese voraussetzungslos beginnen kann, durchaus vergleichbar der Arbeit in einer Theater-AG.

Das Fach Darstellendes Spiel/Theater

Begonnen hat die Entwicklung in diesem Bereich in der Theater-AG, in der Lehrer und Schüler sich zu gemeinsamer Arbeit zusammenfanden, um ihre Vorstellungen von Theater umzusetzen. Die Qualität war so unterschiedlich wie die jeweilige Vor- und Ausbildung der Lehrer, aber es war ein Teil des schulischen Lebens und die Aufführungen zumeist ein Höhepunkt im Schuljahr. Es konnte jeder, voraussetzungslos, mitmachen – zumindest so lange, bis manche erkannten, dass dies nicht ‚ihr Ding‘ war. Dann blieben sie einfach weg – es war ja „nur“ eine Arbeitsgemeinschaft.

Mit der Einführung des Grundkurs-Faches Darstellendes Spiel veränderte sich noch nicht viel. Die Übergänge zwischen AG und Fach waren fließend, die Art der Arbeit noch sehr ähnlich, aber jetzt mussten Noten erteilt werden. Da aber noch kein Lehrplan existierte und auch die Schulaufsicht das Fach noch immer eher mit der Theater-AG verwechselte, behielt Darstellendes Spiel sein Nischendasein. Selten wurde das Fach flächendeckend eingeführt. Es begann zumeist mit einem einzelnen Kurs, und die Kollegen tasteten sich im neuen Fach langsam vor. Im Lauf

der Zeit entwickelten sich Ausbildung und Lehrpläne. Mit der Qualifizierung der Lehrer wuchs auch der Anspruch an das Fach. Diese Entwicklung fand ihren Niederschlag im erste Kurstrukturplan Darstellendes Spiel Sek II von 1998. Die Autoren hätten am liebsten alles in diesem neuen Fach untergebracht: In der Praxis konnten diese Anforderungen nicht in Gänze umgesetzt werden. Die unterrichtliche Umsetzung ergab sich eher aus der gemeinsamen Ausbildung der neuen DS-Lehrer. Da es bis heute in Hessen keine universitäre Ausbildung gibt, sind fast alle aktiven DS-Lehrer durch die Qualifizierungsmaßnahme Darstellendes Spiel des Landesverbandes Schultheater in Hessen und des hessischen Kultusministeriums zu ihrer Ausbildung gekommen. Diese Ausbildung ist in ganz Hessen gleich, und die Ausbilder tauschen sich darüber rege aus. Für den Unterricht bedeutet dies eine durchaus gewünschte Vereinheitlichung der grundsätzlichen Herangehensweise.

Dies wird auch durch das geplante Kerncurriculum unterstützt, das eine klare Orientierung an einer Aufführung im Kursverband vorgibt und die hierfür notwendigen Stufen der Vorbereitung sachkundig auflistet, ohne das konkrete Ziel und damit das theatrale Endprodukt hessenweit zu dektieren. Der Lernprozess, der viel beschworene Kompetenzerwerb, kann eben in und durch ganz unterschiedliche Theaterformen erreicht werden. Viele Wege sind möglich und abhängig von Bedingungen, Neigungen und Möglichkeiten der jeweiligen Schule-Lehrer-Schüler-Konstellation. Darin liegt ein gutes Stück Freizügigkeit und Eigenverantwortung – auch eine Qualität, die von Schülern und Lehrern geschätzt wird.

Vergleich der Entwurfss Fassungen Kerncurricula Musik und Darstellendes Spiel/Theater in Hessen (Sek II)

Der angestrebte Vergleich wird durch die Erstellung von Kerncurricula in Hessen für alle Fächer begünstigt. Die Aufgabe und der Aufbau der Ausarbeitung waren für alle Fächer gleich. Dadurch lässt sich im direkten Vergleich der aktuelle Stand in den beiden Fächern darstellen.

(http://lsa.hessen.de/irj/LSA_Internet?uid=30b6e2d4-7aaf-4417-9cda-a2b417c0cf46)

Zur Zeit (Anfang Februar 2015) sind die Entwürfe wieder zur Überarbeitung herausgenommen. Die endgültige Fassung ist für Beginn des Schuljahres 2015/16 angekündigt.

Musik

„Musikunterricht ist Teil der ästhetischen Bildung und hat die Aufgabe, den Lernenden insbesondere einen zugleich aktiven, erfahrungsbezogenen und reflektierten Umgang mit Musik zu ermöglichen und damit eine kulturelle Bereicherung und Befähigung zu vermitteln, über die sich ihnen in ihrer Begegnung mit der Welt, den Mitmenschen und sich selbst erweiterte Sichtweisen und Gestaltungsräume eröffnen. In der gymnasialen Oberstufe wird im Umgang mit Musik ein ästhetisches Handeln und Denken der Lernenden gefördert, das sich bewusst

als Ergänzung, Erweiterung und Kontrast zu einer primär wissenschaftlichen Weltauffassung versteht und sich mit dieser auseinandersetzt.“

(Kerncurriculum Musik Hessen, Sek II, a. a. O.)

Musik in der Oberstufe in Hessen kreist in den letzten 30 Jahren um diese drei Hauptbegriffe: *aktiven, erfahrungsbezogenen und reflektierten Umgang* oder anders formuliert: *praktisches Musizieren, Teilhabe an Musikkultur und Analyse und Interpretation*. In den verschiedenen Ausformulierungen in Lehrplänen, Fachdidaktik, Kursstrukturplänen und Kerncurricula sind, meiner Ansicht nach, keine neuen Schwerpunkte hinzugekommen, sondern nur neue Beispiele und Bereiche. Die Gewichtung der drei Schwerpunkte zueinander wurde jeweils neu austariert. Der große Paradigmenwechsel des Faches Musik hat hier schon Anfang der 1970er Jahre stattgefunden als Abkehr von der „musischen“ Ausrichtung und hin zu einer „Verwissenschaftlichung“, die in ihrer Folge eine Aufwertung des Faches im Fächerkanon der Oberstufe befördert und damit auch die Einführung von Leistungskursen ermöglicht hat. Damit wurde formal die Gleichsetzung dieses Faches mit den übrigen Fächern vollzogen. Die praktischen Anteile wurden stärker in den AG-Bereich ausgelagert. Für den Unterricht in Musik in der Sekundarstufe II, zusammengefasst, liest sich das so:

„Für den Musikunterricht der Sekundarstufe II resultiert daraus in Bezug auf die Lernenden der zweifache Anspruch, zum einen Musik als Form symbolisch vermittelter Wirklichkeit erleben und verstehen und sich mit ihren Sinngehalten auseinandersetzen zu können und zum anderen eine altersgemäß entwickelte, selbstbestimmte und selbstbewusste Teilhabe an der sie umgebenden Musik zu gewinnen.“ (ebd.)

Theater/Darstellendes Spiel

„Das Fach Darstellendes Spiel soll dabei (Bildungsbeitrag)

- in grundlegende Sachverhalte und Strukturen sowie Geschichte und Theorie des Gegenstandes einführen,
- den Erwerb wesentlicher Arbeitsmethoden und die Reflexion des Gegenstandes Theater ermöglichen,
- Zusammenhänge innerhalb des Faches und über seine Grenzen hinaus erkennbar werden lassen.

Theater trägt den existentiellen Ausdrucks- und Kommunikationsbedürfnissen von Menschen Rechnung und befördert im Besonderen über die körperlich-performative und symbolische Aneignung von Welt die Auseinandersetzung mit Wirklichkeit und möglichem Veränderungspotenzial. Über den schulischen Rahmen hinaus wird die Basis für ein nachhaltiges Interesse an den Formen des Theaters sowie der Teilhabe an kulturellen Diskursen gelegt.

Der Unterricht im Fach ermöglicht die Aneignung produktions- und rezeptionsästhetischer sowie theoretisch-systematischer und wissenschaftspropädeutischer Fähigkeiten im Bereich des Theaters.“ (Kerncurriculum DS Hessen a. a. O., S. 11)

Auf den ersten Blick gibt es viele Parallelen zu Musik. Auch hier wird über „grundlegende Sachverhalte und Strukturen

Musik oder/und Theater?

sowie Geschichte und Theorie“ gesprochen. Eine klare Schwerpunktsetzung wird durch den Bezug auf das Ausdrucks- und Kommunikationsbedürfnis und die damit einhergehende „körperlich und symbolische(n) Aneignung“ gemacht.

Gehen wir einen Schritt weiter auf die nächstkonkretere Ebene:

Vergleich der Kompetenzen und Fachinhalte

| | |
|--|---|
| <p><i>Kompetenzen im Fach Musik:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Musik hören und beschreiben • Musik gestalten und praktisch umsetzen • Musik und Musikkultur(en) erschließen und reflektieren | <p><i>Kompetenzen im Fach Theater:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Theaterkenntnisse erschließen • Theater gestalten • Theater reflektieren • an Theater teilhaben |
| <p><i>Strukturierung der Fachinhalte:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Elemente und Strukturen • Musikpraxis und Klangerzeugung • Kontext und Wirkung | <p><i>Strukturierung der Fachinhalte:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Herstellen einer Aufführungssituation • Formenvielfalt der Kunstform Theater • zyklisch-progressives Lernen |

Inhalte aus den Kerncurricula Musik (S. 12–15) und Darstellendes Spiel (S. 12–14)

Ein erster Vergleich der beiden Fächer zeigt deutlich die Ähnlichkeiten im Kompetenzerwerb: Beide Fächer sind sich einig, dass zu einem qualifizierten Umgang mit der jeweiligen Materie Wissen, Praxis und Reflexion gehören. Die Unterschiede werden deutlicher im Bereich „Strukturen der Fachinhalte“. Während die Musik einen klassischen Dreischritt über Grundlagen, Umsetzung und Wirkung bevorzugt, geht es im Theater in erster Linie um die „Herstellung einer Aufführungssituation“. Dem nachgeordnet ist das Wissen um die Form und an dritter Position eine Beschreibung der Art des Zugangs und des Lernens. Hier wird ein Akzent deutlich, der so auch von Schülern wahrgenommen wird: Der Aufbau des Faches Musik in der Oberstufe ist stringent, aber nicht unbedingt „schülerfreundlich“. Ohne die Grundlagen gibt es keine Musikpraxis. Im Theater steht an erster Stelle die „Herstellung einer Aufführungssituation“, man könnte auch sagen „learning by doing“. Dies fordert (manchmal überfordert) die Schüler, wird aber durch das „zyklisch-progressives Lernen“ immer wieder vertieft und verbessert.

Dies scheint mir einer der Hauptpunkte in der Gegenüberstellung der beiden Fächer zu sein: Nicht so sehr in der grundsätzlichen Herangehensweise und den zu erreichenden Kompetenzen liegt der Unterschied, sondern in der Auswahl des Zugriffs: Während die Musik hier größtenteils auf die bewährten Beispiele aus Vergangenheit und Gegenwart setzt, die ihre Lehrfähigkeit schon immer unter Beweis gestellt haben, begibt sich Darstellendes Spiel in ein Neuland, in dem dort nicht die konkreten Inhalte aufgelistet werden, sondern der Weg zum Kompetenzerwerb skizziert wird. Dies kann an unterschiedlichen Themen und Formen, aber immer durch das eigene Theaterspiel erreicht werden.

Die Entscheidung in der Einführungsphase nach der Mittelstufe

Zu Beginn der Einführungsphase der Oberstufe entscheiden sich die Schüler für eines der drei ästhetischen Fächer. Die hier gefällte Entscheidung ist eine „Bauchentscheidung“, da die Schüler aus dem vorherigen Unterricht in der Mittelstufe vielleicht einen Eindruck von Musik haben, aber selten konkrete Vorstellungen von dem zumeist neuen Fach Darstellendes Spiel haben. Warum wird DS trotzdem von mittlerweile der Hälfte eines Jahrgangs gewählt?

Musik

„Die Einführungsphase

Dem Unterricht in der Einführungsphase kommt mit Blick auf den Übergang in die Qualifikationsphase eine Brückenfunktion zu. Zum einen erhalten die Lernenden die Möglichkeit, das in der Sekundarstufe I erworbene Wissen und Können zu festigen und zu vertiefen bzw. zu erweitern sowie Neigungen und Stärken zu identifizieren, um auf die Wahl der Grundkurs- und Leistungsfächer entsprechend vorbereitet zu sein. Zum anderen werden die Lernenden an das wissenschaftspropädeutische Arbeiten herangeführt. Damit wird eine solide Ausgangsbasis für alle Lernenden geschaffen, um in der Qualifikationsphase erfolgreich zu lernen. Die Themenfelder der Einführungsphase sind dementsprechend ausgewählt und damit grundlegend für die Qualifikationsphase.“

(Kerncurriculum Musik, S. 19)

Darstellendes Spiel

Dieser Text findet sich fast genauso im Kerncurriculum Darstellendes Spiel. Der einzige Unterschied liegt darin, dass es in DS, wegen des (leider!) nicht vorhandenen Fachs in der Sek I, keinen Bezug zur dieser Stufe und auch keine Wahlmöglichkeit zwischen Grund- und Leistungskursen gibt.

| Fach | Musik | Darstellendes Spiel |
|-------------------|---|--|
| Halbjahr E 1 | Spektrum Musik 1 | Grundlagen des Theaterspiels |
| verbindlich | Begegnung mit Musik – Zugänge und Perspektiven | Was ist eigentlich Theater? Das Theater und sein Zeichensystem |
| verbindlich | Musikalische Elemente – musikalisches Gestalten | Der Spieler und sein Körper |
| optional/verbind. | Projekt „Musikkultur“ | Improvisation |
| zur Auswahl | | Zeit, Rhythmus, Tempo |
| zur Auswahl | | Spiel im Raum |

| Halbjahr E 2 | Spektrum Musik 2 | Figurenentwicklung |
|-------------------|---|---------------------------------------|
| verbindlich | Musik in ihrer Zeit – Stationen und Prozesse | Spieler-Rolle-Figur |
| verbindlich | Musikalische Gestaltung-Ideen und Möglichkeiten | Sprache und Sprechen auf der Bühne |
| optional/verbind. | Projekt „Gestaltende Musikpraxis“ | Interaktion-Figuren im Spiel |
| zur Auswahl | | Requisiten |
| zur Auswahl | | szenische Arbeiten mit Spannungsbögen |

Ein Vergleich zwischen den Fächern Musik und Darstellendes Spiel zeigt bei den realen Unterrichtsinhalten die Unterschiede:

- Im verbindlichen Teil verlangt *Musik* einen ersten Überblick über Zugänge, Elemente, Musikgeschichte und Kompositionsmethoden. Eine jeweils praktische Umsetzung ist pro Halbjahr möglich, aber nicht zwingend (optional).
- Im verbindlichen Teil verlangt *Darstellendes Spiel*, nach einem Überblick über das Zeichensystem des Theaters, eine grundlegende Einführung in die theatralen Mittel mit einer klaren Ausrichtung auf die praktische Erfahrung und das Training der Schüler zur Vorbereitung auf eine Produktion in der Q Phase. (verbindlich)

Dieser deutliche Unterschied wird so auch von den Schülern wahrgenommen und führt u. a. dazu, dass zum Halbjahreswechsel noch viele zu Darstellendem Spiel wechseln wollen. Im direkten Vergleich ist die eher workshoporientierte Arbeit in DS dem Grundlagen-Lehrgang in Musik an Attraktivität überlegen. Dies liegt sicher auch an der Struktur des Gegenstandes Musik. Hier ist der Unterricht deutlich mehr auf Kenntnisse von Musiktheorie (Noten, Instrument ...) angewiesen, um für alle Beteiligten ein erfreuliches Ergebnis zu erzielen. Ein Lernkurs (z. B. Aufbauender Musikunterricht) ist hier sinnvoll und hilfreich. In Theater/DS kann man auch mit weniger Vorkenntnissen ansprechende Ergebnisse erreichen. Sobald das Musizieren von Instrumenten einbezogen werden soll, sind Kenntnisse von Noten, Rhythmen, Harmonien, transponierenden Instrumenten ... notwendig. Ein versierter Leiter kann das minimieren. Das schränkt aber das Spektrum beim Musizieren stark ein. Hier hat die Musik ein Vermittlungsproblem: Viele Schüler sind nicht bereit, sich diesen (notwendigen?) Anforderungen zu stellen, und entscheiden sich daher für Darstellendes Spiel, da sie dort ein unmittelbares Erfolgserlebnis haben und die Art des Unterrichts ansprechender erscheint.

Auch der Vergleich der *Schulbücher* zeigt denselben Befund: Das weit verbreitete Schulbuch „Musik um uns“, 11.–13. Schuljahr, aus dem Metzler Verlag, bringt viele Informationen und Materialien zur Bearbeitung der oben genannten Themen, aber viel zu wenig Tipps und Anregung für das praktische Arbeiten an und mit diesem Material. Im Vergleich dazu das „Kursbuch Darstellendes Spiel“, Oberstufe, aus dem Klett Verlag. Schon der Aufbau ist völlig anders: Die dort vorliegenden Module sind den Themen und der Abfolge aus dem Kerncurriculum

sehr ähnlich und bieten vielfältiges, praktisches Trainings- und Gestaltung-Material für die Hand der Lehrer und Schüler. Die Kompetenz und Anforderungsorientierung zeigt sich auf der Höhe der aktuellen didaktischen Diskussion.

In der Einführungsphase entscheiden sich die Schüler zwischen den drei ästhetischen Fächern. Hier scheint es dem Fach Darstellendes Spiel besser zu gelingen, Interessenten für diese Form der Arbeit zu gewinnen. Dies nur auf „bessere Noten im Fach DS“ zu reduzieren, verkürzt die Problematik. Das Fach Musik muss sich wandeln, um seine besonderen Chancen und Möglichkeiten in diesem ästhetischen Bereich wieder attraktiver zu machen.

Die Kerncurricula in der Qualifizierungsphase stelle ich hier nur kurz da:

| Stufe | Musik | Darstellendes Spiel |
|-------|--|----------------------------------|
| Q 1 | Musikalische Formprinzipien | Theatrale Konzeptionen |
| Q 2 | Musik im Umfeld anderer Künste | Szenearbeit und Inszenierung |
| Q 3 | Musik im gesellschaftlichen und historischen Kontext | Dramaturgie im Umgang mit Texten |
| Q 4 | Musik im subjektiv-individuellen Kontext | Rezeption und Analyse |

Im ersten Moment lesen sich die Themen ähnlich. In den jeweiligen Themenfeldern wird der Unterschied deutlicher:

- *Musik* bereitet in allen Halbjahren in unterschiedlichen Themen und Zugängen sehr direkt auf das Abitur vor. Praktische Anteile verdeutlichen das Gelernte. Die Inhalte und Schwerpunkte sind durch den Abitur-Einführungserlass des HKM klar geregelt und bieten nur sehr begrenzten Spielraum.
- *Darstellendes Spiel* stellt, zumindest in der Q1 und Q2, die eigene Inszenierung in den Vordergrund. In der Q3 und Q4 verknüpfen die Schüler, durch „zyklisch-progressives Lernen“, ihre gewonnen praktischen Erfahrungen mit theaterwissenschaftlichen Themen, auch im Hinblick auf die Abiturvorbereitung.

Rettung für Musik?

In vielen Gesprächen mit mir beklagen sich Musikkollegen immer wieder über das enge Korsett der inhaltlichen Festlegung, die quasi „musikalischen Lektürelisten“. Dies wird durch das neue Kerncurriculum verändert, da dort die Kompetenzen in den Vordergrund rücken. Aber: Durch das Landesabitur in Hessen wurden die Inhalte für Grund- und Leistungskurse festgelegt. Die Erklärung, warum das so sein müsse, ist immer wieder der Hinweis auf die Schüler, die in Musik, auch im Grundkurs, schriftliche Abiturprüfung machen wollen. Jeder Schüler in Hessen, der das Fach Musik in der Oberstufe belegt hat, soll die Chance haben, sich darin auch schriftlich prüfen zu lassen. Dies waren im letzten Abiturdurchgang im Grundkurs Musik nur 47 Schüler in ganz Hessen: Im Leistungsfach Musik waren es über 785 Schüler! Zum Vergleich: Allein an meiner Schule

Musik oder/und Theater?

hat 2014 keiner in Musik, aber 15 Schüler in Darstellendem Spiel die praktische Abiturprüfung abgelegt.

Was bedeutet das? Warum machen nur so wenige Schüler eine schriftliche Abiturprüfung im Grundkurs Musik? Alle Schüler müssen einen eher theoretisch ausgerichteten Unterricht durchlaufen, auch wenn sie überhaupt nicht die schriftliche Abiturprüfung in diesem Fach anstreben – nur wegen der Option extrem weniger auf dieses Prüfungsformat. Dies ist auch ein klares Negativ-Zeugnis für einen Unterricht, der in erster Linie auf diese Prüfung vorbereitet.

Eine mögliche Lösung läge darin, die Möglichkeit der schriftlichen Abiturprüfung in GK Musik auszuschließen und nur eine praktische und mündliche Prüfung vorzusehen, analog zu DS. Dies ist seit 2011 ohnehin in Musik, Kunst und Darstellendem Spiel möglich und wird auch von immer mehr Schülern in diesen Fächern genutzt. Damit wäre das Grundkurs-Fach Musik raus aus der „Zentralabitur-Falle“ und könnte stärker auch Praxis im Regelunterricht integrieren. Dadurch wäre der GK Musik auch wieder interessanter für all die musikalisch Interessierten, die in der Mittelstufe zumeist mit viel Aufwand an praktische Musik über Ensemblearbeit und/oder Einzelunterricht an die Materie herangeführt wurden. Deren Interesse am Fach Musik hat sich zur Oberstufe hin verflüchtigt und richtet sich auf das bis dahin noch selten erfahrene neue Fach Darstellendes Spiel. Was einen Schüler dort erwartet, ist zumeist sehr praktisch ausgerichtet und damit anscheinend attraktiver als das Grundlagenlernen im Fach Musik. Dass sich dies in Musik während der Qualifikationsphase noch ändern kann, werden nur die wenigsten Schüler erfahren, da durch die Einwahl in der Einführungsphase die Weichen zur Abwahl von Musik schon gestellt sind.

Dieses Plädoyer will die Grundkursarbeit auch im Fach Musik stärken und alle die Schüler berücksichtigen, die gerne mit Musik zu tun haben, vielleicht auch Musik machen, aber dies nicht zu ihrem Beruf machen wollen. Die Kopplung der

festgelegten Lerninhalte durch die thematische Gleichsetzung von Leistungs- und Grundkurs, gerade wegen der schriftlichen Zentralabiturprüfung, auch wegen möglicher Kombikurse, ist für das Grundkursfach, meiner Meinung nach, höchst problematisch. Es müsste, analog zu DS, mehr Freizügigkeit in der Auswahl von Themen, Formen und Aufführungsformaten geben. Wenn das, mit dem Verweis auf den inhaltlichen Bezug zwischen Grund- und Leistungskurs, als schwierig, wenn nicht unmöglich, dargestellt wird, sollte neu über die Sinnhaftigkeit eines Leistungskurses Musik nachgedacht werden, sofern dieser die Attraktivität und Arbeit in der Breite der Grundkurse massiv beeinträchtigt. Dieser Apell versteht sich auch als Warnung an alle die, die von der Einführung eines Leistungskurses Darstellendes Spiel träumen. Was dies für ein ästhetisches Fach, unter den Bedingungen eines Landesabiturs, bedeuten kann, zeigt sich gerade im Grundkurs Musik in Hessen.

Literatur

- Kerncurricula aller Fächer Sek II Hessen (zurzeit zur Überarbeitung herausgenommen, sollen zum Sommer 2015 korrigiert wieder eingestellt werden): http://lsa.hessen.de/irj/LSA_Internet?uid=30b6e2d4-7aaf-4417-9cda-a2b417c0cf46
- Kurstrukturplan Darstellendes Spiel, Sek II, Hessen, in der Fassung von 1998. http://verwaltung.hessen.de/irj/servlet/prt/portal/prtroot/slimp.CMReader/HKM_15/HKM_Internet/med/bd2/bd250e9f-ba45-b901-be59-2697ccf4e69f,22222222-2222-2222-2222-222222222222.pdf
- Fachpraktische Prüfungen Sek II Hessen: http://kultur.bildung.hessen.de/kunst/Fachpraktische_Pruefung.pdf
- Lehrpläne Musik und Darstellendes Spiel, Sek II, 2010, Hessen: https://verwaltung.hessen.de/irj/HKM_Internet?cid=48a4f21388de135d056cf8266b8b151
- Oberstufen- und Abiturverordnung Hessen, 2009 (OAVO): http://www.redworks.info/BRECHTSCHULE/DOWNLOAD_SCHULEITUNG/2013/OAVO_2013.pdf

Warum Musik und Darstellendes Spiel zusammengehören

Inhalt und Gegenstände des Faches Musik haben zum Darstellenden Spiel eine besondere Nähe. Der dramaturgische Rhythmus szenischer Abläufe insgesamt sowie die klangliche Gestaltung sprachlicher Kommunikation sind Teilbereiche theatralen Geschehens, die ein grundlegendes Verständnis und Gefühl für musikalische Strukturen erfordern und bedingen. (aus: Lehrplan Darstellendes Spiel, Sek II, Hessen 2010, S. 6)

Unter der Perspektive „Musik im Kontext anderer Künste“ vertieft sich für die Lernenden der Blick auf die Ästhetik anderer Kunstformen, also der Bildenden Kunst, der Literatur und der

Darstellenden Kunst in ihrer Vernetzung mit der Musik. Die Lernenden erfahren übergreifende künstlerische Prinzipien, erleben eingehend ihre konkrete Umsetzung und reflektieren verschiedenste ästhetische Haltungen, auch im historischen und geistesgeschichtlichen Kontext. Auf diese Weise werden Möglichkeiten geschaffen, die Fachgrenzen zu überschreiten, die eigene Kommunikationsfähigkeit weiter zu entwickeln und kulturelle und ästhetische Horizonte zu erweitern. Eine Musikpraxis, die auf die Integration der verschiedenen Kunstformen (durch szenische Interpretation, Regie, Bild, Tanz, Foto/Film) angelegt ist, spielt hier eine entscheidende Rolle. (aus: Kerncurriculum Musik Sek II a. a. O. Q 2, S. 32)

Theater und Kunst und Theater

Joachim Dams

Stehen zwei KollegInnen im Lehrerzimmer nebeneinander. Der eine trägt schwarze Kleidung, also zumindest ein schwarzes Hemd oder T-Shirt, dazu eine schwarze Ray Bean-Brille, der oder die andere ist mit einem auffälligen, farbenfrohen Schal drapiert, der eine stimmige, dezente, aber ebenso farbige, zumeist chromatische Grundkleidung überdeckt. Die Frage ist nun: „Welche Fächer unterrichten die KollegInnen?“ Ich erspare dem Leser eine Antwort, die nur klischeehaft, wenn nicht sogar völlig daneben liegen kann. Vor allem interessiert aber die Frage, wie diejenigen aussehen, die beide Fächer, nämlich Kunst und Theater, unterrichten.

Pädagoge oder Künstler

Denn um die Nachbarschaft zwischen diesen künstlerischen Fächern soll es hier gehen. Meine eigene Profession sind beide Fächer, das eine in einem Studium an der damaligen Kunsthochschule HfbK in Berlin (heute UdK), das andere in einem Fortbildungslehrgang bei dem Guru der Schultheaterszene zu jener Zeit, Professor Rudi Müller, über zwei Jahre absolviert. Vorbereitet auf den Schuldienst im Fach Kunst wurde ich nicht gerade, während meine Grundstruktur der folgenden Grundkurse im Fach Theater über Jahrzehnte hinweg auf dieser Fortbildung beruhte. In beiden Fächern kamen kontinuierliche „Weiterbildungen“ im Theater oder in Museen und Ausstellungen hinzu, ohne die es keinen Unterricht auf der Höhe der Zeit geben kann. Macht eigentlich der Mathe-Lehrer so viele Fort- und Weiterbildungen wie wir oder reicht dort das sonntägliche Zeitungsstudium der Wirtschaftsseiten und die Abgleichung der Aktienkurse?

Die Vorbereitung auf den Schuldienst war von unterschiedlicher Qualität. Die Kunsthochschule hatte zwar eine kunstpädagogische Abteilung, aber die Malklassen waren bei mehr künstlerisch als pädagogisch orientierten Professoren ähnlich strukturiert wie an der Freien Abteilung. Die Ausbildung bestand aus Materialerfahrungen in den Werkstätten Holz, Metall, Papier/Pappe, Kunststoff und, exotisch genug, in Spiel und Bühne. Die künstlerische Arbeit in den Klassen unterschied sich, wenn überhaupt, sehr wenig von derjenigen der freien Künstler. Nicht ohne Grund wählten sich so die Kunstpädagogen auch mehr als Künstler denn als Pädagogen. Dies führte zu Zwitterlehrkräften, die noch unentschlossen zwischen Anbiederung auf dem Kunstmarkt und der harten Arbeit in der Schule schwankten. Hatten die Künstler trotz wenigstens zehnfacher Mappen-präsentation in Galerien erst einmal das künstlerische Näschen voll, mussten sie wohl oder übel in das Referendariat. Inzwischen an der Schule und in der 2. Ausbildungsphase merkten wir, dass wir so gut wie gar nicht auf die Schule und die Inhalte und Anforderungen der herrschenden Rahmenlehrpläne vorbereitet waren. Architektur, Design/Produktgestaltung, Stadtplanung, visuelle Medien waren plötzlich Gebiete, die wir uns mühsam selbst erarbeiten mussten. Hier spalteten sich die Künstler auf in jene, die sich der Herausforderung stellten und diejenigen, die immer noch glaubten, dass die Schule nur eine Durchgangsstation war, dass man nach der großen Entdeckung durch Sammler, Mäzene und Galerien doch irgendwie „heraus-

kommen“ würde. Hatten einige dann doch die Gelegenheit, in einer Anwaltspraxis oder einem Töpferladen auszustellen, wurde flugs in der anhängenden Biografie peinlichst darauf geachtet, dass das Unwort „Schule“ vermieden wurde. Keiner sollte wissen, dass man im Staatsdienst seine Brötchen verdiente, dass die ästhetische Praxis nur in der Freizeit stattfand.

Sind die Kunstkollegen oft die verkannten neuen Stars auf dem Kunstmarkt, wollten die DS-Kollegen eigentlich auch nicht auf einer kleinen, schlecht ausgestatteten Schulbühne enden, sondern hatten schon immer Theaterblut in sich, sind sie doch eigentlich die einfallsreichsten Regisseure, die innovativsten Dramaturgen und die künstlerischsten Bühnenbildner. Aber vor allem sind sie die heftigsten Theaterkritiker. So „verurteilte“ ein Kollege jede Inszenierung nach den ersten zehn Minuten, die für ihn stellvertretend für das ganze Stück standen. Bei jedem Festival oder Theaterreffen werden die Stücke besprochen. Ob in einer Schüler-, Spielleiter- oder Fachtagungsteilnehmerrunde, die fairste, vorurteilsfreieste, konstruktivste und solidarischste Besprechung findet unter Schülern statt.

Betrachten wir nun die Kunst. In eigenen Ausstellungen, Jahrespräsentationen oder ähnlichem zeigen sich die Schüler auch von ihrer besten Seite. Sie beeindruckten durch technische Vielfalt, inhaltliche Tiefe, persönliche Ansichten und künstlerische Qualität. In der Regel entstehen die Werke eher als individuelles Ergebnis, meist in dialogischem Kontakt mit den Kunstlehrern. Einmal der Öffentlichkeit gezeigt, gibt es Feedback von den Mitschülern und Kollegen. Im Vordergrund stehen brillante technische Arbeiten, vor denen man Respekt zeigt und sich wünscht, man könne selbst so malen. Im Gegensatz zur darstellenden Kunst auf der Bühne gibt es meist mehr positive Kritik und weniger Häme oder destruktive Meinungen.

Verhältnis der künstlerischen Felder zueinander: Ähnlichkeiten, Berührungspunkte und Grenzen

Ist das Verhältnis in Zeiten der strikten Fächertrennung von Deutsch und Theater (Dramen lesen, Text, Sprache) für die Kunst lediglich ein Zuarbeiten (Kostüm, Requisiten, Bühnenbau) gewesen, emanzipiert sich das Theater als Schulfach heute oft vom Text und eröffnet dem Bild, sehr allgemeinesprochen, einen neuen Korridor. „Also ich komme ja mal mehr so vom Bild“, höre ich manchmal oder „Als Deutschlehrer hänge ich ja sehr an der Sprache, darauf muss der Fokus liegen“. Das heißt nicht, dass die Künstler ohne Text/Sprache auskommen, aber ihr Blick auf die Bühne ist immer auch ein Blick auf ein Bild.

Inhalte und Positionen im Schultheater

Im Schultheater herrschen unterschiedliche Vorstellungen bezüglich Themen und Inhalten. Die eine Seite behauptet, Schule und Schultheater müssten von den jungen Menschen ausgehen,

Theater und Kunst und Theater

müssten ihre Welten thematisieren, müssten das Erwachsenwerden begleiten. So steht in der Einladung zum diesjährigen TUSCH-Festival 2015 in Berlin, dass die Stücke handeln würden von „... Liebe, Freundschaft, Erwachsenwerden, Grenzen und Einsamkeit und vielen weiteren Themen ihrer eigenen Lebenswelt oder in fiktiven Welten ...“. Wir sehen also Stücke über Adoleszenz, erste Liebe, Enttäuschungen und Hochgefühle. Möglichst authentisch sollen die Texte die Sprache zudem noch die Sprache der Jugend widerspiegeln, das Bühnenbild und die Kostüme sollen nicht zu aufwendig sein, alles schön reduziert und jugendstilisiert. Kinder- und Jugendtheater arbeiteten auf diese Weise lange Zeit. Ihre Inhalte kreisten in präzise recherchierten Vorbereitungsphasen um das zielgerichtete Thema, die Umsetzung erfolgte in Kartons, gebatikten Vorhängen und sehr farben-frohen Kostümen. So sehr diese Theaterformen ihre Berechtigung hatten, so sehr fehlte die Korrespondenz mit der Kunstform Theater.

Die andere Seite der Schultheaterpositionen orientierte sich an den Spielplänen der Stadt- und Landestheatern, allgemein an der Bundesliga der staatlichen Bühnen. Da wird nachgesehen, welche Stücke am häufigsten gespielt werden, und das Ranking der Bestseller der Autorenschaft bestimmt maßgeblich die engere Auswahl der Vorschläge für einen Kurs. Hierbei spielt die jeweilige Anhängerschaft der Staatsbühnen eine große Rolle. Die Germanisten unter den Theaterlehrern orientieren sich am *Deutschen Theater*, die Unkonventionellen an der *Völkshöhle*, die Innovativen mit Niveau an der *Schaubühne am Lehniner Platz*. Als Armin Petras noch am *Maxim-Gorki-Theater* war, fanden sich dort die Geschichts-Aufbereiter ein, heute zielt die neue Intendanz auf die Themen Gender und Migration. Die Beispiele stammen alle aus Berlin. In jeder anderen Stadt mit vergleichbarem Angebot möge man sich seine spezielle Sichtweise auf die dortigen Theater übertragen. Dementsprechend ordnen sich die schulischen Theaterlehrer ein in die jeweilige Position, so dass man durchaus von einem Schulleiter hören konnte, dass die Stücke des Kollegen doch sehr an der „Schaubühnen-Ästhetik“ orientiert seien.

Die heutige Vielfalt des zeitgenössischen Theaters kennt nahezu keine Grenzen, alles ist möglich, vieles kann sogar stilistisch miteinander harmonieren. Gemeint ist damit bestimmt nicht das *l'art pour l'art*-Theater, die inhaltsleere, rein ästhetische Kunstform. Die Abstraktion erscheint mehr denn je dem elitären Kunstgenuss vorbehalten. Die bildenden Künste trugen gut dazu bei, die Inhalte zu verbannen. Hatte das schwarze Quadrat auf weißem Grund während der russischen Avantgarde noch einen befreienden Charakter inne, schwanden die Inhalte gänzlich in der Abstraktion oder fielen der Mentalität des Kunstkonsumismus nach einem schönen Sofabild zum Opfer. Wer sich nicht vor dem Blau-Gelb-Rot eines Bildes fürchtet, muss schon ganz schön elitär sein. Vermittelbar ist dies einer ansonsten kunstfernen Gesellschaft selten, die sich einer Störung ihrer Harmonie strikt verweigert.

Der realistische Ansatz war und ist nicht so beliebt, viel lieber möchte der Liebhaber der „schönen Künste“ unterhalten werden, möchte entspannen bei gestreicher Minimalkunst, kostümreichen Musicals und kuscheligen sportlichen Tanzstücken. Müssten wir hingegen heute die Schüler da abholen, wo sie sind (alte pädagogische Weisheit) und medial und gesellschaftlich bezogen

in unseren Unterricht integrieren, würde die Verflachung der Auseinandersetzung weiter voranschreiten. Wir sind als Lehrer geradezu aufgerufen, dem etwas entgegenzusetzen, den Jugendlichen etwas anzubieten. Im Kunst- und Musikunterricht blicken wir auf eine lange abendländische Vergangenheit zurück und reproduzieren die demokratischen Werte. Im Theaterunterricht reduzieren wir überwiegend auf die Geschichte ab Molière und Shakespeare. Und wenn wir ganz mutig sind und auf der Höhe der Zeit sind, machen wir uns ans postdramatische Theater oder andere zeitgenössische Dramen. Rufen wir dann noch die Potenziale bei den Schülern ab, die sie aus z. B. dem Ethik-/Philosophieunterricht oder dem allgemeinen Sprachenunterricht mitbringen, kann die Mischung schon sehr spannend sein.

Verschiedene Wege und Gemeinsamkeiten

Interessanterweise gehen Künstler und Theaterleute oft mit einem anderen Zugang an ihre Arbeit in der Schule heran. Die Künstler haben die vielen Genres (Porträt, Landschaft u. a.) und zusätzliche Felder wie Architektur und Design in ihrem Unterricht integriert, was auch schon sehr umfangreich gefächert ist. Darüber hinaus ist aber in den seltensten Fällen etwas aus dem Bereich Theater in deren Unterricht zu finden. Es gäbe aber so einiges an Gemeinsamkeit. Die Themen „Figur im Raum“, „Bühnenarchitektur“, „Einsatz von Medien“, der „Installations-Gedanke“, „Farbe, Kontraste, Proportionen“ sind alles denkbare Ansätze. Zugegeben, es gibt die Ausnahmen, siehe Achim Freyer, ursprünglich Künstler, oder Robert Wilson, beide sind geniale Grenzgänger, oder Francis Bacon, in dessen Bildern sich die Figuren immer schon in einem Raum befanden, der als theatralisch bezeichnet werden kann. Die Theaterleute denken im heutigen Theater viel stärker in einem geradezu größeren Rahmen. Das Crossover der Disziplinen ist ein Merkmal der Bühnen oder externer Spielorte, wie u. a. die Gruppe Rimini Protokoll beweist. Manch einer behauptet sogar, das Theater sei heute das immer gesuchte Gesamtkunstwerk. Entsprechend macht einen guten Theaterlehrer aus, dass er sich in allen Bereichen auskennt. Von Bach zu den Einstürzenden Neubauten, von Picasso bis Paul McCarthy, von der Bauhaus-Ästhetik bis zum Gehry-Bau. Auch wenn wir nicht alles leisten können, sollte unsere Offenheit in alle Richtungen gehen und keiner Beschränkung folgen.

Didaktik/Methodik: Unterschiede

Der wichtigste Unterschied zwischen Kunst und Theater liegt in der Betrachtungsweise auf die Schüler. Steht in der Kunst die individuelle Leistung im Vordergrund, ist beim Theater der Schwerpunkt das Ensembleergebnis. Von der Aufgabenstellung über die Begleitung bis zur Bewertung sind die methodischen Aspekte spezieller Natur. Im Theaterunterricht entwickelt das Ensemble ein Projekt im Plenum, oft vorbereitet in Arbeitsgruppen, das Thema wird abgestimmt in den Bereichen Kostüm, Bühnenbild, Einsatz von Medien, Öffentlichkeitsarbeit (Flyer, Plakat, Programmheft) und steht in der Aufführung gemeinsam auf der Bühne. Die Rolle des Lehrers liegt in der künstlerischen Begleitung, der Unterstützung durch Material-Input, der Über-

tragung von Verantwortung sowie auch in der psychologischen Unterstützung des Prozesses. Wir können uns nicht als Vertreter einer Kunstsparte zurückziehen, sondern befinden uns immer in einem ästhetischen und pädagogischen Spagat. Denn zu allem kommt noch die Verteidigung des anderen Lernens im Schulbetrieb. Die immer öffentliche, nie ganz private Präsenz im Schulleben lässt kein Versteckspiel der Schüler zu, sie sind auf der Bühne noch erkennbar als Mitschüler, aber in einer Rolle, die sie verwandelt, bis an psychologische und physische Grenzen bringt und sie auch angreifbar macht. Kaum ein anderes Fach erfordert so viel Einsatz in zeitlicher und kreativer Hinsicht. In der Endphase, die zwischen zwei Monaten und – stressiger – vier Wochen liegen kann, kennen die Theaterschüler kaum noch Freunde, ihre Familie wird ersetzt durch das Ensemble, ihre Essgewohnheiten laufen gen Fastfood-Ernährung.

Der Unterricht im Fach Kunst nähert sich im fortschrittlichsten Fall dem didaktisch motivierten Ziel des „selbständigen Lernens“. Darin wird der Schüler verantwortlich für die Struktur seines eigenen künstlerischen Arbeitsprozesses. Er plant, erarbeitet, recherchiert und führt in der Regel selbst aus. Am Ende steht ein Produkt, das den individuellen Charakter deutlich macht. Bei einem gemeinschaftlichen Gruppenergebnis spielen vergleichbare Faktoren hinein, ähnlich dem Ensemblespiel im Theater. Aber das einzelne Ergebnis ist im Kunstunterricht das vorrangige Modell. Die Kunstkollegen arbeiten auch hier im besten Fall als „Lernbegleiter“, sie geben methodische Hinweise, schaffen Material heran und entwickeln im Einzelgespräch, häufig zu Beginn im Plenum, den kreativen Prozess. Viel zu oft besteht der Unterricht aber im Aufgabenstellen und Ausführen. Und leider sieht man in schulischen Ausstellungen wegen der zu eng gefassten Kriterien auch durchgehend ähnliche Ergebnisse. Die unterschiedlichen Unterrichtsformen spiegeln sich also auch im Ergebnis wider.

Bewertung

Die schriftliche Note einer Klausur ist häufig das Abprüfen des stattgefundenen Unterrichts mit Transferanteilen. Beim Theater kann das auch so sein, es geschieht aber produktiver, wenn es in der Aufgabe um eine weiterführende Lösung in der Entwicklung des angestrebten Stückes geht. Ein zeichnerisches Ergebnis für das Bühnenbild, Kostümvorschläge oder die Formulierung einer neuen Szene, alle sehen das Projekt der Zukunft vor Augen und arbeiten dafür. Daneben gibt es auch die Möglichkeit einer spielpraktischen Klausur. Nach meiner Erfahrung geht bei beiden Alternativen sehr gut auch die etwas längerfristige Bearbeitung des Klausurthemas in Form einer Hausarbeit. In der Oberstufe ist die sogenannte „Klausurersatzleistung“ mittlerweile etabliert. Wer diese Art der Klausur ernstnimmt, weiß, dass dies zeitlich erheblich aufwendiger ist als eine zweistündige Abiturprüfung. Im Allgemeinen Teil, dem mehr mündlichen als schriftlichen Teil der Unterrichtsbeiträge, gehen die Unterschiede noch weiter auseinander. In beiden Fächern wird produktorientiert gearbeitet. Das Endergebnis sind entweder die Aufführungsabende oder einzelne Produkte/Arbeiten im Halbjahr. Der Bewertungsrahmen bezieht sich auf das Halbjahr oder ganze Jahr, in der Kunst eher auf kurzfristige, zeitlich begrenzte Abschnitte, die summiert die Gesamtnote ergeben.

Häusliche Arbeit wird dabei nicht ausgeschlossen, der zeitliche Aufwand hält sich in der Kunst allgemein im Rahmen. Ganz anders beim Theater. Hier kommen meines Wissens nur äußerst selten die Kollegen ohne Wochenenden aus. Für Aufführungen im Februar stehen zudem die Winterferien zur Verfügung, bei Aufführungen im Mai die Osterferien. Der große Vorteil liegt in der zusammenhängenden Arbeitszeit. So praktiziere ich persönlich einen Achtstundentag, der, unterbrochen von einer angemessenen Mittagspause, eine kontinuierliche Arbeit ermöglicht. Der Zusammenhalt in der Gruppe wird in der Pause nicht nur durch das gemeinsame Einnehmen der Mahlzeit gefördert, sondern noch mehr durch das abwechselnde Zubereiten des Essens. Das hört sich banal an, ist aber mit einem Trainingslager der deutschen Fußballnationalmannschaft vergleichbar. Um keinen „Lagerkoller“ zu bekommen, sieht ein Tagesprogramm deshalb auch immer Abwechslung vor. Neben dem Essen kann das mal auch einen Kinobesuch, eine sportliche Aktivität in der Sporthalle oder das Feiern eines Geburtstages eines Ensemblemitglieds beinhalten. Dieser große Unterschied lässt die Theaterschüler manchmal den Vergleich zu einem weiteren Leistungskurs anstellen. In der Bewertung des künstlerischen Produktes wird i.d.R. nach Kriterien der Aufgabenstellung bewertet und als Halbjahresnote werden alle Einzelnoten summiert. Der wesentliche Unterschied zwischen dem Kunst- und dem Theaterunterricht liegt in der Fokussierung der Einzelarbeit dort und der Ensembleleistung hier.

Schlussbemerkungen

Ich möchte nun einige Schlüsse aus dem Vergleich der beiden Fächer ziehen:

- Theater und Kunst suchen neben der Wertschätzung der Prozesshaftigkeit am Ende immer das fertige Produkt.
- Während der einzelne Schüler sein individuelles Artefakt alleine präsentiert, wird der Theaterschüler nur in seiner Kursgruppe seine langfristig erarbeitete Inszenierung zeigen können.
- Die Fachlehrer sind bei aller Selbständigkeit nicht zu ersetzen. Sie geben erste Impulse, vermitteln ihr Fachwissen und motivieren. Beide sind an den Schülern dicht dran, wollen sie künstlerisch fördern und inhaltlich auf die Zukunft vorbereiten. Dabei reicht es nicht immer, „von den Schülern auszugehen“, sondern sie müssen ihnen Wege aufzeigen, wie sie sich in dieser Gesellschaft mit ihrer Komplexität und ihren Konflikten zurechtfinden können.
- Das spezifische Erkenntnisinteresse der Unterrichtenden in beiden Fächern zeigt ähnliche Intentionen. Sie wollen den Zugang zur heutigen Welt kritisch begleiten, kommentieren und auch interpretieren. Die Kultur der Vergangenheit steht im Kunstunterricht neben der zeitgenössischen Kunst gleichberechtigt, während im Theaterunterricht mehr die Hinführung zur Gegenwart im Vordergrund steht.
- Beide Fächer bieten zu wenig, wenn die Form vor dem Inhalt steht, das ästhetisch wertfreie Spiel zum Hauptanliegen wird. Die beiden Künste müssen sich mehr denn je den Erfordernissen unserer Welt zuwenden und diese für unsere jugendlichen Schüler interpretieren.

Beziehungen statt Affären!

Für eine kontinuierliche Zusammenarbeit von Künstlerinnen an Schulen

Malte Pfeiffer

Als Mitglied des Performancekollektivs *Frl. Wunder AG* und freischaffender Theaterpädagogin schreibe ich dieses Plädoyer in erster Linie aus der Perspektive eines an Kooperationsprojekten beteiligten Künstlers. Ich spreche daher im Folgenden von Kooperationen einzelner Künstlerinnen mit der Institution Schule – ohne mit der Gegenüberstellung von Subjekt und Institution eine Hierarchie oder Wertung behaupten zu wollen.

Seit vielen Jahren begleite ich Lehrer und Schülerinnen in den verschiedensten Zusammenhängen: sei es in einem großen Projekt wie *Kulturforscher!*, in der Entwicklung einer Inszenierung mit Theaterkursen oder wie im kommenden Jahr im Rahmen eines Kulturagentenprojekts an der Erich Kästner Schule Hamburg. Auf der anderen Seite kenne ich auch den Alltag schulischen Theaterunterrichts und dessen konkrete Bedingungen, Möglichkeiten und Herausforderungen: aus der langjährigen Weiterbildung von Lehrerinnen und vor allem über die enge Zusammenarbeit mit dem Theaterlehrer Volker List, mit dem ich mich in unserem *Kursbuch Darstellendes Spiel* dem Anspruch gestellt habe, ein didaktisch und ästhetisch fundiertes Konzept für den regulären Theaterunterricht (in Sek II) zu erarbeiten.

Die Zusammenarbeit von Künstlern und Schulen im Rahmen von Projektarbeit ist ein bisschen wie eine Affäre. Sie hat die Kraft, etwas in Brand zu setzen, was (Schul-)Alltag nicht entfachen kann. Sie brennt schnell und heiß und lodert hoch. Affären wecken Begeisterung und Aufopferungsbereitschaft und schaffen ungewöhnliche Erfahrungsräume. Sie können frischen Wind in die Kernbeziehung von Lehrern und Schülern bringen und die Partner wieder aufmerksamer füreinander machen. Projektaffären haben so das Potential, alt eingefahrene Strukturen kräftig durchzuwirbeln – und das auf beiden Seiten.

Künstlerinnen auf der einen Seite bringen Impulse, Methoden und Blickwinkel, auf die Theaterlehrer im Unterricht oft nicht kommen. Und mal ganz ehrlich: woher sollen die auch genommen werden? Abgesehen davon, dass Kunstschaffende und Pädagogen in ihrer Ausbildung schlicht und ergreifend andere Fachlichkeiten entwickeln und dass auf Grund der noch wenig etablierten Fachausbildung die Arbeit als Lehrer für Theater an Schulen oft auf einzelnen Fortbildungen basiert oder fachfremd erfolgt – das Denken jenseits von Sach-, Unterrichts- und Benotungszwängen, ist eben ein Denken, was nur *außerhalb* von Unterrichtszusammenhängen stattfinden kann.

Die Antwort auf die Frage, wie Schule auf der anderen Seite die Arbeit vorbereichert, kann vielleicht nur individuell getroffen werden. Sie hat immer auch etwas mit der spezifischen Arbeitsweise der jeweiligen Künstler zu tun. Für mich liegt sie beispielsweise im Expertentum der Jugendlichen für „Zeitgeist“ und Alltagsästhetik und der Möglichkeit, künstlerische Ideen auf ihre Wirkung, Vermittelbarkeit und Anschlussfähigkeit an das Leben jenseits von black box oder white cube zu überprüfen. Und sie eröffnet das Potential kollektiver Kreativität, die die Heterogenität der Schülerschaft mit sich bringt.

Ausnahmezustand Kooperation

Natürlich spielen auch bei Kooperationsprojekten Eifersucht und Konkurrenz eine Rolle. Aber es muss klar sein: die allermeisten Kooperationen entstehen – wie Affären auch – als Ausnahmezustand, unter ganz besonderen Bedingungen. Sie können nicht Maßstab von Unterrichts-Alltag sein. Wenn Projekte mit Künstlern oder Inszenierungen von super engagierten Lehrerinnen, die bei Schultheater-Treffen zu sehen sind, als Vergleichswert für Arbeit im regulären Theaterunterricht empfunden werden – dann müssen wir uns gegenseitig auf den Boden der Tatsachen zurück holen: So etwas entsteht nicht in Regelunterricht. Kein Theater-„Profi“ entwickelt eine Arbeit in 27 Stunden Probenzeit (18 Schulwochen x 90 Minuten). Wir proben Wochen, manchmal Monate – jeden Tag viele Stunden. 27 Stunden, das sind keine vier Probenstage! Niemand würde innerhalb eines solchen Zeitrahmens einen kompletten Abend entwickeln – und das am besten ohne vorher bestehendes Skript und mit kollektiven Verfahren. Künstler-Projekte ermöglichen einen kleinen Einblick in eine andere, intensivere Arbeitsweise, die vielleicht dem etwas näher kommt, wie auch die „Profis“ arbeiten. Aber sie müssen auch im Entstehungskontext „Ausnahmesituation“ reflektiert werden. Künstlerinnen haben dabei zum Beispiel den entscheidenden Vorteil, dass sie sich, wenn die Beziehung nicht läuft, ganz einfach wieder aus der Affäre ziehen können. Schule braucht und funktioniert jedoch über Kontinuität, nicht zuletzt innerhalb der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden. Es ist schön und gut, dass Projekt-Affären inspirieren und zu neuen Ufern treiben, aber am Ende muss doch auch der Alltag des Unterrichts gestaltet werden. Der ist im Fachzusammenhang Theater vielleicht nicht ganz so schnöde, aber dennoch mit pragmatischen Zwängen konfrontiert: Lehrplänen, klingelnden Pausenglocken oder vom Vorunterricht genervten Schülern, die sich manchmal nur widerwillig auf das einlassen, was Frau Müller, deren Gesicht sie vielleicht auch noch in Bio oder Deutsch seit zwei Jahren jede Woche sehen, mal wieder versucht, aus ihnen herauszukitzeln.

Mögliche Perspektiven

Ich will nicht dafür eintreten, dass solche Projekte nicht mehr stattfinden – sie sind wichtig, weil sie exemplarisch sind, inspirieren und Begeisterungen in einer Art und Intensität freisetzen können, wie es regulärer Unterricht viel schwerer schafft. Sie sind wichtig, weil sie Regelsysteme hinterfragen und Spielräume eröffnen. Und nicht zuletzt auch deswegen, weil sie Schülerinnen in Kontakt mit Role-Models bringen, die einen vielleicht nur schwer vorstellbaren beruflichen Weg als Theatermacher, Choreographin, Tänzerin oder Bühnenbildnerin gegangen sind. In diesem Sinne ist der Titel dieses Beitrags in seiner Plakativität natürlich nicht ganz stringent zu seiner inhaltlichen Forderung: Es *braucht* Affären, die heiß brennen und hohe Wellen schlagen.

Beziehungen statt Affären!

Aber investieren sollten alle Beteiligten nicht nur in den kurzen und heftigen Kick, sondern auch in nachhaltige Beziehungen. Das ist durchaus kein Plädoyer für Monogamie – Beziehungen zwischen Schulen und Künstlerinnen können vielfältig sein, auf unterschiedlichster Ebene stattfinden und parallel mit verschiedenen Partnern. Aber sie tun meines Erachtens gut daran, sich stärker zu fragen, wie Verbindlichkeit und Langfristigkeit gewährleistet werden und wie das Zusammenleben im Kleinen und Alltäglichen funktionieren kann.

Kooperationen von Schulen mit Theatern wie zum Beispiel im Rahmen der *TUSCH* Partnerschaften sind ein gutes Beispiel. Aber auch mit freischaffenden Künstlern sind Modelle zu erdenken, die langfristig und verantwortungsvoll sind. Vielleicht lässt sich dabei stärker über Kooperationsformen nachdenken, die weniger auf Spektakularität setzen als vielmehr Prinzipien der Kollektivierung von Expertentum folgen. Prinzipien, die Künstlerinnen nicht als Genius inszenieren, dessen Ideenvielfalt von Lehrern und Schülern ja sowieso niemals selbst erreichbar wäre. Prinzipien, die nicht behaupten, es darf sich glücklich schätzen, wer überhaupt die *Chance* hat, so eine Zusammenarbeit zu erfahren, denn allein das hebt bereits in den Olymp der herausragenden Arbeiten empor.

Nachhaltiger wäre in meinen Augen, Künstlerinnen als Menschen zu sehen, die – wie Pädagogen, Soziologen oder Naturwissenschaftler auch – eine bestimmte Art von Denken mit einer bestimmten Art von Handeln verbinden. Menschen, die dieses Denken und Handeln selbst über lange Zeit gelernt und verinnerlicht haben und die sich darin Methoden bedienen, die vielleicht nicht in ihrer vollen Bandbreite, sicher jedoch im Kleinen sehr wohl kompatibel mit Unterricht sind.

Künstler und Lehrer könnten zusammenarbeiten, um das, was an ästhetischen und methodischen Impulsen in Projekten eingebracht wird, in unterrichtstaugliche Häppchen zu überführen, die die Vielfalt ästhetischer Verfahren mit didaktischem Denken verbinden. Dabei kann es nicht darum gehen, Regelwerke und Anleitungen für „das perfekte Kunstwerk“ zu erstellen, sondern offenzulegen: Wir kochen auch nur mit Wasser – und zwar geht das so: ... In meiner Dissertation untersuche ich zur Zeit beispielsweise, wie künstlerische Forschungsverfahren aus der „professionellen“ Theaterarbeit im Schulkontext anwendbar werden und komplexe ästhetischen Verfahrensweisen Schülern zugänglich gemacht werden können.

Vielleicht könnten Ministerien, Schulleiterinnen und Schulbehörden Strukturen schaffen, die Theaterschaffende nicht als pop-up-artists in Schulen verpflanzen, sondern als Wegbegleiter installieren. Vielleicht ließen sich Coaching- oder Beratungsstellen schaffen, in denen ein kleines Team von Künstlern für ein festes Gehalt ein bestimmtes Kontingent an Beratungsstunden anbietet, die von Schulen abgerufen werden können. So wird mal ein frischer und professioneller Blick von außen oder ein Feedback auf die Arbeit im Kurs eingeladen, mal Impulse für die Weiterarbeit eingeholt – ein Coaching in ästhetischen oder methodischen Fragen. Das schafft für alle Beteiligten größere Kontinuität. Lehrerinnen hätten langfristig eine künstlerisch geschulte Partnerin an ihrer Seite. Künstlerinnen könnten Wissen um spezifische Arbeitsumstände, bisherige Produktionen, Unterrichtsstil und die Besonderheiten der Schülerschaft in ihre Impulse mit einbinden, die damit wiederum produktiver würden – und hätten darüber hinaus auch die Möglichkeiten eines kalkulierbaren Einkommens.

Andersherum könnten Lehrerinnen Methoden- und Vermittlungskompetenz an Künstlerinnen weitergeben und sie motivieren und befähigen, auch die Vermittlung ihrer Arbeit zu gestalten: Wie können Formate für Aufführungsvor- und -nachbereitung oder Publikumsgespräche aussehen, die für Schülerinnen unterschiedlicher Alterstufen interessant sind und im Idealfall sogar praktische Impulse für die Arbeit im Unterrichtszusammenhang geben? So etwas lässt sich nicht ohne das Expertenwissen von Lehrern konzipieren, die uns spiegeln, was sich als Ausgangs- oder Anknüpfungspunkt eignet und welcher Aspekt einer Produktion möglicherweise aus einer schulischen Perspektive heraus überhaupt interessant sein könnte.

All das wären Ansätze, wie sich das Spektrum von Kooperationen zwischen Kunstschaffenden und Schulen verbreitern ließe. Das punktuelle, affärenhafte und sicherlich für alle Beteiligten durchaus produktive und spannende Zusammenkommen würde erweitert über an Verbindlichkeit und Langfristigkeit orientierte Beziehungen, in denen wir füreinander Verantwortung übernehmen und auch perspektivisch an der Entwicklung des Gegenübers teilhaben. Eine Entwicklung, die Theaterarbeit in der Schule kontinuierlich als Fach *und* als Projekt denkt. Ein Fach, in dem vielleicht nicht nur Lehrerinnen, sondern auch Künstler regulär unterrichten. Ein Projekt, in dem nicht nur Künstlerinnen, sondern auch Lehrer neue Impulse geben.



Einsatz: Kulturagentin in Hamburg¹

Eva Maria Stütting

Ich bin jetzt Agentin. Kulturagentin. Seit Sommer 2012 arbeite ich mit drei Hamburger Schulen – entwickle mit ihnen Kulturprofile, die das Schulleben nachhaltig prägen sollen. Ich lande als Alien im System Schule. Ich bin Theaterwissenschaftlerin, Dramaturgin, Theaterautorin, Kuratorin, Dozentin. Habe viel mit Jugendlichen und Kindern gearbeitet, kenne die Hamburger Jugendkultur-Szene. Aber nicht die Schulen. Nur als Externe bin ich bis jetzt ab und zu in Lehrerzimmern gelandet, habe Schüler für anderthalb Stunden in der Woche in künstlerische Prozesse geführt, um dann für den Rest der Woche wieder in meiner Welt zu verschwinden. Jetzt ist es anders: Ich muss an die Schule heran kommen. Ich muss das System verstehen, um in diesem System Impulse zu setzen. Dafür habe ich dreieinhalb Jahre Zeit. Und ein Budget für künstlerische Projekte.

Meine Mission ist klar: Projekte initiieren, zeitliche und strukturelle Voraussetzungen dafür schaffen, die Schule infizieren mit dem Virus Kunst. Doch das ist leichter gesagt als getan. Schulen sind ganz eigene Organismen. Ihre Systeme folgen eingespielten Funktionen, deren Steuerungsorgane nicht einfach zu identifizieren sind. So bedeutet mein erster Agenten-Einsatz: Zugriff bekommen. Einen Platz in der Funktionskette finden.

An jeder Schule steht mir ein schulischer Mitstreiter an der Seite: ein Kulturbeauftragter. Wunderbar! Dies könnte Zugriff bedeuten. Doch diese Beauftragten sind Lehrer – und in meinem Fall besonders engagierte Lehrer, die auf vielen Hochzeiten unterwegs sind, und ich bin ein Tanz mehr. Also: unser gemeinsames Zeitfenster ist sehr begrenzt. Wir entwickeln Strategien, um Mitstreiter ins Boot zu holen. Kollegen, die sich gerne anstecken lassen von ambitionierten Künstlern, professionellen Kulturpartnern und Kooperationen. Zu den ersten Treffen kommen viele – und gerne. Doch auch hier: Beim zweiten Mal ist es nicht mehr nur Mehrwert sondern Mehrarbeit.

Wir beginnen unsere ersten Projekte: namhafte Künstler arbeiten an den Schulen. Große Projektideen stehen im Raum. Optionen für Aufführungen an außerschulischen Orten werden sondiert. Die Schüler sind sehr offen – und dankbar für die Angebote. Für die Lehrerkollegen, die sich auf die Zusammenarbeit eingelassen haben, sind es willkommene Impulse für ihren Unterricht. Doch was ist mit dem System Schule? Die Projekte entstehen im Unterricht – kaum Chancen auf Ansteckungsgefahr. Wie laden weiter ein – versuchen über die üblichen Verdächtigen hinaus andere Lehrer für die Projekte zu begeistern. Zu den ersten Aufführungen kommen die Kollegen, sind begeistert. Und kehren in ihren Unterricht zurück – ohne Kunstprojekt.

Wir sehen sehr schnell: wir brauchen mehr Zugriff, wenn wir wirklich die Schule verändern wollen. Die Schulleitungen sind Kopf des Systems. Sie sind gefragt. Und tatsächlich: Erste Projekte werden in enger Abstimmung mit den Schulleitern initiiert und koordiniert. Plötzlich liegt ein wunderbares Gewicht an Relevanz und Wichtigkeit auf den Projekten. Lehrer, Schüler und Künstler fühlen sich im künstlerischen Prozess getragen durch Aufmerksamkeit und Anerkennung. Das Kollegium beachtet die Aktivitäten und heißt sie für gut. Die Schulleitungen sind der Schlüssel in unserer Agenten-Mission!

Die Hamburger Stadtteilschulen, an denen das Kulturagentenprojekt angesiedelt ist, sind im Umbruch. Überall auf den Schulhöfen stehen Container. Teilweise werden schon Klassen des 5. Jahrgangs in Containern untergebracht. Die Schüler stehen vor einer Institution, die verunsichert erscheint. Aus Haupt- und Realschulen werden Schulen mit Oberstufe – und zwar in direkter Konkurrenz zueinander. Aber woher nimmt man nun das Selbstbewusstsein, dieser Herausforderung positiv zu begegnen? Da scheint das Kulturagentenprogramm wie eine Antwort: Ein Kulturprofil muss her, ein Alleinstellungsmerkmal, das Lehrer, Eltern und Schüler gleichermaßen begeistern kann.

Doch so einfach ist es nicht. Mit teilweise über 1.000 Schülern, einem Kollegium von über hundert Lehrern und mehreren Standorten sind die fusionierten Hamburger Stadtteilschulen riesig. Selbst Agenten, die an mehreren Orten gleichzeitig sein können und durch ihre künstlerischen Tools bestechen, haben hier wenig Chance auf ausreichende Sichtbarkeit. Sie konzentrieren sich auf ihre Kulturgruppen, ihre Projekte, Kooperationspartner und Künstler – arbeiten sich an ihrer Mission ab – und bleiben doch im Gesamtbild der Schule weitgehend unsichtbar.

Und dennoch: im Untergrund verändern sie einiges. Es wächst ein Selbstbewusstsein heran, das nicht zu unterschätzen ist. Nach diversen erfolgreich abgeschlossenen Projekten können immer mehr Künstler, Kooperationspartner, Lehrer und Schüler auf Erfahrungswerte zurückgreifen, die zukünftige Projekte erleichtern und in die Selbstverständlichkeit führen. Bereits gebahnte Wege werden zu Trampelpfaden. Man kommt besser voran. Man weiß, was man tun sollte und was man besser sein lässt. Und – was man braucht, um produktiv arbeiten zu können. Die Veränderung kommt schleichend, aber sie kommt. Kollegen fordern aus ihrer Projekterfahrung heraus eine feste Disposition der Aula, um eine konzentrierte Arbeitsatmosphäre zu gewährleisten. Es werden künstlerische Profiltage eingerichtet, die es erlauben in einem sechsständigen Format zu arbeiten. Weitere Thementage stehen für Projekte zur Verfügung. Künstlerische Klassenfahrten ermöglichen intensives Arbeiten. Andere Standorte werden als Kreativorte genutzt und nachhaltig als Kultur-Räume profiliert. Schulleitungen setzen solche Dinge durch und engagierte Kollegen fordern sie. Der Kulturagent kann diese Prozesse initiieren, begleiten, steuern. Sein größtes Attribut dabei ist sein externes Agentendasein: er bleibt Alien, immun gegen den Systemschwamm Schule. Der Kulturagent bleibt Störer, der sich vorbehält, systemfremde Perspektiven einzunehmen. Nur so kann er Einfluss auf das System nehmen.

Bericht aus den Schulen

1. Beispiel: Davis – Das Klo-Projekt

An der Schule gibt es ein Problem, das Lehrer und Schüler umtreibt: der Zustand der Toiletten. Das einzig private Örtchen der Schule wird immer wieder zum Tatort für Vandalismus und Verschmutzungsorgien. Die Schülervvertretung will sich des Problems annehmen. In Absprache mit der Schulleitung wird

entschieden, dem unhaltbaren Zustand mit einem künstlerischen Projekt zu begegnen. Schüler sollen in einem partizipatorischen Kunstprojekt zwei Toiletten so umgestalten, dass sich jede Art der Zerstörungswut verbietet, denn ein kultivierter Ort fordert kultivierte Behandlung, so die Idee. Der Graffiti-Künstler Davis scheint genau der Richtige zu sein, um ein solches Projekt zu realisieren. Er wird zur Schülerversammlung eingeladen, um sich vorzustellen. Die Schüler reagieren sehr positiv auf das Angebot. Es bildet sich eine Kunst-Klo-AG mit 11 freiwilligen Schülern aus den Jahrgängen 8 bis 11, die mit Hilfe von Davis Konzepte für jeweils eine Mädchen- und eine Jungentoilette entwickelt. Mit Feuereifer sind die Schüler dabei. Obwohl sie dafür nachmittags und am Wochenende arbeiten. Die Schulleitung und die Vertrauenslehrerin unterstützen das Projekt restlos, geben allen Beteiligten das Gefühl, eine wertvolle Arbeit für die Schulgemeinschaft zu leisten. Und das tun sie auch. Es entstehen zwei Kunstwerk-Klos im zentralen Pausenraum der Schule. Die beteiligten Gestalter sind stolz. In einer feierlichen Einweihung werden die Toiletten für den täglichen Gebrauch freigegeben. Nun liegt es an der Schülerschaft, sie gut zu behandeln. Und das tut sie – weitestgehend.

Nun plant die Schulleitung neue Kunst Klos.

2. Beispiel: Kunst Raum Schule

Eine Schule, die keine Orte hat. Wie soll künstlerische Praxis hier vermittelt werden? Lehrer und Schüler sind entnervt. Das Fach Theater wird zur wöchentlich Raum-Such-Odyssee. Da entsteht eine Möglichkeit: Eine kleine Dorfschule darf räumlich genutzt werden, steht etwa 10 Autominuten entfernt zur Nutzung zur Verfügung. Wir besichtigen sie. Eine zweigeschossige Pippi-Langstrumpf-Villa aus der Jahrhundertwende. Knarrende Holztreppe, ein kleiner grüner Innenhof, auf jedem Stockwerk zwei große Klassenräume, mit einer Verbindungstür zueinander zu öffnen. Biologische Präparate stehen in Vitrinen, Schaubilder zur Froschanatomie hängen an den Wänden. Ein Skelett steht in der Ecke. Dies soll der neue Kreativort für Theater, Musik und Bildende Kunst werden. Es entsteht ein weit greifender Plan mit der Schulleitung und der Kulturgruppe. Die Bühnenbildnerin Martina Stoian und der Bühnenmeister Uwe Sinkemat werden engagiert, um über die Laufzeit des Kulturagentenprogramms die Dorfschule zum künstlerischen Standort zu machen. Projekte werden initiiert, die den neu erschlossenen Raum nutzen. Die vielfältigen Schwierigkeiten dieses Projektes liegen auf der Hand: Was lässt sich baulich an der Immobilie verändern? Wie kommen die Schüler hierher? Lohnt es sich für ein Zeitfenster von anderthalb Stunden überhaupt hinzufahren? Die Schulleitung befördert das Projekt maßgeblich: In der Woche werden Busse

eingesetzt, die den neuen Standort anfahren. Profitage werden für das Projekt genutzt, die das konzentrierte Arbeiten über einen ganzen Schultag ermöglichen. So verändert sich der Raum. Er wird entrümpelt, umgebaut, gestrichen, mit neuen Inhalten besetzt. Die Schüler erleben den künstlerischen Prozess neu – als etwas Haptisches. Es ist für sie ein Erlebnis, sie schaffen etwas Neues und sind Teil einer sichtbaren Entwicklung. Für die Schule ist der neue Raum eine Herausforderung: Es gibt ihn. Nun muss er genutzt, bespielt, belebt werden. Folgeprojekte werden direkt in den Raum disponiert. Doch nicht immer sind Anfahrt dorthin und die Arbeit an diesem Ort praktikabel. Der neue Kunstraum ist noch nicht im System angekommen. Aber er ist da.

Die Zukunft der Kulturagenten

Im Sommer 2015 läuft das Kulturagentenprogramm aus. So haben es Modellprogramme an sich. Allein in Hamburg haben acht Agenten vierundzwanzig Schulen über vier Jahre auf dem Weg zum Kulturprofil begleitet. Die Einschätzung, was von dem Erreichten ohne die Agenten bleiben würde, ist schwierig. Es sind zu viele Perspektiven, aus denen das Programm zu betrachten wäre. Aus Agentensicht und eigener Erfahrung sage ich: Die Schulen brauchen solche Künstler, Manager, Vernetzer, Kuratoren, Initiatoren, Querdenker, Weiterdenker, Visionäre, Hinterfrager, Weitertreiber, Antragschreiber, Abrechnungsmacher, Schnittstellenpfleger. Die Kulturagenten haben für die Installation von kultureller Bildung an den Schulen die richtige Position: zwischen den Stühlen. Es gibt Ideen für eine Zukunft, in der der Kulturagent nicht wegzudenken ist von einer Schule mit kulturellem Profil. Wo er, wie ein künstlerischer Leiter, die kulturellen Belange der Schule vernetzt, koordiniert, disponiert, kommuniziert und realisiert – und dies in enger Zusammenarbeit mit der Schulleitung, dem Kollegium, den Schülern. Dies könnte das Selbstverständnis der Schule maßgeblich verändern: Die Schule könnte sich neu und selbstbewusst im Stadtteil positionieren, könnte die Aula als Veranstaltungsort – nicht nur für interne Events – etablieren und sich ganz selbstverständlich als Kulturinstitution bezeichnen.

In Zeiten der Ganztagschulen und Schulneubauten, wo das Fach Theater (zumindest in Hamburg) Regelfach und die Bedeutung von kultureller Bildung zum Konsens wird, sind Ideen gefragt.

Anmerkungen

1 Der Text wurde in Teilen veröffentlicht unter dem Titel: *Eva Maria Stütting: Positionen zwischen den Stühlen. Eine Kulturagentin im Einsatz, in: Pädagogik, Heft 6, 2014, S. 26–29.*



Paul Binnerts
REAL TIME ACTING
 für ein Theater der Gegenwartigkeit
 SPIEL ZEIT RAUM
 Band 13 aus der Reihe Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik

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

Mit einem Begleitwort
 von Heiner Goebbels
 2014 • 250 Seiten
 Format: 14,8 x 21 cm
 ISBN 978-3-86863-132-6
 EUR 24,80

Achtung: Erkenntnis! Teil II

Theater macht Schule – SprachRäume-SprechOrte

Volker Jurké

Einleitung

Im ersten Teil dieses Artikels in Heft 64 der Zeitschrift für Theaterpädagogik habe ich die Konzeption des Fortbildungs- und Schul-Projektes "Theater macht Schule" vorgestellt. Schwerpunkt waren die Konzeptionsphase (Phase 1) und vor allem die vorausgehende LehrerInnenfortbildung (Phase 2). Im 2. Teil dieses Artikels sollen nun die 3. Phase – die Durchführung des Projekts in der Schule und die 4. Phase mit ihren Ergebnissen aus der Evaluation im Mittelpunkt stehen. Diese Evaluation beruht auf der Basis des entstandenen Films „Achtung: Erkenntnis!“, der Umfragen, der Interviews mit der Schulleitung, den KünstlerInnen, LehrerInnen und SchülerInnen. Deren Äußerungen werden – einen Teil der Evaluation bzw. Bewertung des Projektes vorwegnehmend – schon vorab in das Kapitel zur 3. Phase eingeflochten.

1. Durchführung des Schulprojekts (3. Phase): SprachRäume-SprechOrte

1.1. Ziele

Gemeinsam mit den KünstlerInnen und TheaterpädagogInnen, die bereits die Werkstätten der Fortbildung im Schuljahr 2012/13 geleitet haben, geht es nun zu Anfang des Schuljahres 2013/14 an die Durchführung des fünfwöchigen Theaterprojektes mit drei 7. Klassen. In der Projektvereinbarung zwischen der Regionalen Fortbildung Friedrichshain-Kreuzberg und der Hector-Peterson-Schule sind folgende **Zielsetzungen** festgelegt und maßgebend:

1. Nachhaltige Entwicklung der ästhetisch-künstlerischen Bildung
2. Fächerverbindende Förderung der Sprech- und Sprachbildung
3. Entwicklung eines nachhaltig guten Klassenklimas und eines vertrauensvollen, wertschätzenden Miteinanders. (...)

Die Schule kooperiert dabei mit außerschulischen Partnern, KünstlerInnen und TheaterpädagogInnen. Mittelfristig soll es darum gehen, ein mehrwöchiges Theaterprojekt zum Schuljahresbeginn mit einer vorausgehenden Fortbildung (Professionelle Lerngemeinschaft, PLG gründen) fest in der Schule zu verankern.

„Zunächst mal ein Projekt, was mit großer Spannung erwartet wurde. Von mir und den Kollegen kann ich das auf jeden Fall sagen, denn ich hatte ja schon die Elternversammlung mitgemacht, die im letzten Schuljahr war, und habe erlebt, wie die Kollegen ihr Projekt dem neuen Jahrgang vorstellten. Ich habe mich dann in die Reihen der Eltern begeben und ihnen dabei zugehört. Da habe ich gedacht, oh, wir müssen aufpassen, dass wir noch als Schule wahrgenommen werden. Denn es war eine Begeisterung in der Stimme und ein Leuchten in den Augen: Wir machen da ganz etwas Tolles und wir sind selber sehr gespannt darauf.“ (Schulleiterin)



1.2. Rahmenbedingungen

Das Projektteam (s. u.) trifft auf folgende Rahmenbedingungen: Die Hector-Person-Schule ist eine sogenannte Brennpunktschule, die mittlerweile am Bonusprogramm des Berliner Senats teilnimmt. Die SchülerInnen kommen zu 90 % aus Familien mit „Migrationshintergrund“.

In den drei 7. Klassen gibt es ca. 20 SchülerInnen pro Klasse (60 gesamt). Davon sind 11 als SchülerInnen mit Förderbedarf eingestuft: 6 SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt (FSP) „Lernen“, 4 SchülerInnen mit dem FSP „Sprache“, Kinder mit Sprachentwicklungsverzögerungen, 1 Schüler mit dem FSP „emotional-soziale Entwicklung“. De facto sind es aber erheblich mehr. Die 7. Klassen haben im Idealfall je ein spezielles Profil: handwerklich, sprachlich, künstlerisch. Diesen Profilen wurden die SchülerInnen bei der Einschulung ihrem Wunsch entsprechend zugeordnet. Pro Klasse gibt es zwei Lehrkräfte, denen zwei KünstlerInnen zugeordnet sind. Übergreifend gibt es eine Kostüm- und Bühnenbildnerin, eine Sonderpädagogin, einen Sozialpädagogen und eine Schauspielerin als freie Mitarbeiterin. Die Produktionsleitung wird durch einen erfahrenen Theaterlehrer und Kulturbeauftragten der Schule übernommen. Den ca. 60 SchülerInnen steht also ein Projekt-Team von 16 BetreuerInnen (3 davon temporär) gegenüber, pro Klasse entsprechend ein Team von ca. 4–5 BetreuerInnen (PLG, s. Artikel Heft 64). Das FortbilderInnen-Kompetenzteam führt 1x pro Woche Beratungstermine für das Team (Zwischenauswertung usw.) während der Schulprojektphase durch.

Als Zeitrahmen sind 5 Wochen für das Künste verbindende und fachübergreifende Theaterprojekt zur Schulanfangsphase im Übergang auf die weiterführende Schule angesetzt. Eine öffentliche Präsentation wird in allen drei Klassen anvisiert.

1.3. Inhaltlich-ästhetische Ausrichtung: Performance-Theater

Unter dem Motto „SprachRäume-SprechOrte“ legen die KünstlerInnen und TheaterpädagogInnen Konzepte und Vorüberlegungen vor, die ästhetisch dem zeitgenössischen Theater verbunden und überwiegend dem Performance-Theater zuzuordnen sind. Dies ist auf mehreren Ebenen mindestens eine Herausforderung aber auch teilweise Überforderung für die SchülerInnen. Zum einen bringen die SchülerInnen (wenn überhaupt) eher konventionelle Theatervorstellungen mit und zum anderen gilt dies in gleichem Maß für die Unterrichtsform Projekt über einen längeren Zeitraum als eine Woche. Schließlich wird von ihnen in ungewohnt hohem Maß mehr Eigentätigkeit und Verantwortungsübernahme für das eigene Tun erwartet. Allerdings kann insgesamt – Evaluationsergebnisse vorwegnehmend – von einer produktiven Überforderung ausgegangen werden.

„Was Kollegen richtig begeisterte, ist die Tatsache, dass sie in die Gesichter der Kinder gesehen haben. Die waren offen, die waren stolz auf das, was sie geleistet haben. Sie hatten nicht diese Null-Bock-Haltung, diese Anti-Haltung. Und es hat ja auch etwas Verbindendes. Wir haben etwas gemeinsam geschafft. Das wird auch später eine Rolle spielen, wenn man im Rückblick aus der zehnten Klasse auf seine siebte Klasse zurückschaut...“ (Schulleiterin)

2. Die Konzepte der KünstlerInnen/TheaterpädagogInnen

In den drei Klassen wird zu folgenden Themen mit unterschiedlichen ästhetischen Schwerpunkten und unterschiedlichen Lernbereichen gearbeitet (s. auch dvd):

2.1. Gefährten werden – performative Spiele

Der Künstler Martin Clausen (Performance) und Johannes Hock (Theaterlehrer) beschreiben ihre Werkstatt so:

(...) Wie können Schüler, Lehrer und Spielleiter, trotz oder gerade wegen ihrer unterschiedlichen Funktionen

und Voraussetzungen, auf dem Weg zu und innerhalb der abschließenden Aufführungen zu Gefährten (in Anlehnung an die Gefährten aus „Herr der Ringe“; ein Haufen unterschiedlichster Charaktere, die gerade aus ihrer Unterschiedlichkeit Nutzen für ihr gemeinsames Vorhaben ziehen) werden?

In Spielen nach gemeinsam verabredeten Regeln in der Sporthalle versuchen alle Beteiligten sich in performativen Aktionen. LehrerInnen wie Anleiter spielen mit den SchülerInnen auf der „Bühne“ ...

SchülerInnen präsentieren dazu über Mikrofon Texte aus dem Erarbeitungsprozess ...

2.2. Das Deschawü-Raumschiff – Theater-Performance-Video

Agathe Chion (Regisseurin und Schauspielerin) und Sébastien Alazet (Sound und Video) formulieren ihre Überlegungen zur Werkstatt mit den SchülerInnen so:

„Mit den neuen SchülerInnen der HPO möchten wir eine kleine Zeitreise machen. (...) Hierfür benötigen wir ein Raumschiff. Aus einer Mischung von Biografien, Hier und Jetzt, Dokumentation und Narration werden wir eine Fiktionalisierung des neuen Alltags in der HPO versuchen. Zusammen werden wir uns während der 5 Wochen im ‚Deschawüraumschiff‘ aufhalten, damit die Expedition des HPO-Planetens in Erfüllung geht ...“

Mit den Mitteln des kreativen Schreibens und dem intermedialen Einsatz von Videoeinspielungen werden von der „Schüler-Kommandozentrale“ aus (Klassenraum) unterschiedliche Orte/Räume (live-Video zur „Invasion“ aus der Schulküche und von den Gebäudegängen) in der Schule angesteuert. Die ZuschauerInnen wandern vorher von Ort zu Ort (Schulhof als Landeplatz des Raumschiffs).

2.3. Das größte Kresse-Beet der Welt! Divising performance

Unter der Anleitung der Kunstvermittlerin Franziska Pester und des Schauspielers Johannes Mölders gehen die SchülerInnen vom Material Kresse aus:

„Sie arbeiten an ihrem Kresse-Objekt, wandeln mit ihrer eigenen, gepflanzten Kresse durch die ganze Schule, zeigen der keimenden Kresse den neuen Ort, suchen ihr einen Lieblingsort in der Schule, wo sie wachsen und gedeihen kann. Zeigen und erzählen sich gegenseitig von dem Neuen, Gefundenem. Hörspielhafte, filmische Zustände werden produziert, das Sprechen mit und über die Pflanzen und dadurch über sich selbst, das Singen für die Pflanze, den Keimlingen die Welt zeigen (...). Von Anfang an sind Watte, Schalen, Wasser, Samen usw. das Material um ‚ins Performen‘ zu kommen.“

Exemplarisch und im Vorgriff auf Evaluations-Ergebnisse bzw. -quellen möchte ich nun näher auf diese Werkstatt „Kresse“ eingehen (s. Fotos).



Achtung: Erkenntnis! Teil II



„Ich war ja besonders begeistert von dem Projekt ‚Krasse Kresse‘. Das zeigt ja auch eine ganz andere Form des Unterrichts. Da bin ich mir ganz sicher, dass die Schüler, die an diesem Projekt beteiligt waren, das ihr ganzes Leben lang nicht vergessen werden. (...) Die Art, wie man an solch ein Thema herangeht, das kann ich doch in jeden Unterricht mitnehmen.“ (Schulleiterin)

2.3.1. Kresse halten: das didaktisch-methodisches Konzept

Diese fünfwöchige Werkstatt ist explizit überfachlich angelegt. Dies manifestiert sich durch: die Biologie der Kresse, die Farbe grün und den Umgang mit lebendem Material/Pflanzen in der Bildende Kunst, Theater als Installation und Performance-Rundgang, Musik und Rhythmus in gemeinsamen, perkussiv unterlegten Sprechchören im Labor bzw. Naturwissenschaften-Fachraum. Texte werden videotechnisch im Klassenraum projiziert. Die SchülerInnen tragen alle übergroße grüne Gärtnereschürzen, die später, nach oben zum Gesicht hochgefaltet, zu Masken werden! Die SchülerInnen werden in einem täglichen warm up (Ritual) mit Ensemble- und Konzentrationsübungen „konfrontiert“, ein hartes Stück Arbeit, mangelt es doch vielen der SchülerInnen längere Zeit genau an diesen beiden Qualifikationen: Ensemble- und Konzentrationsfähigkeit. Disziplinprobleme sind nur schwer, manchmal gar nicht zu managen.

SprachRäume-SprechOrte und seine Konkretisierung

Zur Sprachbildung und zur Rolle der LehrerInnen schreiben die beiden Werkstattleiter:

„Sprache wird durch Erzählung und Beschreibung ausgelöst, die Teilnehmer entwickeln Sprache und Texte durch das Beobachten, Suchen, Beschreiben, von Orten in der Schule und im Kontext der Pflanze im jeweiligen Verorten der Pflanze und sich selbst. Ihre Kommunikationspartner sind der Samen, die Pflanze, der Raum und die Mitschüler und schließlich die Zuschauer und Teilnehmer das Parcours, in dem die gefundene Sprache vermittelt wird.“

Rolle der Lehrkräfte:

„Die Lehrer sollen aktiv eingebunden werden und sind aufgefordert, über eigene Performanceansätze innerhalb des Entwicklungsprozesses Teil des Ganzen zu werden und so in Kommunikation mit der Gruppe zu treten. Darüber hinaus können sie aus ihrem jeweiligen Fach heraus eigene Gedankenanstöße zum Thema anbieten. Sie nehmen an allen Aktionen teil. Genauere Zuständigkeitsbereiche ergeben sich im Prozess und aus Notwendigkeiten (Dokumentation, Aufsichten, Unterrichte) aller Beteiligten.“ (F. Pester und J. Mölders, Konzept Kresse, unveröff. Manuskript)

Personale Verhältnisse im Projekt – LehrerInnen auf der „Bühne“

Es ist schon viel insbesondere zum Verhältnis von KünstlerInnen und Schule bzw. den Differenzen zwischen den LehrerInnen, SchülerInnen und KünstlerInnen bzgl. Ihrer Erwartungen und Sicht- und Herangehensweisen an Lernprozesse geschrieben

worden. Auch die häufig (zu Unrecht) unterstellte komplett defizitäre Schule und die Rolle der KünstlerInnen als vermeintliche „Retter“ oder Feuerwehr der Schule soll hier nicht verhandelt werden, steht sie doch häufig im Lichte der kulturpolitischen Vereinnahmung in der allgemeinen Bildungsdebatte und in der Funktionalisierung künstlerischer Gestaltungsprozesse für bildungspolitische Ziele und sogenannte Kompetenzen ... Vielmehr ist allgemein ein komplexes Interaktionsfeld festzustellen, in dem sich die verschiedenen Verhältnisse zwischen LehrerIn – SchülerIn, LehrerIn – KünstlerIn, KünstlerIn – SchülerIn, Schulleitung – Projektleitung, Schulleitung – KollegInnen usw. beobachten und eine sehr vielschichtige Projektarchitektur erkennen lassen. Hinzu kommen noch die Kooperationspartner von außen (Theater Hebbel Am Ufer, Universität der Künste Berlin, Koop-Grundschulen) und die Verwaltungsebene, die Schulaufsicht und nicht zuletzt die Fortbildungsebene, in diesem Gesamtprojekt in der Rolle des Initiators (vgl. hier 1.1) usw. Diese Komplexität und Vernetzung unterschiedlicher Verhältnisse bzw. der Versuch, diese verschiedenen Institutionen und Menschen zusammenzubringen, macht die Qualität mit aus und ist **grundsätzlich** anzuerkennen. Sie birgt das Potential für Synergieeffekte und nicht zuletzt eine Weiterentwicklung der Lernkultur. Das **Rollenverständnis** aller Beteiligten steht auch in diesem Projekt immer wieder auf dem Prüfstand und die beiden Systeme „Schule“ und „Kunst“ mit ihren Reibungsflächen ergänzen sich überwiegend durch gegenseitiges, produktives voneinander Lernen im Team.

Vor diesem Hintergrund will ich nur noch einmal eine Besonderheit herausstellen, nämlich den „Umgang“ mit den Lehrkräften. Sie werden alle von KünstlerInnen-Seite in den spielerischen Probenprozess aktiv mit einbezogen, und die LehrerInnen agieren gemeinsam mit den SchülerInnen während der Aufführungen auf den verschiedenen Bühnen/Spielorten. Diese künstlerische und wirkungsästhetisch wie pädagogisch nicht unumstrittene Entscheidung ist auch der Tatsache geschuldet, dass die hohe Anzahl der Kinder mit Förderbedarf eine „Hilfe“ oder Unterstützung der SchülerInnen durch die LehrerInnen notwendig macht.

3. Evaluation

Sowohl von Seiten der LehrerInnen als auch von Seiten der SchülerInnen (Fragebögen) gab es überwiegend positiven Zuspruch trotz anstrengender und zum Teil krisenhafter Situationen während des Projekts. Die Schulleiterin äußerte sich ebenfalls sehr positiv, trotz anfänglicher Skepsis.

„Es ist richtig erstaunlich gewesen, wie man so sagt: „wow“! In fünf Wochen von Null! Niemand kannte niemanden. Keiner wusste so richtig, wo's hingeht. Und dann steht da nach fünf Wochen so eine Vorführung, Ahhh! Was mich auch sehr beeindruckt hat, dass es gelungen ist, alle Schüler einzubeziehen! Das war auch etwas, was ich mir nicht vorstellen konnte. In diesen Größenordnungen, immerhin 60 Schüler, meine Güte, wie schafft man das, 60 Leute einzubinden! Ich habe nicht wahrgenommen, dass irgendjemand traurig außen vor war!“ (Schulleiterin)

Aus FachlehrerInnensicht (Theater/Darstellendes Spiel) konnte in Bezug auf die Entwicklungsstufe und den Jahrgang 7. Klasse ein überdurchschnittlich gutes künstlerisches Niveau der Präsentationen – nicht zuletzt dank des extrem hohen engagierten Einsatzes der KünstlerInnen und Kolleginnen – festgestellt werden.

„... denn ich will, dass es schön wird, ich habe selber einen (künstlerischen VJ) Anspruch, und aus diesem Grund musst du mitkommen. (...) Aber ich finde, es hat sich deshalb gelohnt, denn es entstand dann doch diese Ensemblestimmung, das hat uns sehr positiv überrascht, es entpuppte sich als ein Schritt in eine mögliche gemeinsame Zukunft (nach dem Projekt VJ) (...) (Werkstattleiterin)“

Vergleicht man die beobachtbaren Leistungen und theaterästhetischen Handlungskompetenzen mit den Standards der Hamburger und Berliner Rahmenlehrpläne (Grundschule 6. Klasse und Sekundarstufe I 7./8. Kl.) für das Fach Theater, so haben die SchülerInnen – trotz erhöhter Anzahl mit Förderbedarf (vorsichtige Schätzungen sprechen von 6–8 SchülerInnen pro Gruppe) – diese überdurchschnittlich und umfassend erfüllt. Dies spiegelt sich auch in den Rückmeldungen der Lehrkräfte. Neben vielen anderen Punkten heben sie insbesondere hervor:

- offene Gesichter!
- Sie wollen etwas! (nicht selbstverständlich)
- Lustvoller Einsatz der SchülerInnen während der Präsentation
- Höhere Achtung vor den Dingen
- Individuelles sich Einbringen war ausgeprägter möglich als im Regelunterricht
- Hohe Konzentration, auch der IntegrationsschülerInnen
- konzentrierter Verlauf der komplexen Präsentation
- Theateratmosphäre, Premierenfieber
- ausgeprägtes Gefühl: Das ist unseres!
- Zugang zu vermeintlich fremden, befremdlichen, schülerfremden Themen/Inhalten



Achtung: Erkenntnis! Teil II

- veränderte Lehrerwahrnehmung
- Das Wissen um das im Projekt wahrgenommene Können verändert den Blick auf den sonst nur als „schwierig“ geltenden Schüler.
- Schule wird als Lebensraum erlebt – Veränderung der neu gestalteten Räume (Raumschiff bleibt als Klassenraumgestaltung bestehen) sehr positiv
- Klassenklima, Kommunikation zwischen den SchülerInnen deutlich verbessert

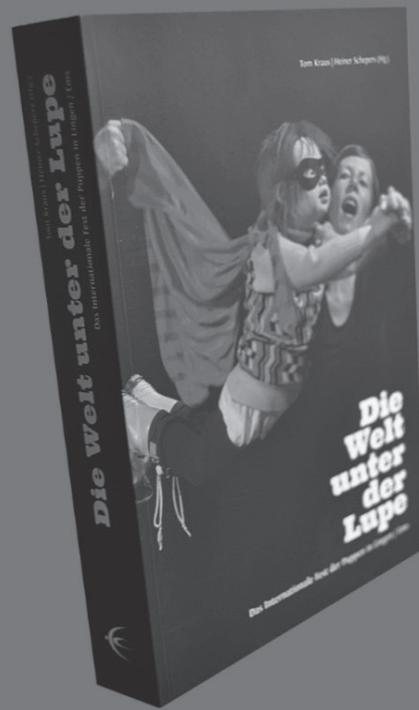
Die SchülerInnen-Fragebögen sind gekennzeichnet durch eine hohe Zustimmung zu Projekt und Schule! So gab die überwiegende Anzahl an, gerne in die Hector-Peterson-Schule zu gehen (87 %). Die SchülerInnen hätten häufig ihren Eltern vom Projekt erzählt und können sich gut vorstellen, wieder an einem Theaterprojekt teilzunehmen. Dies sind alles sehr ungewöhnliche und von den LehrerInnen bis dato nicht erlebte Feedbacks an dieser Schule. Das Projekt ist sehr erfolgreich im Sinne der Aufgabe „Übergänge gestalten“ und fördert in besonderem Maße die personalen und sozialen Kompetenzen. Der schulinterne Evaluationsbericht hebt in Bezug auf die explizite Sprachförderung hervor, dass es noch Entwicklungsbedarf gibt. (vgl. D. Hoffmann, T. Kaser, B. Bandow, S. 15)

4. Ausblick

Schulleitung und LehrerInnenteam sind sich einig, das fünfwöchige Projekt als regelmäßige Einrichtung – dem ästhetisch-künstlerischen Profil der Schule gemäß – zu implementieren und in den Folgejahrgängen dementsprechend neue Professionelle Lerngemeinschaft (PLG) mit neuen KollegInnen zu installieren. Dieser zweite Durchgang hat zu Beginn des Schuljahres 2014/15 bereits stattgefunden. Im Folgeprojekt wird die Verbindung zu den Grundschulen intensiver hergestellt (evt. Gastspiele/Aufführungsexport) und die jetzigen stolzen Siebtklässler sollen als Paten für den kommenden Jahrgang eingesetzt werden. Außerdem sind diese SchülerInnen jetzt sehr gut vorbereitet für die Kooperationsprojekte mit dem Theater HAU, Berlin und den Folgeunterricht mit weiteren Theaterprojekten. Zukünftige Aufgaben zur Veränderung und Verbesserung des Projektes stellen sich vor allem in folgenden Punkten:

- Überdenken der Fortbildungsstruktur (noch mehr gemeinsame Vorbereitung von LehrerInnen mit KünstlerInnen ...)
- Überdenken der Projektorganisation (Tagesstruktur)
- Übergang in den normalen Schulalltag
- nachhaltige Absicherung und Wiederholung des Gelernten
- Intensivierung der Sprachbildung
- vertiefende Auseinandersetzung mit der Disziplinproblematik durch einzelne SchülerInnen und deren Integration
- Überdenken bzgl. der bildungspolitisch avisierten Inklusion und der de facto erhöhten Anzahl der SchülerInnen mit Förderbedarf.

Die DVD zum Fortbildungs- und Schulprojekt „Achtung: Erkenntnis!“ (45 Min.) (s. Rezension von Gerd Koch in diesem Heft) beinhaltet auch Ausschnitte von den Aufführungen in der Schule und kann beim Autor (volju@t-online.de) kostenlos angefordert werden.



Tom Kraus, Heiner Schepers (Hg.)

Die Welt unter der Lupe

Das Internationale Fest der Puppen
in Lingen/Ems

2013 • 418 Seiten
Format: 14,8 x 21 cm
ISBN 978-3-86863-123-4
EUR 19,80

Band 2 aus der Reihe
Projektpraxis des TPZ Lingen



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

„Schön, dass ihr da seid“ – Kulturelle Bildung und die künstlerischen Fächer in der Schule¹

Ein Kommentar von Wiebke Lohfeld



Abb.1&2: Studierende während einer performativen Spielsituation auf dem Campus Koblenz der Universität Koblenz-Landau: „Zuschauen und Geschautwerden“.

Der Rat für Kulturelle Bildung hat im vergangenen Jahr seine 2. Denkschrift unter der Überschrift „Teilhabe und Zugänge“ herausgegeben, womit neben grundsätzlichen thematischen Schwerpunkten der Kulturellen Bildung vor allem die Frage adressiert ist, für wen und in welcher Weise Kulturelle Bildung in der Praxis angeboten und gemacht werden soll, respektive kann bzw. muss. Dass sich dahinter ein Credo für eine umfassende „Teilhabe für alle“ verbirgt, ist im Grunde unumstritten und wird im einleitenden Prolog von Eckard Liebau an die Perspektive auf einen menschenrechtlich formulierten Anspruch „auf eine Alphabetisierung in den wichtigsten Künsten (Musik, Bildende Kunst, Theater, Tanz, Literatur und andere Medien)“ (ebd. 2014, S. 8) stark gemacht. Die Voraussetzungen dafür zu schaffen wäre die gemeinsame Aufgabe von Politik und Kultureller Bildungspraxis und – so will ich ergänzen – ganz konkret von Akteuren im Bildungssystem, die Kinder und Jugendliche auf ihrem Weg in eine ausdifferenzierte und kaum mehr vom Einzelnen überschaubare Lebenswelt begleiten.

Für jene Akteure stellt sich an vielen Punkten die Frage, was die richtigen und wirksamen Inhalte und Erfahrungen sein können, die die jungen Menschen für die Gestaltung ihrer und unserer Zukunft benötigen. Vor dem Hintergrund der bildungswissenschaftlichen Diskurse über Ästhetische Bildung (Selle et.al. 1994; Bauer et.al. 2000; Liebau & Zirfas 2008; Klein 2009; Lohfeld & Schittler 2014) kommt auch der Rat für Kulturelle Bildung zu der Schlussfolgerung, dass Kulturelle Bildung einen wesentlichen Beitrag zur Entfaltung, Gestaltung und Vermittlung von Fähigkeiten, Kompetenzen, Ressourcen und Visionen leistet, damit junge Menschen bei aller Pluralisierung, Differenzierung und der Vergrößerung sozialer Ungleichheiten nicht nur ihr eigenes Leben gestalten, sondern auch im Sinne gesellschaftlicher Verantwortung ein Miteinander.

Wie sich hier schon andeutet, verzahnen sich beim Thema Kulturelle Bildung verschiedene Ebenen – die der Politik, der (kulturellen sowie künstlerischen) Praxis, der gesellschaftlichen Strukturen und die der beteiligten Menschen – sowohl unter ei-

nem theoretischen Paradigma der Bildungswissenschaften (z. B. Mollenhauer 1995) als auch unter strukturellen Gesichtspunkten traditioneller Kulturerschließungs- und -vermittlung sowie aktueller Bewegungen wie bspw. Projekte von Künstlern in Schulen². Ich greife hier einige Argumentationslinien des Rates für Kulturelle Bildung auf und befrage diese daraufhin, was an dem, was unter Kultureller Bildung subsumiert wird, spezifisch bildet bzw. im Kontext von Schule konkret durch die künstlerischen Fächer vertreten wird. Wenn „Teilhabe und Zugang“ zu Kultureller Bildung ein Thema ist, das den Bildungsdiskurs so verschränkt durchläuft, wie ich es angedeutet habe, dann zwingt sich m. E. auch die Notwendigkeit auf, die einzelnen Aspekte und Diskussionspunkte wieder auseinanderzunehmen, d.h. auch die Künste wieder als solche separat ins Feld zu führen. Denn es ist nicht unbedingt das Feld „Kulturelle Bildung“, das Teilhabe und Zugang ermöglicht, sondern die konkrete kulturelle Praxis, welche sich in unterschiedlichen Ausprägungen aus den Künsten selbst kenn-zeichnet (vgl. Westphal/Stadler-Altman/Schittler/Lohfeld 2014): Es ist das Theaterprojekt in einer Schulklasse, welches Interesse schürt und Schülerinnen und Schüler anregt, mehr über Theater verstehen oder selbst mehr Theater spielen zu wollen; es ist eine mechanisch sich bewegende Figur auf einem öffentlichen Platz, die für Passanten einen kurzen Moment der ästhetischen Erfahrung ermöglicht, was dadurch verstärkt wird, dass sie aus anderen Kontexten ein Vorverständnis über Bildende Kunst mitbringen; es ist ein außerschulisches Hip Hop-Projekt, das auf Schulhöfen zur Aufführung gelangt und andere einlädt mitzumachen, teil-zu-haben.

In allen konkreten Fällen sind es die Künste selbst, die mit ihren spezifischen Erfahrungsmodalitäten auf sehr unterschiedliche Vorerfahrungen treffen und somit als Kunst Zugang zu Erfahrungen eröffnen, welche im Kontext von Ästhetischer Bildung als bildungsrelevant dargestellt werden (z.B. Dietrich 2012). Dafür die Voraussetzungen zu schaffen, so der Rat für Kulturelle Bildung, bedeutet, über eine Allgemeinbildung in den Künsten (ebd., S. 12) selbst zu verfügen, was „schon in der frühkindlichen

„Schön, dass ihr da seid“ – Kulturelle Bildung und die künstlerischen Fächer in der Schule

und vorschulischen Pädagogik“ (ebd., S. 13) eine entscheidende Aufgabe sei. Zwar wird zunehmend die Zusammenbindung unter den Begriff Kulturelle Bildung verwendet, mitunter wird von „kultureller Identitätsbildung“ (so Klepacki 2014, S. 257) gesprochen, aber es bleibt gleichwohl unklar, worauf sich diese konkret bezieht, denn Kultur ist gemeinhin vieles.

Folgt man den Ausführungen der Denkschrift ‚Schön, dass ihr da seid!‘ spricht ein ganz anderer Diskurs hinter den Textbausteinen, nämlich jener über die ästhetische Bildung. Begründungszusammenhänge werden daraus rekurriert, was über ästhetische Erfahrungen an Bildung möglich wird, nämlich über eine Begegnung (im weitesten Sinne) mit den Künsten und nicht ausschließlich mit Kultur, wenngleich unbestreitbar Kunst Kultur ist, diese aber auch noch mehr umfasst, was insbesondere an den Debatten über Inklusion und Heterogenität im Kontext von Schule deutlich wird. So betont Eckard Liebau in seiner Einführung in die Denkschrift, dass eine gemeinsame Perspektive von Politik und Praxis in einem Bezug auf die Künste bestehe sowie ihrer Bedeutung und Möglichkeiten im individuellen Bildungsprozess. Entsprechend wird vorausgesetzt, dass die Künste – und zwar alle – gleichermaßen jene individuellen Bildungsprozesse ermöglichen, die sowohl im Fokus der Politik zu stehen scheinen als auch der Praxis – womit insbesondere der schulische Praxiskontext gemeint ist. Zugang und Teilhabe wird zwar nicht ausschließlich auf den schulischen Kontext des Bildungssystems allein bezogen, sondern auch auf außerschulische Angebote bezogen verstanden. So wäre es sinnvoll, jene durch die Künste evozierten Erfahrungsräume für Bildungsprozesse fruchtbar zu machen, und zwar in Verschränkung von schulischen und außerschulischen Angeboten Kultureller Bildung. Zugang und Teilhabe sei entsprechend keine Aufgabe für den Einzelnen, sondern ein gesellschaftlicher Auftrag (S. 23), dessen Legitimation sich anhand von herausgearbeiteten Begründungslinien ergibt. Diese, und hier schließt sich die Frage an, was den Diskurs über Kulturelle Bildung von jenem über Ästhetische Bildung unterscheidet, werden mit vier Aspekten skizziert, die ich hier kurz nenne und ausführe: 1. Qualifikation, 2. Reproduktion, 3. Sinnstiftung und 4. Kompensation.

Unter dem ersten Punkt verbirgt sich die Annahme, dass Kulturelle Bildung – also gleich welche Kunst angesprochen ist – den Tätigen in irgendeiner Form eine Qualifikation ermögliche. So ein Allgemeinplatz wie es zu sein scheint, ist damit jedoch im Sinne des Rates nicht angesprochen, denn es sollte um mehr gehen als ‚nur‘ die Erlangung bestimmter künstlerischer Fertigkeiten oder eines Verständnisses von Kunst. Vielmehr: Es geht um eine Bildungsperspektive, die wie folgt vom Rat formuliert wird – stets unter der Voraussetzung gedacht, dass es auch die entsprechenden Vermittler in den Künsten gibt. Es geht also „immer um die Bildung und Entwicklung der sinnlichen Wahrnehmung, der aktiven Handlungsfähigkeit, der Fähigkeit zur Stilisierung und Gestaltung des Auftritts, um die Fähigkeit zu körpersprachlichem Ausdruck“ (Liebau 2014 zitiert in Rat für Kulturelle Bildung 2014, S. 23). Derlei Qualifikationsmerkmale sind gekoppelt an individuelle Erfahrungs- und damit Entwicklungsprozesse, wie sie auch in Bezug auf Ästhetische Erfahrungen beschrieben werden (u. a. Dietrich 2012, Brandtätter 2008).

Der Zweite Punkt – Reproduktion – begründet den Stellenwert von Kultureller Bildung über den gesellschaftlich notwendigen

Erhalt und die Weitergabe von kulturellem Wissen und kulturellen Erfahrungen – es heißt: „Kulturinstitutionen und Kulturgüter müssen gepflegt, Wissen und Erfahrungen zum Umgang mit Kultur gefördert und weitergegeben werden“ (Rat für Kulturelle Bildung 2014, S. 23). Dazu gehört auch, dass z. B. über Theaterspielen junge Menschen dafür sensibilisiert werden und sich als Teil des Kulturlebens verstehen. Weniger als ausschließlich Rezipierende als vielmehr auch als Produzierende im Kontext von Gesellschaft. Reproduktion bedeutet dann auch Transformation im Generationenverhältnis (z. B. King 2014). Mit dem Auftrag an Kulturelle Bildung, auch Sinnstiftung zu vermitteln, bzw. zu ermöglichen, ergibt sich eine große Schnittmenge mit einem Diskurs über Ästhetische Erfahrungen. Diese werden vor allem dann relevant, wenn Erfahrungen dazu anregen, in einem Raum zwischen alten und neuen Sinnhorizonten jene eigenen auszumachen, die den Kern der Persönlichkeit bilden (vgl. Lohfeld 2014; Dewey erstmals 1934/2010). Jeder Form von Kultur ist in unserem Denken die Eigenschaft zugeschrieben, einen Diskurs „über die Fragen nach dem Leben, dem eigenen Dasein und dem Sinn zu ermöglichen“ (Rat für Kulturelle Bildung 2014, S. 23). Insbesondere würde man hier aber auch darunter die Künste verstehen wollen.

Als vierten und letzten Punkt der Begründungslinien für Kulturelle Bildung nennt der Rat die Kompensation von Ungleichheiten. Diese könnten im Lichte von sogenannten Wirkungsmythen auf soziale, gesellschaftlich-politische, ökonomische oder individuelle Kompensation von Ungleichheiten zielen. Der Rat spricht auch deshalb hier von einem Mythos, weil die Annahme, Kulturelle Bildung – und damit z. B. konkret ein Musicalprojekt in einem schwierigen Stadtteil oder z. B. Kunstkoffer, usw. – könne die gesellschaftlich produzierten und manifesten Ungleichheiten tatsächlich kompensieren. Als Begründung jedoch findet sich dieses Argument recht häufig (auch, um politisch-ökonomisch zu punkten).

Zusammengefasst ergibt sich folgendes Bild: 1) Kulturelle Bildung qualifiziert die darin Tätigen, sofern auch qualifizierte Vermittler zur Verfügung stehen, nicht nur im Hinblick auf einzelne Künste, sondern auch im Hinblick auf individuelle Entwicklungsprozesse, die man mit (Selbst-)Bildung bezeichnen kann. 2) Kulturelle Bildung trägt dazu bei, Kulturelles Wissen erfahrungsbezogen zu tradieren und zu wandeln. 3) Kulturelle Bildung bietet Sinnstiftung und 4) Kulturelle Bildung kompensiert gesellschaftlich produzierte und manifeste Ungleichheiten. Aber:

„Kulturelle Bildung für Kinder und Jugendliche kann nur dann Teilhabechancen für alle ermöglichen, wenn sie sich nicht allein auf zufällige Gelegenheitsstrukturen und die naturwüchsig-spontanen Fähigkeiten und Interessenslagen stützt“ (Rat für Kulturelle Bildung 2014, S. 53). Das Votum, welches sich auch in den Empfehlungen des Rates für Kulturelle Bildung findet, nämlich mehr qualifizierte Angebote Kultureller Bildung in Schulen und auch Stadtteilen zu ermöglichen, ist eindeutig. Bedeutet dies, dass es darum gehen kann, an Schulen ein Fach „Kultur“ zu etablieren? Angesichts der Argumentationslage könnte man dies fast meinen. Allerdings wird die Bildungsrelevanz Kultureller Bildung, wie sie u. a. in den Begründungslinien vorgestellt wird, vornehmlich über einen Diskurs der Ästhetischen Bildung und der Ästhetischen Erfahrung argumentiert sowie eine grundlegen-

„Schön, dass ihr da seid“ – Kulturelle Bildung und die künstlerischen Fächer in der Schule

de „Alphabetisierung“ in den Künsten anvisiert. Damit sind die Künste gefragt und ihre spezifischen Erfahrungsmodalitäten für Teilhabe und Zugang: konkret sind das Bildende Kunst, Musik und Theater. Die begriffliche Fassung „Kulturelle Bildung“ relativiert in diesem brisanten und bildungspolitisch bedeutsamen Diskurs auf die Schnelle die Qualitäten der einzelnen Künste für unterschiedliche Adressaten und Kontexte.

Literatur

- Bauer, Jochen/Eigenmann, Susanne/Lappe, Cord/Schoett, Silja/Stendel, Andrea/Wildemann, Anja (Hrsg.)(2000): Schnittmengen ästhetischer Bildung. Zwischen Künsten, Medien, Wissenschaften und ihrer Didaktik. München: koepaed.
- Brandstätter, Ursula (2008): Grundfragen der Ästhetik. Bild-Musik-Sprache-Körper. Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- Dietrich, Cornelia/Krininger, Dominik (2012): Einführung in die Ästhetische Bildung. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- King, Vera (2014): Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Wiesbaden: VS Verlag.
- Klein, Julian (Hrsg.)(2009): Per.Spice! Wirklichkeit und Relativität des Ästhetischen. Berlin: Theater der Zeit-Verlag .
- Klepacki, Leopold (2014): Kunst als Medium der Ermöglichung Kultureller Inklusion? In: Westphal, Kristin/Stadler-Altman, Ulrike/Schittler, Susanne/Lohfeld, Wiebke (Hrsg.): Räume Kultureller Bildung. Nationale und transnationale Perspektiven. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 256–264.
- Liebau, Eckart/Zirfas, Jörg (Hrsg.)(2008): Die Sinne und die Künste. Perspektiven ästhetischer Bildung. Bielefeld: transcript.

Lohfeld, Wiebke/Schittler, Susanne (Hrsg.)(2014): Grenzverhältnisse. Perspektiven auf Bildung in Schule und Theater. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Rat für Kulturelle Bildung e.V. (Hrsg.)(2014): Schön, dass ihr da seid. Kulturelle Bildung: Teilhabe und Zugänge. Gilbert & Gilbert: Essen.

Selle, Gert/Zacharias, Wolfgang/Burmeister, Hans-Peter (Hrsg.)(1994): Anstöße zum ästhetischen Projekt. Eine neue Aktionsform kunst- und kulturpädagogischer Praxis? Unna: LKD-Verlag.

Westphal, Kristin/Stadler-Altman, Ulrike/Schittler, Susanne/Lohfeld, Wiebke (Hrsg.)(2014): Räume Kultureller Bildung. Nationale und transnationale Perspektiven. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Anmerkungen

1 Dieser Beitrag geht aus einem Vortrag hervor, den ich auf der Zentralen Arbeitstagung des Bundesverbandes Theater in Schulen (BV.TS) im November 2014 gehalten habe. Die vorgestellten Argumentationslinien nehmen die 2. Denkschrift des Rates für Kulturelle Bildung als Ausgangspunkt, weshalb im Titel auch die einschlägige Formulierung der Denkschrift zitiert wird (vgl. Rat für Kulturelle Bildung e.V (2014).

2 Damit sei hier nur angedeutet, dass sich derzeit unter dem Eindruck starker Veränderungsprozesse in der Gesellschaft (Stichworte: Migration, Globalisierung, Technisierung) neue Wege in der Schullandschaft auftrun. (z. B. das Projekt KunstRheinMain ein Weiterbildungsmodell für Kunst- und Kulturschaffende aus den Bereichen Tanz, Theater und Performance, das Künstler in Schulen bringen soll. Vgl.: <http://www.uni-koblenz-landau.de/koblenz/fb1/gpko/KRM>



MAGAZIN

Verleihung des Alice-Salomon-Poetik-Preises 2015 an Volker Ludwig, den Begründer des modernen Theaters für Kinder, der mehr als ein „Mensch für GRIPS“ ist

Gerd Koch und Jens H. Stupin

„Jedes Gramm, das die Poetik in die Waagschale legt, kann ... Zentner von irre werdender Realität oder die Erde umkreisenden Zufallswolken aufwiegen.“ Alexander Kluge¹

Die Träger des Alice-Salomon-Poetik-Preises, alljährlich verliehen durch die Alice-Salomon-Hochschule Berlin, zeichnen sich in ihrer sozial-ästhetischen Qualität dadurch aus, dass sie in mehr als in einer Disziplin ihr Talent beweisen und diese und jene Kunst gleichermaßen kompetent betreiben und vielfältig engagiert handeln in ästhetischen und sozialen Welten und sich am „wunderbare(n) Prozess der Weltergänzung“ (Heinrich Heine) beteiligen. Als entscheidendes Spezifikum gilt also, dass immer ein *und* vorliegt, das die Arbeit bzw. die Poetik der PreisträgerInnen konturiert, indem sie nämlich mehrere Künste, Sparten, Medien verbinden und zwischen ihnen eigensinnig changieren. In seinem Essay mit dem Titel „und Einiges über synthetische Kunst“ von 1927 sagt der Maler und Theoretiker Wassily Kandinsky: „... ein aufmerksamer Beobachter verschiedener menschlicher Gebiete, eine geduldige Analyse verschiedener Zusammenstöße ...“ – so müsse die Arbeit, also die Poetik von KünstlerInnen bestimmt werden, und ferner: „Das 20. Jahrhundert (wir ergänzen: auch das 21., Anm. d. Verf.) steht unter dem Zeichen des ‚und‘ ... Dieses ‚und‘ in der Kunst ist in unserem Falle das Äußere und das Innere im Material, in den Elementen, im Werk und so weiter.“² Volker Ludwig ist in vielen Künsten zuhause. Er ist Kabarettautor, Chanson- und Liedtexter, Stückeschreiber (Theatertexte für Menschen: Kinder *und* Jugendliche *und* Erwachsene „aller Länder“ – siehe die Übersetzungen und Adaption *around the world*), Theaterleiter, Geschäftsfüh-

rer, Innovator im Kinder- und Jugendtheater und theatraler Sozialforscher.

Geboren als Sohn eines Schriftstellers und Kabarettautors will er zunächst Pfarrer, nach einer Politisierung am Beginn der 1960er Jahre sozialer Revolutionär werden. Doch die poetischen „Gene“ waren stärker: Er erfand und revolutionierte zugleich das moderne Kindertheater – und blieb sich auf diese Weise treu.

Vom „Reichskabarett“ zum GRIPS Theater

Schon während seines Studiums der Germanistik und Kunstgeschichte schrieb er Satiren, Glossen und Liedtexte für Kabarett-Bühnen wie „Die Stachelschweine“ oder das Düsseldorfer „Kom(m)ödchen“. Bald darauf begründete er 1965 in Berlin mit dem legendären „Reichskabarett“ ein politisch-literarisches Kabarett, das auch der 68er Studentenbewegung im besten Sinne als „Dialektik der Aufklärung“ den kritisch-theoretischen Spiegel vors Gesicht hielt. Zunehmend suchte er aber sein Publikum bei denen, die für ihn die Zukunft repräsentieren: den Kindern.

Mit der Gründung des „Reichskabarett“ in Berlin (West) erneuerte er (mit anderen) die Tradition des linken politisch-literarischen Kabarett – und wählte einen Firmentitel genau in dessen bissiger Tradition (siehe z. B. ähnliche Namen: „Kneifzange“, „Pfeffermühle“, „Kleine Freiheit“ oder „Katakombe“).

Und es gab im „Reichskabarett“ regelmäßig gekonnte musikalisch-komödiantische Auftritte von „Insterburg & Co.“: „Co.“ darf in diesem Zusammenhang gern auch als Abkürzung für „Comedy“ gelesen werden: Aufklärung als sinnliche, lustbetonte, kognitive Vielfalt in *einem* Haus!

Fürs Kabarett (nicht nur für das „Reichskabarett“) und später fürs GRIPS Theater hat Volker Ludwig geschrieben, z. B. Lieder und Chansons, die nicht nur im Stück oder in der Revue wirken, sondern als selbständiges Genre. Wir dürfen denken an Texte wie die von Kurt Tucholsky, Walter Mehring, Erich Kästner... Manche wurden zu Gassenhauern, manche zu Ohrwürmern in Kitas und Schulen. Für die TV-Reihe „Sesamstraße“ steuerte Volker

Ludwig *song*-Übersetzungen bei – wer, wenn nicht er, hätte das machen können?!

Wohl fast alle Stücke, die Volker Ludwig verfasste, sind solche mit Musik – darin dem Stückeschreiber Bertolt Brecht nicht unähnlich (auch bei ihm Zusammenarbeit, kooperative Arbeitsweise – manchmal bis zur Textgestaltung – mit Komponisten). In der Regel sind die MusikerInnen Bestandteil der Szene – wie im Übrigen ein offenes Spiel gepflegt wird: die BesucherInnen bekommen in doppeltem Sinne Einsicht!

Der Aufklärung verpflichtet, entwickelt er seit Ende der 1960er Jahre neben dem „Reichskabarett“ das emanzipatorische Theater nicht nur für Kinder, sondern für alle „Menschen ab Sechs“, seit 1972 GRIPS Theater genannt. Zusammen mit seinem Bruder Rainer Hachfeld schrieb er 1969 das sozialkritische Stück „Stockerlok und Millipilli“, dessen Premiere als Geburtsstunde des modernen Kindertheaters gilt. Es folgten mehr als 30 weitere Stücke, wie „Mannomann“, „Ein Fest bei Papadakis“, „Das hältst ja im Kopf nicht aus“, „Die schönste Zeit im Leben“, „Max und Milli“, „Linie 1“, „Ab heute heißt du Sara“ und „Rosa“, die allesamt Aufruhr in deutsche Kinderzimmer brachten, aber auch an Erwachsene gerichtet sind, und Volker Ludwig zu einem der meistgespielten Dramatiker der Gegenwart machten. Statt Bearbeitungen von Märchenstücken, wie bis dahin üblich, kamen nun die Probleme und Realitäten, die Sorgen und Sehnsüchte des Publikums auf die Bühne, wurden Tabus gebrochen: von Verbotsschildern, putzstüchtigen Müttern und zu wenigen Spielplätzen in den 1970er Jahren bis zu heutigen Themen wie Erfolgsdruck, Drogen und Konsumterror.

Seit 1974 spielt er in eigenem Haus, dem GRIPS Theater am Berliner Hansaplatz, ein Name der für den Spaß am Denken steht. Mehr als 40 Jahre lang leitete Volker Ludwig das Haus künstlerisch, heute immer noch als Geschäftsführer. Das Besondere dieses Theaters ist die von den Zuschauerbänken eingerahmte, ebenerdige Bühne, die die Begegnung von Schauspielern und Publikum auf Augenhöhe ermöglicht.

Angefeindet und bewusst missverstanden von einem „erwachsenen“ Konservatismus, der ihm



Verleihung des Alice-Salomon-Poetik-Preises 2015 an Volker Ludwig, den Begründer des modernen ...

vorwarf, dass die Kinder frecher und respektloser aus dem Theater kämen, als sie hineingegangen waren, setzte er gegen „Schwarze Pädagogik“ auf antiautoritäre Erziehung, auf Herzenswärme, unbedingt auch auf Humor, auf die Kraft der kommunikativen Rationalität (Jürgen Habermas), auf die Kraft der kritischen Vernunft eines Theaters als moralische Anstalt, ohne mit dem erhobenen Zeigefinger belehren zu wollen. „Gutes Theater ist überhaupt immer linkes Theater.“, dazu steht er bis heute.

Begeisterte Kinder und Erwachsene

Der Erfolg gab ihm Recht: begeisterte Kinder und Erwachsene und manchmal miesepettrige Kritiker, die Angst vor „mündigen“ Kindern haben, strömen seitdem ins meist voll ausgelastete Haus.

1986 entstand die musikalische Revue „Linie 1“, ein Durchbruch, ein Welterfolg, auch verfilmt, die bis heute ununterbrochen auf dem Spielplan des Theaters steht. Das Stück verfügt über Sozialkritik gepaart mit Unterhaltung, es ist anhand der Darstellung der durch Berlin-Kreuzberg führenden U-Bahn-Linie 1 ein Porträt der (West-)Berliner Gesellschaft vor dem Mauerfall, zeigt aber auch als „Mutmachtheater“ Überlebensstrategien in der Großstadt auf. Darin sagt ein namenloser Junge: „... ich hab was entdeckt – dass die ganzen fremden stummen Menschen um einen rum, dass die alle mal verdammt kleine Kinder waren, und alle nur verdammt geliebt werden wollen, und alle um ihr Leben verdammt beschissen werden, von Leuten, die du nie in der U-Bahn triffst ... Und da draus müsste sich verdammt noch mal was machen lassen – und genau davon träum ich...“⁴³

Nicht nur im Erfolg knüpfte er hier an Brechts „Dreigroschenoper“ an, auch mit den Chansons, der Verbindung von Theatertext und Musik, kann er es hier mit dem Meister aufnehmen. Ebenso wie bei Brecht sollen „Lust und Genuss am Denken“ durch das Spiel erzeugt und befördert werden.

Themen, die unter die Haut gehen

Mit „Ab heute heißt du Sara“ griff er aktuelle Probleme der Fremdenfeindlichkeit und Migration am Beispiel der Lebensgeschichte von Inge Deutschkron auf, deren Überleben des Holocaust als jüdisches Mädchen nur durch Mut und Zivilcourage von Freunden gelingt. Mit diesen und anderen Stücken gewann er internationale Theaterpreise, den Mülheimer Dramatikerpreis und den Theaterpreis „Faust“ für sein Lebenswerk, mit dem er nach eigener Aussage „doch gar nicht fertig“ wird.

Er hörte und hört den Kindern zu, nahm und nimmt sie ernst mit ihren Phantasien und Wünschen, aber nie als „kleine Erwachsene“, sondern als eigenständige Individuen

wahr. Kinder sind ein besonders waches, kritisches Publikum. Mit seinen Stücken schafft er Theater-Kunst für Kinder, regt sie zum Nachdenken und zur Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt an, ohne sie zu langweilen. Er bringt das scheinbar einfache, das schwer zu machen ist, intelligentes Theater für Kinder und Erwachsene, zustande.

Aus der Einheit von Stückeschreiben und Aufführungspraxis, die Volker Ludwig mit den Großen des Welttheaters, Shakespeare, Moliere, Brecht, Dario Fo und Franca Rame gemein hat, entsteht sein politisches Volkstheater.

Das GRIPS Theater, dessen Gründer, künstlerischer Leiter (bis 2012) und Geschäftsführer Volker Ludwig ist, hat immer auch Stücke mit Kindern und Jugendlichen zusammen entwickelt (Zuschauerbildung) und hat professionelle SchauspielerInnen in die außertheatrale Wirklichkeit der Bühne zur Recherche geschickt (beobachtende Teilnahme, teilnehmende Beobachtung, impressionistische Sozialforschung, Ethno-Szenologie *avant la lettre*, Forschung im ästhetischen Modus).

Der mit dem Theater verbundene GRIPS Werke e. V. nutzt erfolgreich den Produktionsansatz vom GRIPS Theater für mannigfache theaterpädagogische Aktivitäten. Und er setzt sich polit-theatral ein für Kinderrechte – siehe das mobile Theaterstück „SOS for Human Rights“ (Autorin: Susanne Lipp) oder „Hiergeblieben“ (jeweils produziert mit Jugendlichen).

Schon vor gut 40 Jahren brachte Volker Ludwig die „Gastarbeiter“- , Fremdenfeindlichkeits- und Kapitalismus-Thematik auf die Bühne (für Menschen ab 6 Jahren!): 1974 wurde der GRIPS-Spielort am Hansaplatz mit seinem Stück „Ein Fest bei Papadakis“ eröffnet. Volker Ludwig brachte die ökologische Frage mit dem Kinderstück „Wasser im Eimer“ auf die Bühne – und im Sommer 2014 gastierte die „Compagnie Paidéia“ aus Sao Paulo, mit dem das GRIPS Theater kooperiert, mit ihrem Stück „Ycatu. Gutes Wasser“ in portugiesischer Sprache beim GRIPS Theater.

Autor eines populären und „publizistischen“ Theaters zugleich

Volker Ludwig ist ein Autor, dessen Produktionsweise (Poetik) hochartistisch ist. Der Literaturwissenschaftler Gerhard Fischer (University of New South Wales, Sydney) nennt es ein Schaffen für ein „populäres Theater“⁴⁴ im emphatischen Sinne. Es ist „publizistisches Theater“ (Gerd Koch): Theater als „theatron“, also als offener Schauplatz, als Schaubühne, als Platz der Einsicht (somit auch mit „theoria“ verbunden), Theater als „Drama“, also als Geschehensablauf, und Theater als „Szene“, also als ästhetisches Konstruktionsprinzip und als Milieu zugleich – dafür wirkt und wirbt sein vielgestaltiges, poetisches Schaffen und ist in diesem Sinn sozial.

Volker Ludwig ist ein würdiger *Autor* – auch in der Bedeutungstradition des „lateinische(n) Ursprung(s) des Wortes *Autor*, *auctor*“, denn dessen Stammwort ist „augere: wachsen machen, mehren, fördern, vergrößern, erhöhen, verherrlichen. Eine enge Konnotation mit dem *Autor* als Verfasser schriftlicher Zeugnisse ist darin nicht zwingend vorgesehen. Aleida Assmann weist in ihrem Aufsatz ‚Exkarnation – Gedanken zur Grenze zwischen Körper und Schrift‘ darauf hin, dass Gesellschaften, die keinen oder einen eingeschränkten Gebrauch von der Schrift machten, schreibkundigen Personen einen besonderen Status und Autorität zugewiesen haben. Dieser Vorgang ist an der Bedeutungsgeschichte des Begriffes ablesbar, wonach sich das Wort ‚Autor‘ von ‚Autorität‘ ableitet.“⁴⁵

Volker Ludwig ist ein eigensinniger Anreger kollektiver ästhetischer Kreativität! Der Alice-Salomon-Poetik-Preis 2015 ist der erste Preis einer sozial-pädagogischen Institution, der an Volker Ludwig, der zu Recht mehrfach ausgezeichnet wurde, verliehen wird.

Literatur:

Alexander Kluge. Über die Kunst, Blindgänger zu entschärfen, die Teilchenbeschleuniger und den Ursprung des Erzählens: Dankesrede zum Heinrich-Heine-Preis 2014 – und Zwiegespräch mit meinem Laudator Anselm Kiefer. Süddeutsche Zeitung Nr. 288, 15.12.2014.

Wassily Kandinsky. „und“. Einiges über synthetische Kunst. In: Max Bill (Hrsg.) Essays über Kunst und Künstler. Bern: Benteli Verlag 1973, S. 99.

Volker Ludwig. Linie 1. Musikalische Revue. Textbuch. Berlin: GRIPS Theater 1986, S. 75.

Gerhard Fischer. GRIPS. Geschichte eines populären Theaters 1966–2000. München: Iudicium Verlag 2002.

Liliana Heimberg. Konzepte und Strategien im Freilichttheater. In: Nadine Giese, Gerd Koch, Silvia Mazzini (Hrsg.) Sozialraum-Inszenierung. Berlin, Milow, Strasbourg: Schibri-Verlag 2012, S. 264.

Weiterführende Literatur:

Stefan Fischer-Fels (Hrsg.) Der Schriftsteller Volker Ludwig. Kabarettautor Liedtexter Stückeschreiber. Berlin: Alexander Verlag 1999.

Wolfgang Kolneder (Hrsg.) Das GRIPS Theater. Geschichte und Geschichten. Erfahrungen und Gespräche aus einem Kinder- und Jugendtheater. Berlin: Wagenbach Verlag 1979.

Wolfgang Kolneder, Stefan Fischer-Fels. Das GRIPSTheaterBuch. Geschichten. Berlin: Edition Hentrich 1994.

Volker Ludwig, Birger Heymann. Das GRIPS-Liederbuch. Berlin: Alexander Verlag 2014.

B.E.S.T. Bremens Erstes Schulübergreifendes Theater wird fünfundzwanzig. Eine Hommage

Tobias Pflug

Der Name sagt es: Jugendliche aus unterschiedlichsten Schulen und Stadtteilen und verschiedener sozialer Herkunft werden in einem kreativen Arbeitsprozess zusammengeführt. Damit überschreiten sie schulische Grenzen, entwickeln Interesse für andere Lebensbereiche und schließen Kontakte quer durch alle gesellschaftlichen Schichten. Jugendliche und junge Erwachsene zwischen 16 und 26 Jahren arbeiten bei B.E.S.T. über Monate zusammen. Unüblich im Unterschied zu anderen Jugendtheatergruppen ist es, dass B.E.S.T. sich, von Ausnahmen abgesehen, jährlich neu zusammensetzt. Ihre Arbeitsergebnisse stellt diese Gruppe grundsätzlich an „Spiel“-Orten vor, deren ursprüngliche Nutzung rein gar nichts mit Theater zu tun hatte, so in einem stillgelegten Schwimmbad, einem aufgegebenen Postscheckamt, der ausgeräumten Verpackungshalle eines Versandgeschäftes und vergleichbaren zweckentkleideten Profanbauten. Die Themen, die von den B.E.S.T.-Gruppen bearbeitet werden, stammen konzeptionell aus den Lebensrealitäten junger Menschen: Liebe, Gewalt, Zukunft. Die Quellen, aus denen diese Jugendlichen schöpfen, sind persönliche Erfahrungen rund um das gewählte Thema, einem Grundsatz des Dichters Jean Paul folgend: „Leben entzündet sich immer nur am Leben!“ Entsprechend arbeiten sie biografisch, ihr Leiter Karl-Heinz Wenzel entwickelte diese Form, lange bevor sie Einzug in den alltäglichen Theaterbetrieb hielt.

Welche Bedeutung für seinen Werdegang hat in der Rückschau eines professionell ausgebildeten Schauspielers und Theaterleiters die frühere Zugehörigkeit zur Jugendgruppe B.E.S.T.? Er hat Menschen erlebt, die einem inneren Plan folgen, geführt und sicher begleitet auf dieser Reise zu sich selbst, auf der Reise in ein unbekanntes Theater, in das gemeinsame Erlebnis, Teil von etwas Größerem zu sein. Er hat erfahren, wie Menschen befähigt werden,

erste eigene Entscheidungen zu treffen, sich im Chaos einzurichten und sich nicht durch scheinbar bewährte Formen einengen zu lassen. Und er ist mit Situationen konfrontiert worden, wo auf die urplötzliche Frage „Was machen wir, wenn jemand krank wird?“ die einfache und doch hoch komplexe Antwort folgte: „Man wird es einfach nicht.“ Und er hat verstehen gelernt, was Theater im Kern ist: Energie, Kampf, Emotionalität, Vertrauen, Konflikt, Glaubwürdigkeit und – ja! – auch Liebe. William Saroyan, amerikanischer Dramatiker aus der ersten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts, hat es einmal auf die einfache Formel gebracht: „Theater ist immer: Menschen in der Patsche!“

Ich habe 1996 die B.E.S.T.-Aufführung von „ScheiterHeiter“ in der Bremer Schwankhalle gesehen, lange bevor aus dem alten Brauereigelände ein Theater gebaut wurde. Im darauf folgenden Jahr wurde ich Zeuge eines Probenausschnittes dieses Stücks. Der Ton war schroff, hochkonzentriert, es ging darum, eine Theateraufführung noch einmal erlebbar zu machen, es ging darum, 15 Minuten aus dieser Produktion für Theater zu überarbeiten. Diese Probe wirkt in mir bis heute nach: Ich, 14-jährig, sah Menschen, die ihr Selbst einbringen und dieses Selbst zum Spiel machen. „Danke, und alles auf Anfang!“ Das wollte ich auch. Ich wollte wissen, wie das geht, dieses Spielen mit den eigenen Kräften, dieses Bei-Sich- und Außer-Sich-Sein, dieses: die Dinge, die einen bewegen, zur Verfügung haben. Und ich durfte es erfahren. „Danke, und alles auf Anfang!“ Immer und immer wieder. Ich erfuhr Spannung und Intensität zwischen Menschen, wie man sie nur im Theater erleben kann, ich erfuhr das Gefühl, mit den eigenen Geschichten ernst genommen zu werden, das Gefühl, dass an dem eigenen Chaos etwas wichtig ist, das Spielen mit den Ängsten und Möglichkeiten des eigenen Lebens, die Intensität in der Ausei-

nersetzung mit Themen, die Ernsthaftigkeit der Dramaturgie-Gespräche mit Menschen, mit denen man so viel Zeit verbrachte, häufig mehr als mit seiner Familie und seinen Freunden, mit Menschen, die so ehrlich und intensiv, jeder für sich und alle gemeinsam nach inhaltlichen Festlegungen und ungewöhnlichen theatralen Überformungen suchten, dringend, unbedingt und unerbittlich. So habe ich das später in meiner gesamten professionellen Laufbahn nie wieder erlebt.

B.E.S.T. eröffnete noch andere Möglichkeiten: Im Verlauf meiner Mitarbeit in der Gruppe lernte ich die Grundfertigkeiten des Schauspiels, des Tanztheaters, der Dramaturgie und der Regie kennen, individuelle Rollenarbeit, die Entwicklung szenischer Phantasie und das Zusammenführen vieler scheinbar disparater theatraler Einzelteile zu einem gemeinsamen Stück. Und ich lernte Menschen kennen, die mir bis heute wichtig sind. Ohne diese Theatergruppe – ich sage es mit Sicherheit – wäre ich heute kein professioneller Schauspieler und Theaterleiter.

Was geschieht konkret bei B.E.S.T.? Es zeigt einem und lässt einen erleben, wie viele Formen Theater bereithält und wie sehr man sich selbst ins Feuer werfen muss, um zu den anfangs unbekannteren, aber möglichen Darstellungen von Theater zu gelangen. Mit B.E.S.T. wird einem stets eine etwas andere Geschichte über das Theater und über das Leben erzählt, denn es bestätigt nicht die allseits bekannten Formen des Theaters. Es wagt andere Wege, ist eigenwillig, lässt nichts einfach so gelten, entwickelt sich ständig weiter, tut gut, tut weh, prägt nachhaltig. B.E.S.T. rettet auch, denn es geht mit unseren Geschichten um, ernst, aber liebevoll, und es verändert Leben. Die künstlerischen Prozesse, die eigene Innovationskraft und Kreativität aktivieren, werden nicht am Vorbild eines Theaterstückes erprobt, denn es geht nicht um Nachahmung, weder inhaltlich noch formal. Es geht auch nicht um Literatur, sondern um das Leben der beteiligten Jugendlichen. Diese Arbeitsweise bietet Gelegenheit zu eigenen ästhetischen Ausdrucksformen.

Die Suche nach eigenem Ausdruck, das Experimentieren mit Form und Inhalt setzt in gewissem Maße die Aneignung traditioneller Theaterrmittel voraus. Sie sind aber nie Selbst- und Endzweck, sondern sind hier lediglich als Durchgangsstadium zu verstehen, in dem sich die jugendlichen Darsteller und Darstellerinnen das fachlich notwendige Handwerkszeug aneignen für die dann beginnende inhaltliche und theatrale Expedition durch den Dschungel ihrer eigenen Welt: „realistisch utopisch“. Die Jugendlichen spielen dann keine Rollen nach, sondern entwickeln eigene. Es geht um



B.E.S.T. Bremens Erstes Schulübergreifendes Theater wird fünfundzwanzig. Eine Hommage

die Bewahrung von Authentizität. B.E.S.T. versteht sich als eine lebensbegleitende, ästhetisch kulturelle Aktivität. Damit bietet die Arbeit in dieser Gruppe den Jugendlichen Orientierungshilfe in einer Zeit des Übergangs zu einem eigenverantwortlich geführten Leben, eine Hilfe bei der Suche nach der individuellen, der kulturellen und der sozialen Identität der Beteiligten. Dabei geht es immer um das Loslassen des Vertrauten und um das Sich-Einlassen auf das Fremde, das Unbekannte.

Wenn ich heute über einschneidende Erfahrungen im Leben spreche, dann komme ich automatisch auf solche, die ich in der Theatergruppe B.E.S.T. gesammelt habe. Mit ihr habe ich mich auf den Weg gemacht. Sie war Aufbruch und ist auch heute Aufforderung, die Dinge nicht als gegeben hinzunehmen, sondern sie mit den Mitteln des Theaters immer wieder neu zu sehen und darzustellen. Im Fokus steht dabei immer der Mensch in seiner Unfertigkeit, in seinen Versuchen, die Welt zu begreifen. Jeder in dieser Gruppe ist ein Eigener, jeder von ihr macht einen Weg, begibt sich auf eine Reise, jeder beginnt nachzudenken über Alltägliches, über Extremes, darüber, woher er kommt und wohin er gehen möchte, diese Reise ist für mich bis heute nicht beendet. Den Aspekt solcher Nachhaltigkeit erfüllt diese Gruppe fortwährend. Und weil alles, was wir erleben, durch Menschen geprägt ist, mit denen wir es erleben, ist es unumgänglich, über Karl-Heinz Wenzel zu sprechen. Denn B.E.S.T. ist Karl-Heinz oder Karl-Heinz ist B.E.S.T. Er schafft es immer wieder, neue Sichtweisen auf das Leben zu entwickeln. Er stellt Fragen und will wirklich wissen, was er erfragt. Und bei ihm habe ich das Gefühl, dass er sich für Menschen interessiert, dass er sie in ihrer Unfertigkeit liebt und nicht aufhört, nach ihren Geschichten zu suchen. Und er ist er für mich ein Theatermacher, der mir andere Wege als die herkömmlichen zum Theater gezeigt hat und heute noch zeigt, als Lehrer, Mentor und Freund. Mit Karl-Heinz Wenzel stehe ich seit beinahe 20 Jahren in ständigem Austausch über Theater in all seinen Erscheinungsformen. Dabei habe ich stets das Gefühl, neue und wichtige Erkenntnisse mitzunehmen. Ich habe mich in anderen Zusammenhängen wiederholt gefragt, wo sind Ältere, von denen wir Jüngeren lernen könnten, an denen wir uns abarbeiten können, wo sind Menschen, die für etwas stehen und die von ihnen erfahrene, gewachsene und gelebte Kunst sichtbar machen? Die noch ein anderes Theater kennen als das aktuelle und „gefragte“, die eine eigene Vision haben und beständig an dieser arbeiten.

Einen habe ich genannt und habe versucht, die von seinem Lebenswerk B.E.S.T. ausgehenden Wirkungen zu beschreiben. Ich wünsche mir, dass der Geist, der dieser Gruppe innewohnt, weiter existiert und weiter getragen wird von denen, die ihn auf der Bühne erleben konnten, und von allen, die gesehen haben, was junges Theater im Kern bedeuten kann.



Format „unart“ – Gespräch über einen künstlerischen Jugendwettbewerb

Sigrid Scherer, Gunter Mieruch, Wolfgang Sting

„Projekt mit Aufforderungscharakter“
 „Das geht ins Zentrum der Hochkultur“
 „Man kann sich alles erspielen“

Der Jugend-Performance-Wettbewerb „unart“ fordert seit 2007 alle zwei Jahre Jugendliche auf, eigene performative Projekte auf die „große“ Bühne zu bringen. Unterstützung und Beratung erhalten sie dabei durch künstlerische „Coaches“. Die bisher an dem Wettbewerb beteiligten Partnertheater Schauspiel Frankfurt, Thalia Theater Hamburg, Staatsschauspiel Dresden und Maxim Gorki Theater Berlin und die BHF-BANK-Stiftung in Frankfurt am Main, Initiator des Projekts, möchten mit dem Wettbewerb einen Raum für ästhetische Erfahrungen bieten.

Zentral für das bislang einzigartige Format von „unart“ ist die große Freiheit, die das Projekt Jugendlichen bei der Wahl ihrer Themen und ihrer Mittel lässt. Expertenjurys wählen ihre Konzepte aus. Kriterien der Auswahl sind dabei, ein neues eigenständiges Werk mit performativen Mitteln zu schaffen und ein eigenes Thema mit lebensweltlichem Bezug zu wählen. Bei den regionalen Finalrunden werden pro Stadt zwei Gewinnergruppen prämiert. Mit dem gemeinsamen Auftritt der acht Gewinnergruppen bei einer Gastspielreise endet der Wettbewerb.

Organisiert wird „unart“ von Koordinatoren in den Partnertheatern in Kooperation mit der BHF-BANK-Stiftung. Die Verantwortlichen von „unart“ entwickeln das Projekt seit einigen Jahren im Dialog miteinander kontinuierlich weiter. In Hamburg fand jetzt ein Gespräch über das Format, den Begriff „Performance“, Zuschauerdialog und die künstlerische Arbeit von Jugendlichen statt. Gunter Mieruch und Wolfgang Sting (ZfTP) waren dabei und stellten Fragen.

Bewerbungsmöglichkeit alle zwei Jahre für Gruppen mit 3–12 Mitglieder im Alter von 14 bis 20 Jahren.

Bewerbungsbogen unter: www.unart.net
 Nächste Bewerbungsphase: ab April 2015; nähere Informationen bei den Städtekoordinatoren

Selbstverständnis des Wettbewerbs – Begriff Performance

Mieruch: Ein Blick zurück: Beim Start des Projekts 2008 begann die breitere Diskussion über Theater und Performance im Jugendtheater. In einem eigens für „unart“ produzierten witzigen Trailer erläuterte die Schauspielerin Fritzi Haberland den Begriff Performance. Was hat sich seitdem getan?

Scherer: Der Begriff Performance hat sich institutionalisiert.

Jetzt gibt es im Stadttheater theaterpädagogische Workshops zum Thema Performance. Wir

haben im Zusammenhang mit „unart“ eine Multiplikatoren-Schulung entwickelt

Sting: „Performanc“ ist ja inzwischen ein Containerbegriff, der immer wieder neu definiert werden muss. Das reicht von alltagskulturellen und sozialen Performances bis zu dezidiert künstlerischen Performances, mit Bezug zu unterschiedlichen Diskurse und historischen Entwicklungen. Wie positioniert sich „unart in diesem Kontext?

Lorey: Heute wird relativ viel als Performance bezeichnet, was ich nicht so nennen würde, postdramatisches Theater, performatives Theater. Bei „unart“ sehe ich ein Arbeiten mit performativen Praktiken.

Scherer: Beim Start des Projekts war das Feld noch nicht so differenziert erkennbar, wie heute. „unart“ wollte kein Texttheater fördern, sondern eine Aufforderung sein, mit vielem zu experimentieren und eigene Wege zu finden und vielleicht auch eine eigene Definition dessen, was Performance ist. Wir wollten ein Feld eröffnen. Auch jenseits der Formen aus der Performance-Geschichte und jenseits der Trennung der Kunstsparten. Es sollten kein Thema und keine Mittel vorgegeben werden.

Gregor: Das birgt für die Jugendlichen sehr viele Freiheiten und Möglichkeiten, man kann das und das spielen oder sich erspielen. Alles ist möglich. Jeder Zugang ist ein anderer, ein neuer. Deswegen kommt das vielleicht manchem Jugendlichen schwammig vor. Es ist für mich manchmal schwer zu vermitteln, wie man mit Brüchen arbeitet.

Mieruch: Spielt ein anderer Umgang mit dem Zuschauer als im repräsentativen Theater eine Rolle?

Sting: Performance muss ja auch nicht auf der Bühne stattfinden. Bei „unart“ aber ist die Rahmung die Bühnenshow.

Mallasch: Wir hatten einmal eine Performance mit einer Gruppe aus einem Blindeninternat, die genau das eingelöst hat, indem sie die Bühnensituation aufgehoben und im Foyer gespielt hat. Die Zuschauer sollten erleben, wie das Leben eines Blinden im Internat sich anfühlt. Man war ihr Gast auf die Bühne, einige bekamen die Augen verbunden und haben sich durch die Internatswelt der Gruppe bewegt. Andere Gruppen haben damit eher Schwierigkeiten. Einmal wollte eine Gruppe sogar ihren erarbeiteten Text aufschreiben und auswendig lernen. Sie haben sich nicht getraut. Das haben sie ohne Coach ganz selbständig entschieden – das selbständige Handeln ist natürlich auch unser Wunsch.

Gregor: Das ist auch wieder eine Frage des Coaches: Wie geht er ran? Wie berät er? Wie geht der Prozess los und wie entwickelt er sich?

Ich glaube, die Schwierigkeit ist, das Gleichgewicht zwischen „ihr sollt es selber machen“, „ihr findet eure eigene Sprache, eure eigene Auseinandersetzung“ und Stippvisite und Beratung. Wie entsteht da immer wieder Spontaneität, die Interaktion mit dem Publikum auch erlaubt? Das gelingt nicht immer. Auch für die Coaches ist das schwer.

Produktion – Coaches

Sting: Da interessieren zwei Ebenen: Eine mit ästhetischen Fragen zum Begriff Performance und eine mit produktionspraktischen Fragen wie etwa: Was macht ein Coach? Was bringt die Gruppe an Voraussetzungen mit? Wie wird geprobt? Wo will die Gruppe hin? Wie werden die Arbeitsschritte festgelegt? Brauchen die Gruppen Impulse, was Performance oder performatives Theater alles sein kann, oder lässt man ihnen ihr Verständnis? Wie wird das Ästhetische und Produktionspraktische vermittelt und diskutiert?

Mallasch: Also, wir in Hamburg und – soweit ich das beurteilen kann, auch alle anderen Städte – machen ein Auftakttreffen, wo ausprobiert wird und die Gruppen ihren Coach treffen. Alle Gruppen lernen verschiedene Herangehensweisen kennen und probieren selbst etwas aus. Und ich sage den Coaches sehr deutlich: „Eure Aufgabe ist nicht zu inszenieren“. Manchmal haben auch Jugendlichen sehr festgefahrene Ideen. Anderen fällt es schwer, mit ihrer Frei-



Format „unart“ – Gespräch über einen künstlerischen Jugendwettbewerb

heit umzugehen, weil sie das überhaupt nicht gewohnt sind.

Gregor: Sie brauchen auch einen Halt.

Lorey: Schwierig finde ich es, wenn ich Klischees von Performance sehe. Die Gruppen müssen an den Punkt kommen, selbstbewusst zu handeln und eine Erzählform zu finden, die sie für sich nutzen können, um Dinge aktuell zu verhandeln, die sie vielleicht mit „Romeo und Julia“ nicht verhandeln können. Problematisch ist für mich, wenn siebzehnjährige Mädchen sich auf der Bühne in Farbbeuteln wälzen. Das ist ein Bild aus den siebziger Jahren, wer weiß, wo sie das gesehen haben.

Gregor: Deswegen ist es wichtig anzusprechen: Worum geht es? Welcher Performance-Begriff steht im Vordergrund? Was verhandeln wir? Da gibt es zwischen den Akteuren zum Teil meilenweite Unterschiede.

Scherer: Und jede „unart“-Stadt ist anders und hat andere Lösungen. In Frankfurt und Dresden zum Beispiel gibt es Coaches-Stammtische mit kollegialer Beratung. Die Stiftung möchte keinen Begriff vorgeben, das Projekt ist eher so angelegt, dass sich acht Varianten von dem, was Performance sein könnte, zeigen können.

Sting: Wie ist das Aufgabenfeld der Coaches von Stiftungsseite und von Coachseite? Wie definiert man sich selbst und wie definiert der Projektmacher das Aufgabenfeld „Coach“?

Scherer: Unsere Definition war in der Vergangenheit immer: Nicht Regie führen, aber begleiten und den Jugendlichen dabei helfen, eigene Ideen weiterzuentwickeln. Hilfestellungen geben; unterschiedliche Herangehensweisen aus den zeitgenössischen Künsten zeigen; nicht vorschreiben, sondern eine Bandbreite

an Möglichkeiten aufmachen. Entwürfe der Jugendlichen ansehen, dokumentieren, Austausch über die Wirkung, die beim Zuschauer entsteht, anbieten.

Gregor: Ich bin Impulsgeber, helfe bei Fragestellungen und bin für die Gruppe da, sie machen es jedoch selber. Ich hatte einmal vier Jungs, Hamburger Rapper aus Steilshoop. Das war klasse: Die hatten ein ganz klares Konzept von dem, was sie machen wollten, da sollte ganz viel auf der Bühne passieren. Zu diskutieren, ob man dies wirklich alles braucht, hat sich für sie letztendlich aber gelohnt. Sie sind auf Tournee gegangen. Nach ihrer Performance wurde ihnen vom Theater hier sogar einen Ausbildungsplatz angeboten, weil ihr Thema war: „Die Gesellschaft nimmt mich nicht an, ich hab Bock jemanden abzuknallen, es geht nicht so weiter, ich bewerb' mich überall und krieg' nichts hin, was wollt ihr denn von mir, und jetzt soll ich hier Theater spielen? Ach, das Theater hat einen Wettbewerb, können wir damit auch Geld verdienen, wenn wir gewinnen?“ Letztendlich haben sie mit ihrer Authentizität gewonnen.

Auswahlkriterien – Jury

Sting: Was sind die Kriterien der Auswahl der Gruppen?

Scherer: Es gibt eine Liste allgemeiner Kriterien: zum Beispiel „ein neues, eigenständiges Werk“, eigenes Thema oder Bezug zur eigenen Lebenswelt.

Mallasch: Was oft lange diskutiert wird, ist der Zugang zu dem Thema: Was hat es mit der Gruppe zu tun? Möchten sie es wirklich selbst erzählen oder steckt jemand dahinter?

Sting: Vorerfahrung ist kein Kriterium?

Mallasch: Nein, „unart“ ist auch ein Versuch, „alle“ zu erreichen. Ich gehe zum Beispiel oft in Häuser der Jugend und kämpfe dafür, Menschen zu finden, die sich noch nicht intensiv mit Performance befasst haben.

Mieruch: Wie ist das Verhältnis von Anmeldungen und ausgewählten Gruppen?

Mallasch: Ziel ist immer doppelt so viele Bewerbungen.

Mieruch: Woher kommen die Bewerbungen vorwiegend – aus dem schulischen oder außerschulischen Bereich? Und wenn es Schüler sind – kommen die eher aus den Gymnasien oder – hier in Hamburg – eher aus den Stadtteilschulen? Und wie ist es in den anderen Städten?

Scherer: Es gibt große Unterschiede. Im Hinblick auf Alter und Schulform zeigt sich zum Beispiel die ganze Bandbreite der Gesellschaft: Innenstadt, Vorstadt, Hochhaus, Villa, Internat, Privatschule, Gymnasium, Hauptschule, Förderschule, mit und ohne Migrationshintergrund. Auch die Städte sind unterschiedlich. In Dresden etwa sind fast alle Gruppen außerschulisch.

Mallasch: Wir verschicken die Ausschreibung an alle Häuser der Jugend in Hamburg, an alle Organisationen, die irgendetwas mit Jugendlichen zu tun haben, die wir in unserem Verteiler haben und an alle Schulen und Theater-Lehrer.

Gregor: Bei der Auswahl schauen wir, dass nicht nur Gymnasiasten dabei sind.

Scherer: In Dresden hat sich in dieser Phase ein „Vorbereitungscoaching“ etabliert. Das ist ein Coach, der durch die Jugendinstitutionen tingelt und das Projekt vorstellt und mehr als der Koordinator in die praktische Arbeitsweise einsteigt.

Mieruch: Wie ist das Geschlechterverhältnis der Coaches und in den Gruppen?

Mallasch: Ich wähle die Coaches erst, wenn ich die Bewerbungen kenne. Wir versuchen, es zu mischen, aber nicht zwanghaft.

Gregor: Nach der ersten Tour hat ja „Reset“ hier im Thalia begonnen. Da waren nur Jungs und zwei Mädchen – über zwei Spielzeiten. Und die Jungs haben sich total wohlfühlt. Jetzt ist es gemischer, wir haben ein paar mehr Mädels als Jungs.

Mieruch: Liegt der Schwerpunkt der Gruppen künstlerisch auf Videokunst, bildender Kunst, Theater oder Tanz? Gibt es da einen Trend? Hat sich das in den letzten Jahren verändert?

Gregor: In Hamburg gibt es eine Tendenz zu Tanz und auch zu Medien/Film. Mediale Auseinandersetzung ist eine riesige Passion.

Lorey: Ich glaube, das kommt daher, dass es immer leichter ist, auf eigenen Computern zu produzieren. Die Berührungängste sind niedrig, weil alle schon ihr Youtube-Video geschnitten haben. Und da ist man schnell dabei, das auf die Bühne zu übertragen.

Sting: Gibt es Kriterien für die Juroren? Einen Maßstab?

Lorey: Das ist sehr schwierig. Natürlich gibt es Kriterien für die Juroren, daran orientieren wir uns alle ein bisschen. Aber wenn man meine Arbeiten kennt, dann sieht man, wie ich argumentiere. Da kommt man nicht raus. Die Juroren kommen alle aus einem anderen künstlerischen Kontext und diskutieren anders. Das ist super. Die Juroren fand ich immer eine sehr gute Auswahl. Unterschiedliche Künstler, auch mal jemand aus der Theaterpädagogik dabei. Da reibt man sich und hinterfragt die eigene Wahrnehmung. Zum Beispiel: Warum mag ich keine siebzehnjährigen Mädchen, die sich in Farbe wälzen? Wieso bin ich da kritischer, als bei drei Jungs mit Pistolen, die ins Publikum schießen? In diesen Jurysitzungen bin ich auf meine eigene Beurteilung zurückgeworfen – gerade weil sie so bunt gemischt besetzt sind.

Mallasch: Die Entscheidungen werden immer diskutierbar sein, weil es auch Geschmacksache ist.

Lorey: Toll für die Jugendlichen ist, wenn sie auf Tour gehen. Wir hatten drei türkische



Format „unart“ – Gespräch über einen künstlerischen Jugendwettbewerb

Mädchen, die eine super Show gemacht haben und man wusste: Die waren noch nie aus Hamburg raus. Jetzt fahren sie nach Dresden oder Berlin und führen auf. Das ist eine große Verantwortung. Man schaut sich die Gruppen an und trifft manchmal vielleicht keine rein ästhetische Entscheidung.

Fokus des Wettbewerbs – ästhetische Erfahrungen

Sting: „unart“ ist ja ein Projekt zur kulturellen Jugendbildung, es geht um Jugendliche und keine fertigen Künstler, wo man nur die ästhetische Sprache betrachte?. Es sind Jugendliche, die auf dem Weg sind. Wie kann man benennen, was man den Jugendlichen eigentlich mitgeben möchte? Ist es Empowerment, ästhetische Erfahrung? kollektives Arbeiten, eine Situation, wo sie was lernen?

Mallasch: Mir persönlich ist das Soziale fast am wichtigsten. Es passiert sehr viel dadurch, dass alle aufgerufen sind, sich über einen relativ langen Zeitraum mit sich selbst auseinander zu setzen. Sie geben sich gegenseitig Feedback, treffen sich alleine, streiten sich, raufen sich dann doch wieder zusammen und arbeiten weiter. Alleine durch diesen Prozess und dadurch, dass sie über sich ins Gespräch kommen, gehen sie voran.

Scherer: Sie können sich selbst nah sein und einen Weg finden, sich auszudrücken, sich in der Gruppe finden und formulieren und ihre Haltung ausdrücken. Sie kommen weg von dem, was oft von ihnen gefordert wird: zu reproduzieren. Bei „unart“ geht es nicht darum, Wissen zu reproduzieren, sondern Dinge in Relation zu sich zu setzen und eine Erfahrung zu machen.

Gregor: Und in der eigenen Auseinandersetzung und der Reibung mit der Gruppe und mit sich selber dann wirklich die Form zu finden, die eben in der Lebenssituation, in der sie gerade stecken, passt oder funktioniert. Das finde ich besonders spannend. Dadurch ergeben sich so viele Möglichkeiten, so viele Praktiken.

Mieruch: Also differente Reibungsflächen und dazu die Wahl entsprechender Formate. Was machen diese Kunstformen mit den Jugendlichen?

Lorey: Das ist hochspannend. Der gute Weg ist, wenn es nicht heißt: „Oh, wir müssen

Performance machen!“ ... und dann kommt ein Thema und wird ins Format Performance gedrückt. Sondern wenn die Gruppe kapiert, dass das Format des Performativen in der Situation und mit den Möglichkeiten des Moments das einzig Adäquate ist. Und durchaus eine legitime Kunstform, gleichberechtigt neben klassischem Theater. Man merkt Auftritten an, wenn es nicht so lief: „Noch ein Video und hinten springt noch einer und vorne singt einer und dann heißt es Performance.“

Sting: Performance funktioniert nur, wenn ich selber meinen Ausdruck finde und zeigen kann. Das alles sind ja originär theate-pädagogische Zielsetzungen: Im Kollektiv, in der Auseinandersetzung mit Kunst, Wahrnehmung zu schärfen, mich in der Welt zu verorten, im gegenseitigen Abarbeiten, zu produzieren und zu reflektieren. Warum ist der Begriff Pädagogik hier so negativ besetzt? Oder was für ein Begriff von Vermittlung oder Pädagogik müsste formuliert sein, damit sich das, was wir gerade als Lernchancen sehen, einlöst? Gibt es da eine Position im Projekt?

Scherer: Das ist die Position. Die Coaches sind Künstler, eher keine Pädagogen, weil wir signalisieren wollen, dass es nicht um Reproduktion von etwas geht, sondern um einen entsicherten Bereich, in dem man experimentieren kann. Große Teile von Pädagogik, die Jugendliche erleben, bestehen ja durchaus darin, dass ihnen irgendwas vermittelt wird, von dem Institutionen glauben, dass es für sie wichtig ist.

Lorey: Ich habe auch meine Probleme mit pädagogischen Begriffen. Vielleicht ist auch jede Gruppenarbeit im Stadttheater, mit einem Schauspieler, mit dem ich anders arbeite, als er es gewohnt ist, eine vermittelnde, auf ihn zurückgeworfene theate-pädagogische Arbeit ... Ich glaube, man darf nichts vorgeben. Man darf sich nichts vornehmen. Nicht wie die Schauspiellehrer, die sagen: „Wir spielen jetzt Romeo und Julia, da lernt ihr was über unterschiedliche Gruppen“. Bei allem, was sie tun, merkst du schon die Botschaft, die drunter ist. Und das geht schief, dieses „um zu“. Besser wäre: „schön, dass das stattfindet“.

Sting: Das ist eine gute Zukunftsperspektive, Theaterpädagogik nicht normativ, mit „um zu“ zu verstehen, sondern so, dass sie sich stets

neu verorten kann. Es geht darum, Rahmenbedingungen zu schaffen, in denen man über die künstlerische Arbeit natürlich auch Lern-, Lebens- und Umweltverortungsprozesse mit bewegt. Die Jugendlichen machen manche Erfahrungen zum ersten Mal. Das ist eine Wahnsinns Erfahrung, die biografisch sicher nicht mehr wegzuradiert ist.

Gregor: Wir haben einmal die ganze Nacht darüber geredet, was es für einen Teilnehmer bedeutet, dass er das erste Mal aus Hamburg wegfährt und in Berlin auftritt. Es ist ein großes Geschenk, und er hat es geschafft, zu den Proben zu kommen. Die Jugendlichen haben teilweise dramatische Hintergründe. Dass die sich aufgerafft haben!

Mieruch: Kann man sagen, dass das Credo einer Gruppe wie „nomilkyway“ aus Dresden 2012, das ich in einem Programmheft gefunden habe, für viele Gruppen gilt: „Wir rechnen ab mit unseren Eltern, den Medien, dem Erwachsenwerden, der Erziehung und mit uns selbst“?

Gregor: Ich finde das sehr auf den Punkt gebracht.

Scherer: Selbstbefragung ist ein häufiges Motiv. Seltener ist dieses kritische Moment und Ansprache oder sogar Provokation des Publikums. Vorletztes Mal hat mich eine Gruppe fasziniert, die auf intellektuelle Art und Weise provozierend war. Sie haben die Bühne nicht verlassen, uns aber den Spiegel vorgehalten: „Ihr wollt einen Wettbewerb? Wir nehmen daran teil, aber nur um ihn euch um die Ohren zu hauen. Wenn ihr das Leistungsprinzip kritisieren wollt, dann dürft ihr nicht so einen Wettbewerb machen.“ Das haben die uns genau auseinander gesetzt.

Mallasch: Die Frage des Wettbewerbs diskutieren wir oft. Ich persönlich bin der Meinung, dass Jugendliche sich messen wollen. Dass da ein Anreiz ist.

Gregor: Ja, sie brauchen und suchen den Kick.

Partnertheater – Etablierung

Sting: Noch eine Frage zur Auswahl der Theater: Warum nur diese vier Theater?

Scherer: Die schiere Anzahl der Theater ist eine Geldfrage, aber auch eine Frage des Profils, es muss passen.



Format „unart“ – Gespräch über einen künstlerischen Jugendwettbewerb

Sting: Und wie ist „unart“ an den Häusern vor Ort aufgehängt? Ist das Projekt abgewandert in die Theaterpädagogik oder auf Intendanz-Ebene gewollt, befürwortet und unterstützt?

Mallasch: Wir haben immer jemanden aus der Leitung in der Jury. In den letzten Jahren künstlerische Betriebsdirektoren, dieses Jahr war es unsere Chefdramaturgin, die auch zur Theaterleitung gehört. Die Künstler haben schon immer Interesse an „unart“ gezeigt. Von den Schauspielern aus unserem Ensemble waren immer fünf bis sechs bei den Vorstellungen.

Scherer: In Dresden ist es zum Beispiel so, dass sowohl der Intendant als auch die Leiterin von der Bürgerbühne mit in Jurys dabei sind. Beide verfolgen das Projekt. In Frankfurt liegt „unart“ in der Hand der Leitung vom Jungen Schauspiel. Intendant Oliver Reese eröffnet die Abende.

Mieruch: Wie nimmt das Theater so ein Festival wahr? Hat das Einfluss auf das Theaterverständnis? Setzt man sich dem aus? Fragt man: Wie sind die Handschriften der Jugendlichen? Was interessiert die? Hat das Auswirkungen auf den Spielplan oder das Verständnis von Theater?

Gregor: Wir haben jetzt zum ersten Mal, muss ich ganz ehrlich sagen, mit der aus „unart“ entstandenen „Reset“-Gruppe, die es seit Jahren gibt, auch Dramaturgen neugierig gemacht. So haben wir bei der Theaternacht eine Produktion gezeigt. Es kam aus der höheren Abteilung jemand zu Besuch und fand die Arbeit ausgezeichnet. Das sei ein Aushängeschild fürs Thalia Theater, diese performative Auseinandersetzung mit Jugendlichen. Es sind viele Jahre vergangen und jetzt erst ist es soweit, dass aus anderen Abteilungen geschaut wird und die Arbeit ankommt. Es ist schwer, Gehör zu finden und die Wichtigkeit hervorzuheben, die diese künstlerische Auseinandersetzung von Jugendlichen mit Mittel der Performance hat.

Mieruch: Kann die BHF-BANK-Stiftung als Förderin da mehr fordern?

Scherer: Das ist eine gute Frage. In Gesprächen am Rande der Aufführungen sprechen wir immer wieder darüber, dass das Interesse an den Jugendlichen, sowohl als Produzenten von Ausdrucksformen als auch als Zuschauern, groß ist. Dennoch habe ich das Gefühl, dass Theater Tanker sind und Jugendarbeit mehr

in den betreffenden Abteilungen sehen als im Kerngeschäft.

Mallasch: Ja, das stimmt. Obwohl in Hamburg der Witz an „unart“ ist, dass das Projekt genau das trifft, was Joachim Lux will, seit er hier ist. Daran arbeitet er hart, legt viel Wert darauf, in Stadtteile zu gehen, wo nicht so viel Theaterinteresse ist. Die „Lessing-Tage“ versuchen Themen aufzugreifen, die Menschen unterschiedlichster Hintergründe betreffen. Und „unart“ gelingt als einem von wenigen Projekten, eine große Bandbreite an Menschen zu erreichen. Das wird mit dem normalen klassischen Theaterspielangebot am Nachmittag nicht erreicht. Das Interesse im Haus könnte also noch größer sein, denn „unart“ trifft genau das, was hier Inhalt des Jahresplanes und des Spielplans ist.

Scherer: Bei der Vermittlung gibt es oft nur eine Richtung. In einer eher partnerschaftlichen Arbeit zeigt sich aber umgekehrt auch eine große Neugierde zum Beispiel der Künstler auf die Jugendkulturen, ihre Elemente und die Formen, die die Jugendlichen mitbringen und suchen.

Gregor: Wenn man auf einer Eben, im Team agiert, nimmt man viel von den Jugendlichen mit oder lernt von ihnen, gemeinsam in der Auseinandersetzung. Nicht ich habe die Weisheit, sondern wir sind ein Team und schauen, was passiert. Das finde ich einen wichtigen Ansatz. Man muss den Mut zu diesem Experiment haben – von beiden Seiten. Dass man eine Offenheit hat und dass die Offenheit wachsen kann. Und Wertschätzung ist ein wichtiger Aspekt.

Sting: Gibt es Evaluationen, Berichte von Jugendlichen, die befragt werden oder Auswertungen, die die Stiftung oder die Theater machen?

Scherer: Wir haben beim letzten Durchlauf erstmals eine Wissenschaftlerin beauftragt, einen Bericht mit evaluativem Charakter zu bestimmten Fragen zu erstellen. So wurden viele Teilnehmer und Mitwirkende befragt. Ein Ergebnis war, dass „unart“ „lebensbiografische“ Bedeutung hat, weil auch Jugendliche befragt wurden, die vor einigen Jahren dabei waren. Wir wollten nach mehreren Jahren einmal etwas konkreter Bilanz ziehen. Nach jedem Durchgang haben wir die Coaches zu ihrer Arbeitsweise befragt und uns Feedback geben lassen.

Gregor: Ich habe viele Rückmeldungen von Jugendlichen, die hier mit gemacht haben. Es gibt einige, die seit sechs Jahren hier in Hamburg dabei sind in der Performancegruppe. Eine Teilnehmerin war schon zwei Mal auf Tour.

Mieruch: Gibt es auch Teilnehmer, die dann wieder als Zuschauer kommen?

Mallasch: Das passiert immer wieder. Wir haben aus dem ersten Jahr aus einer Performance einen aus dem Haus der Jugend, auch mit wenig Vorkenntnissen, der hat dann hier seine Ausbildung zum Tontechniker begonnen und arbeitet als DJ. Er macht Musik für Programme von unterschiedlichen Künstlern. Manche Teilnehmer machen beim nächsten Mal ein Praktikum bei mir, andere helfen beim „unart“-Tag. Viele Ehemalige bleiben in irgendeiner Form beteiligt.

Ausblick

Mieruch: Hat sich das Festival, der Wettbewerb in den Jahren immer wieder selbst befragt: Was können wir anders machen? An welchen Stellen?

Scherer: Ja, auf jeden Fall. Immer wieder nach den Durchläufen treffen wir uns und diskutieren sehr offen, die Koordinatoren, die Stiftung, wir laden auch externe Fachleute dazu ein, oft aus den Jurys oder Wissenschaftler, die dazu kommen und ihre Eindrücke äußern. Bei der letzten Auswertung haben wir gelernt, dass „unart“-Ehemalige zu den Bewerbern für das Studium der „Angewandte(n) Theaterwissenschaft“ in Gießen zählen. Ein wichtiges Thema der Auswertungen war und ist das Coaching: Wie ist die Aufgabe zu verstehen? Ein anderes wichtiges Thema ist der Wettbewerbscharakter. Wir haben oft darüber diskutiert, wie man damit umgeht, dass sich die Freizeit der Jugendlichen verändert. In dem Zusammenhang ist das „unart-extended“-Programm in Frankfurt entstanden. Es ist unklar, wie der Freiraum, den „unart“ eröffnen möchte, einen Zusammenhang zur Schule bekommen könnte. „unart“ soll ein Projekt von freien freiwilligen Gruppen sein und bleiben. Es ist offen, ob für dieses Format in der Schule irgendwann Raum sein wird.

Mieruch: Wird die BHF-BANK-Stiftung das Projekt weiter betreiben?



Format „unart“ – Gespräch über einen künstlerischen Jugendwettbewerb

Scherer: Die Rückmeldungen und auch die Evaluation haben gezeigt, dass das Projekt sehr geschätzt wird, weil die Qualität der Arbeiten oft sehr hoch ist. Das motiviert uns immer wieder, weiterzumachen. In dem Format entsteht Energie.

Lorey: Die Kombination von freier Szene und etablierten Stadttheatern ist ein schlauer Grundgedanke. Hier ist es nicht so, dass irgendwo in Hallen im Südwesten von Berlin aufgeführt wird. „unart“ geht ins Zentrum. Das Projekt findet da statt, wo die Hochkultur stattfindet. Da sind zwei Tage lang Schüler, die Performance machen. Das ist ein Konzept, das erst einmal unschlagbar ist.

Gregor: Und es hat nachhaltige Wirkung.

Lorey: Vor zehn Jahren wäre es undenkbar gewesen, „Jugendsachen“ zu inszenieren. Das wirkt alles zusammen, das durchsetzt sich von allen Seiten.

Scherer: Es kann natürlich sein, dass ein Format wie „unart“ irgendwann nicht mehr gebraucht wird. Aber so weit sind wir heute noch nicht.

Literatur

Alina Paula Gregor (geboren 1981 in Hamburg) studierte von 2002 bis 2007 angewandte Theaterwissenschaften an der Justus-Liebig-Universität in Gießen. Sie arbeitet als Schauspielerin, Regisseurin und Theaterpädagogin. Sie hat bereits mehrere

Jugendstücke inszeniert. 2008 realisierte sie mit Jugendlichen eine „Radio-Performance“. Durch ihr Engagement in der Arbeit mit Laiendarstellern auf hohem künstlerischem Niveau hat sie sich einen Namen gemacht. Bei „unart“ wirkte Alina Gregor als Coach und Jury-Mitglied, am Thalia Theater leitet sie die aus „unart“ entstandene Performance-Gruppe „Reset“.

Stefanie Lorey (geboren 1974 in Bingen am Rhein) studierte in Köln und Gießen, wo sie ihr Studium als Diplom-Theaterwissenschaftlerin abschloss. Seit 2001 realisiert sie mit Bjoern Auftrag Projekte, die sich an der Grenze zwischen Performance und installativer Kunst bewegen. 2009 bis 2011 war sie Dorothea-Erxleben Stipendiatin an der Hochschule für Bildende Künste in Braunschweig. Seither diverse Lehrtätigkeiten an der Kunsthochschule, der adk Ludwigsburg sowie an Universitäten in Hamburg Frankfurt. Zur Zeit promoviert sie darüber hinaus am künstlerisch-wissenschaftlichen Forschungskolleg „Versammlung und Teilhabe. Urbane Öffentlichkeiten und performative Künste“ über Performative Sammlungen. Für „unart“ wirkte sie als Jury-Mitglied und bildet mit Bjoern Auftrag Multiplikatoren fort.

Nehle Mallasch (geboren 1978 in Hamburg) studierte internationales Kulturmanage-

ment in Freiburg im Breisgau. Während und nach dem Studium arbeitete sie als TV-Redakteurin bei Fernsehsendern im In- und Ausland. Zudem arbeitete sie nach dem Studium als freie Autorin und PR-Beraterin im Kultur- und Medienbereich. Mittlerweile ist sie Pressereferentin und leitet die Projekte der HipHop Academy Hamburg. Seit 2007 koordiniert sie den Jugend-Performance-Wettbewerb „unart“ in Hamburg.

Sigrid Scherer (geboren 1970 in Königstein im Taunus) studierte Romanistik, Kinder- und Jugendliteraturwissenschaft und Nonprofit-Management; sie hat zudem das Diplom der französischen École Supérieure de Journalisme de Lille und einige Jahre als Journalistin gearbeitet. Seit 2006 ist sie Referentin bei der BHF-BANK-Stiftung, insbesondere für den Schwerpunkt Ästhetische Bildung.

Anmerkungen

* „unart-extended“ ist eine Multiplikatoren-Schulung, die am Schauspiel Frankfurt in Kooperation mit dem Stadtschulamt und der BHF-BANK-Stiftung für Fachkräfte der Jugendhilfe und zum Teil auch Lehrer angeboten wird, bei der die Multiplikatoren selbst performativ arbeiten und mit einer Gruppe Jugendlicher ein kleines Projekt erarbeiten.

unart.NET

EURE PERFORMANCE IN BERLIN, HAMBURG, FRANKFURT UND DRESDEN

www.unart.net: Jetzt bewerben!

Künstler coachen eure Projekte

Bewerbungsschluss: Dresden und Frankfurt 17. Juni 2013
 Bewerbungsschluss: Berlin und Hamburg 31. August 2013

THALIA
 STAATSSCHAUSPIEL DRESDEN
 BHF BANK STIFTUNG

unart.NET

Hier kommen eure Ideen auf die Bühne!

Künstler coachen eure Projekte

Alle Gruppen, die für unart ausgewählt werden, arbeiten mit Künstlern zusammen. Das sind Regisseure, Schauspieler, Musiker, Tänzer... Passend zu den Projektideen werden sie ausgewählt und auch vom Theater vermittelt. Die Künstler können bei der Entwicklung und Umsetzung von Ideen beraten, Tipps geben oder Profi-Techniken zeigen. Sagte führt ihr aber selbst, denn es geht ja um eure Ideen!

EURE PERFORMANCE IN BERLIN, HAMBURG, FRANKFURT UND DRESDEN

Bei dem Wettbewerb unart ist eure Sicht der Welt gefragt: Was interessiert euch? In welche Richtung wollt ihr euch bewegen? Was für euch wichtig und spannend ist, und erfindet eure Form. Dabei könnt ihr ganz unterschiedliche Kunstformen einsetzen, die euch liegen oder interessieren, wie etwa Tanz, Schauspiel, Video, Musik oder... Achtung: es müssen mindestens zwei Kunstrichtungen zusammenkommen!

unart ist für alle, die zwischen 13 und 19 Jahre alt sind (maximal bis zum Schulabschluss), in Berlin, Hamburg, dem Rhein-Main-Gebiet oder der Region Dresden leben und ein eigenes Projekt auf die Beine stellen wollen.

Jetzt mitmachen!

Gruppe zusammenbrummen, Brainstorming, Ideen aufschreiben, Bewerbungstext ausfüllen und los geht's!

Wer Fragen hat, kann sich ans unart-Team wenden:
 Maxim Gorki Theater Berlin: 030 - 20 22 13 15 berlin@unart.net
 Thalia Theater Hamburg: 040 - 32 81 42 20 hamburg@unart.net
 Schauspiel Frankfurt: 069 - 21 24 79 77 frankfurt@unart.net
 Staatsschauspiel Dresden: 0351 - 491 36 64 dresden@unart.net
 BHF-BANK-Stiftung: 069 - 718 34 52 unart@unart.net

Bewerbungsschluss: Dresden und Frankfurt 17. Juni 2013
 Bewerbungsschluss: Berlin und Hamburg 31. August 2013

Bewerbungstext:
www.unart.net (unter MITMACHEN)

unart Finale 2014

Sieben ausgewählte Gruppen aus jeder Region zeigen, was sie können. Die Aufführungen finden im Januar oder Februar 2014 auf den Bühnen der beteiligten Theater statt.

unart ist eine Initiative der BHF-BANK-Stiftung in Kooperation mit dem Schauspiel Frankfurt, dem Maxim Gorki Theater Berlin, dem Thalia Theater Hamburg und dem Staatsschauspiel Dresden

Best of unart-Tag 2014

Nein Bühnenlicht, kein Geschehen hat und noch einen Schritt weitergehen möchte, kann versuchen, beim regionalen Finale die unart-Expertise zu übertragen. Sie wählt zwei Gruppen aus, die zum Best of unart-Tag in eine der vier unart-Städte eingeladen werden und dort die ausgewählten Gruppen aus den anderen Städten treffen und mit ihnen zusammen noch mal gemeinsam performen.

Der Best of unart-Tag findet im Februar 2014 statt.

PARTNER AUF AUGENHÖHE.

Das 37. Schultheaterfestival Jugend spielt für Jugend am Schauspiel Hannover

Vivica Bocks

Seit 1978 besteht am Schauspiel Hannover das Schultheaterfestival *Jugend spielt für Jugend*. Jährlich präsentieren Theatergruppen aus Schulen und Freizeitheimen bemerkenswerte Inszenierungen unter den professionellen Bedingungen des Staatstheaters der Öffentlichkeit. Das ist für viele Beteiligte ein unvergessliches Erlebnis, weil hier für kurze Zeit die Trennung aufgehoben ist zwischen dem schulischen Kontext und der Institution, die man sonst meist aus Zuschauersicht kennen lernt: Das eigene Theaterschaffen wird innerhalb der professionellen Rahmung – im Scheinwerferlicht einer „echten“ Bühne – neu überprüft; zugleich kann man eben diese Bühne, auf der normalerweise professionelle Schauspieler stehen, selbst erobern.

Schule und Theater, heißt es, sind das „Traumpaar der kulturellen Bildung“ (Wolfgang Schneider), dabei aber in ihren Bedürfnissen und Bedingungen so unterschiedlich, dass es oftmals schwer ist, gemeinsame Erwartungen zu formulieren, ein gemeinsames Ziel zu verfolgen. Institutionelle Zwänge treffen aufeinander, künstlerische Autonomie und curriculare Vorgaben lassen sich nicht immer vereinbaren. Obwohl sich beide Bildungseinrichtungen mit demselben Medium auseinandersetzen, gelingt Schulen und Theater nicht immer ein produktives Zusammenspiel.

Das Festival *Jugend spielt für Jugend* ist ein fester Bestandteil der Hannoverischen Theaterszene. Seit den Anfängen des Festivals wurden Schultheaterproduktionen hier im Kontext anderer regionaler Theaterarbeiten reflektiert und diskutiert. An diese lebendige, auch öffentlichkeitswirksame Auseinandersetzung will die Neuausgabe des Festivals im Frühjahr 2015 anknüpfen und mit der Unterstützung des Förderers *energycity* zu einer längerfristigen, intensiven Zusammenarbeit zwischen Schultheatermachern und Theaterkünstlern anregen. Nachdem das Festival mit „*fairCulture* – die Welt von morgen“ internationale Ausrichtung hatte (vgl. letzte Ausgabe der Zeitschrift für Theaterpädagogik), widmet es sich in diesem Jahr wieder verstärkt dem regionalen Schultheaternetzwerk: Wie kann eine Partnerschaft zwischen Schule und Profi-Theater gelingen? Was kann oder soll ein Schultheaterfestival überhaupt leisten und wie können Theater und Schule in diesem Prozess voneinander profitieren?

Theaterspielen an Schulen ist mehr als nur eine Methode der schulischen Wissensaneignung. In der Projektarbeit und im Fachunterricht geht es vielmehr darum, sich „produktiv und rezeptiv mit der künstlerischen Praxis des Theaters“ auseinanderzusetzen – im weitesten Sinne also um ästhetische Bildung. Ulrike Hentschel betont darüber hinaus, dass „produktionsorientierte

Theaterarbeit den ganzen Weg der künstlerischen Arbeit [umfasst], von der Auswahl und dramaturgischen Strukturierung des Materials, der Er- und Bearbeitung des Materials als Gruppenarbeit, den sozialen Interaktionen dabei bis zur Formung eines ästhetischen Produkts und zur Realisierung einer Aufführung“ (Hentschel 2007). Diese produktionsorientierte Theaterarbeit der Schulen mit dem Wissen, der Erfahrung und den technischen Möglichkeiten eines professionellen Staatstheaterbetriebes zusammen zu bringen – das erscheint als ein sinnvoller Weg. Das Theater kann als künstlerischer Ratgeber allerdings nur dann unterstützend hilfreich sein, wenn es mit den Schultheatermachern während der Proben in einen Dialog treten kann. So fiel die Entscheidung darauf, die Probenarbeit der Gruppen im Vorfeld des Festivals künstlerisch zu begleiten und zu coachen. Dafür sollten sich die Gruppen für das Festival sechs Monate im Voraus mit einem schriftlichen Konzept zu ihrer Inszenierungsidee bewerben. Es geht also gerade nicht mehr darum, bereits fertig geprobte und in ihrem Prozess abgeschlossene Inszenierungen einzuladen, sondern darum, den einzelnen Produktionen individuelle Unterstützung anzubieten. In diesem Sinne werden die Produktionen mit den vielversprechendsten Konzepten auf ihrem Weg zur fertigen Inszenierung auf drei Ebenen begleitet:

Erstens erhält jede Gruppe einen Theater-Coach, qualifizierte professionelle Künstler und Kunstvermittler, die die Schultheatermacher bis zum Festival durch regelmäßige Besuche in der Proben- und Entwicklungsphase begleiten.

Zweitens bieten technische Werkstätten Unterstützung an in den Bereichen Bühnentechnik, Beleuchtung, Musik, Video, Bühne und Kostüme. *Drittens* ist es durch den langen Vorlauf möglich, den einzelnen Produktionen individuell zugeschnittene Workshops mit Theaterprofis anzubieten, die auf das Konzept und den jeweiligen Probenstand eingehen.

Auf der Ebene der Coaches und Workshops arbeitet ein Team aus Mitarbeitern des Schauspielhauses, professionellen freischaffenden Künstlern und Dozenten der Hochschule für Musik und Theater in den Bereiche Sprecherziehung, Szenenstudium und Bewegung zusammen. Von Seiten der Staatstheater-Technik erhalten die Festival-Produktionen aufgrund des langfristigen Bewerbungsverfahrens eine frühzeitige und erhöhte Aufmerksamkeit. Sie werden bereits im Vorfeld in einen professionellen technischen Ablauf eingebunden, was u. a. die technische Vorbesprechung und eine ‚Bauprobe‘ für Schultheaterproduzenten umfasst. Schließlich ist für jede Gruppe im Rahmen des Festivals ein voller Tag technische Einrichtung

und Proben eingeplant. Dies gewährleistet für beide Seiten einen sicheren und professionellen Ablauf. Dieses Verfahren bietet die Chance zu einer personellen und inhaltlichen Verschränkung des künstlerischen und technischen Prozesses und zu einem Dialog zwischen Schultheatermachern und Theaterschaffenden, der nicht mehr zwischen professionell oder schulisch unterscheidet, sondern sich auf die für die Produktion relevanten inhaltlichen Fragen konzentrieren kann. Durch diesen prozessorientierten Ansatz auf Augenhöhe können für alle Beteiligten neue Impulse, Ideen, Methoden und Einblicke für die eigene Theaterarbeit entstehen.

Auf dem fünftägigen Festival vom 15. bis 19. Juni 2015 wird eine Fachjury schließlich drei Förderpreise vergeben, die für weitere Projekte im Bereich kulturelle Bildung oder Darstellendes Spiel, für Fortbildungen, professionelle Workshops oder technisches Equipment eingesetzt werden können. Die Preisträger-Produktionen erhalten darüber hinaus die Möglichkeit, ihre Inszenierung nochmals aufzuführen. Schließlich soll im Rahmen eines Fach-Kolloquiums am 18. Juni 2015 die Frage einer gelungenen Partnerschaft von Theater und Schule reflektiert werden: Mit Experten möchten wir über künstlerische Formate und institutionelle Rahmenbedingungen sprechen, innerhalb derer Theater an Schulen bundesweit erfolgreich realisiert wird: im Fachunterricht, in der Projektarbeit, in Zusammenarbeit mit TheaterpädagogInnen aus der Freien Szene oder in Kooperation mit professionellen Theaterbetrieben. Anhand konkreter Beispiele regionaler Schultheaterarbeit werden Qualitätsmerkmale für gelungenes Schultheater gesammelt und die Frage verfolgt: *Welches Theater braucht die Schule?*

Festival Jugend spielt für Jugend, 15. bis 19. Juni 2015 auf den Ballhof-Bühnen des Staatstheater Hannover
Kooperationspartner: *energycity*

Fach-Kolloquium „Welches Theater braucht die Schule“ am 18. Juni 2015, ab 14.00 Uhr www.jugendspieltfuerjugend.de
In Zusammenarbeit mit dem Deutschen Seminar/Studiengang Darstellendes Spiel der Leibniz Universität Hannover

Quellen

- Hentschel, Ulrike (2007): Theater und Schule. In: Siemens Arts Program (Hg.), *kiss. Theater und Neue Dramatik in der Schule*, München.
- Schneider, Wolfgang (Hg.): Theater und Schule. Ein Handbuch zur kulturellen Bildung, transcript Verlag, Bielefeld, 2009

„SCHULwegENTDECKER“: ein künstlerisches Modellprojekt am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule

Tina Hilbert/Ina Driemel

„Das Verhältnis zwischen Kindergarten und Schule zeigt sich in Deutschland aufgrund unterschiedlicher Bildungstraditionen und differenter Funktionszuschreibungen als ein von Abgrenzung gekennzeichnetes. Dies wird insbesondere an der Schnittstelle, dem Übergang zwischen beiden Institutionen, und den seit mehr als hundert Jahren bestehenden Bemühungen um anschlussfähige Bildungswege deutlich“ (Cloos/Oehlmann/ Sitter 2013: 547).

Das Projekt »SCHULwegENTDECKER« hat den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule zu seinem Gegenstand. Seit 2012 engagiert sich ein Team bestehend aus Theater-, Musik- und Filmschaffenden und Architekt/-innen in Kitas und Grundschulen innerhalb der Bezirke Berlin Mitte und Tempelhof-Schöneberg. Angebunden an Institutionen wird Übergang im Rahmen des Projektes als komplexes Phänomen aufgefasst, die Kinder werden als (produktive) Gestalter dieses Übergangs begriffen. Aus dieser Doppelperspektive speist sich die Charakteristik des Modellprojektes: *Bildungsbegeleitung am Übergang* und *Netzwerkbildung*. Grundlage ist ein Konzept Kultureller Bildung, das Übergangshandeln im Kontext künstlerischer Medien (Theater, Musik, Film) fokussiert und auf kulturelle Teilhabe und Stärkenorientierung zielt. Bildung und Bewältigung sind hierbei wechselseitig aufeinander bezogen: Bildung unterstützt die Bewältigung von Übergängen, indem sie Zugänge zu (biografischen) Ressourcen und Handlungsoptionen schafft. Dies setzt allerdings „eine existenzielle Ordnung der verlässlichen Befriedigung von Grundbedürfnissen“ voraus, denn: Bildung muss auch bewältigt werden (Walther/Stauber 2013: 28).

Bildungsbegeleitung am Übergang

„In der Verantwortung der am Übergang beteiligten Erwachsenen liegt es, den Kindern Chancen zu bieten.“ (Bertelsmann Stiftung 2009: 3)

»SCHULwegENTDECKER« gestaltet mit ästhetischen Mitteln gemeinsam mit Vorschulkindern den Übergang von der Kita zur Grundschule. Das Projekt erstreckt sich jeweils über ein halbes Jahr und wird in wöchentlichen Treffen umgesetzt. Mittels verschiedener Bausteine versucht das Projekt unterschiedliche Zugänge zum Thema Schule zu eröffnen und erfahrbar zu machen. Zum jetzigen Zeitpunkt erfolgt die Umsetzung und Begleitung entlang der Bausteine 1 bis 4. Diese werden nachfolgend kurz skizziert.

SCHULwegENTDECKER nehmen Kurs auf (Baustein 1):

Zu Projektbeginn findet eine inhaltliche Rahmung bzw. die Etablierung eines übergreifenden Themas statt. Die Kinder treffen z. B. auf einer Reise ins Zahlenland den Zahlenkönig, der für seine gefräßige Gemahlin auf der Suche nach den unterschiedlichsten Zahlen ist und dafür die Hilfe der Kinder benötigt. Sie erobern sich die Zahlen von 1 bis 10 mit allen Sinnen oder verwandeln sich in Schulpiraten, die auf hoher See Abenteuer zu bestehen haben und Schätze für ihre Schatztruhen sammeln. Die Vorschulkinder begeben sich auf eine Entdeckungsreise, die zunächst in den Räumen der Kita beginnt und dann auf den Stadtraum bis zum Schulgebäude ausgeweitet wird. Im Rahmen dieses Bausteins finden auch Film- und Musikworkshops statt.

SCHULwegTESTER im Stadtraum (Baustein 2):

Durch Kooperationen mit Einrichtungen (Museen, Bibliotheken, Polizei) können die Vorschulkinder Orte kennenlernen, die auf ihren zukünftigen Schulwegen liegen. Darüber hinaus werden erarbeitete Inhalte im ersten Baustein auf den Stadtraum übertragen und dort (wieder-)entdeckt. Wir fragen die Kinder beispielsweise, wo sich Zahlen im Stadtraum verstecken. Auch ermuntern wir die Kinder, Gehwege zu untersuchen und „Fundstücke“ zu sammeln; Glitzerpapier, Stifte, Wackersteine, Holzstöcker und Blätter wurden anschließend zu kleinen Schätzen auserkoren.

Schule erleben (Baustein 3):

Die Neugier auf das ‚Innenleben‘ der Schule ist gewachsen. Ausgerüstet mit Fragen an die Schulkinder, z. B. *Gibt der Lehrer uns eine Belohnung, wenn wir nett sind? Werden Kinder in der Schule geschlagen? Was macht man in der Schule? Gibt es Hamburger und Pommes in der Schule? Darf man in der Schule schlafen?* besuchen sie den Unterricht, erfahren von Schulkindern, welche Materialien sich in einem Schulranzen befinden, und lernen von der Mensa bis zum Direktorenzimmer die Räumlichkeiten des Schulgebäudes kennen.

Präsentation (Baustein 4):

Das gesamte Material (Baustein 1–3) wird verdichtet und in ein dramaturgisches Konzept gefasst. Zum Abschluss werden Eltern, Geschwister und Freunde in die Grundschulen eingeladen und die Vorschulkinder präsentieren auf der Bühne in einer Art theatralen Collage ihre Erfahrungen und Erlebnisse.

Netzwerkbildung

„Insbesondere Kinder aus benachteiligten Familien können von einer qualitativ guten Bildung und Betreuung profitieren. Von daher muss sich das deutsche System der Kindertagesbetreuung auch damit auseinandersetzen, wie bestimmte Zielgruppen bzw. Stadtteile besonders gefördert werden können.“ (Deutsche Akademie der Naturforscher 2014: 13)

Verortet in so genannten ‚Problemkiezen‘ (1) gilt eine kritische Selbstbefragung, insbesondere hinsichtlich „milieubedingte[r] Ziele“ (Rat für kulturelle Bildung 2014: 20) für das Projekt als notwendig. Vor dem Hintergrund von Förderbedarfen und dem ‚Praxiswissen‘, dass Kinder aus Familien mit besonderen Risikofaktoren (geringes Familieneinkommen, Erwerbslosigkeit oder/und einem bildungsfernen Elternhaus) ungünstigere schulische Bildungschancen aufweisen, zeigt sich SCHULwegENTDECKER neben der Gestaltung des Übergangs mittels ästhetischer Ausdrucksformen anteilig auch als ein intentionales, d. h. an der Förderung kognitiver Kompetenzen und der schrittweisen Heranführung an schulische Lernformen ausgerichtetes Projekt. Modellprojekte am Übergang Kita-Grundschule, die die Stärkung der Bildungsqualität, die Unterstützung des Übergangs und Netzwerkbildung zum Gegenstand haben, weisen deutlich über den ihnen zugewiesenen Status eines Zusatzangebotes hinaus. Sie füllen temporär eine Lücke, die im Alltag der Institutionen sonst kaum geschlossen werden kann. Mit Blick auf den begrenzten Förderzeitraum gilt es Netzwerkbildung und das Etablieren von gemeinsamen Angeboten voranzutreiben (2). Wie bereits vom Rat kultureller Bildung festgestellt bedarf es einer „Überwindung des Ressortdenkens [...]“. Wo immer möglich, sollte eine strategische Zusammenarbeit der Institutionen und Fachbereiche verwirklicht werden“ (Rat für Kulturelle Bildung 2014: 55). Hierfür müssen die beteiligten Kulturschaffenden, (selbstverständlich) Mehr-Aufgaben übernehmen. Die Förderanträge sehen hierfür jedoch überwiegend keine Posten vor, d. h. Netzwerkbildung gilt als notwendig, aber nicht als etwas, was es notwendig wäre zu bezahlen. Im Dezember 2014 fand, angestoßen durch das Projekt, ein erstes Bündnistreffen beteiligter Institutionen in Berlin-Wedding statt. Hierbei wurde u. a. über die Umsetzung gemeinsamer Angebote gesprochen. Das Bündnis wird zukünftig vom Programm „Anschung für frühe Chancen“ der Deutschen Kinder und Jugendstiftung unterstützt und zeigt beispielhaft auf, was wohl gemeinhin unter dem Label Nachhaltigkeit

„SCHULwegENTDECKER“: ein künstlerisches Modellprojekt am Übergang vom Kindergarten in die ...

diskutiert wird (3). Auch kann die Unterstützung des Übergangs in und durch Konzepte kultureller Bildung nur gelingen und zu einem integralen (Bildungs-)Baustein beider Institutionen werden, wenn Pädagogen vor Ort in die Umsetzung einbezogen sind und gemeinsam mit den Kulturschaffenden arbeiten. Eine derartige Zusammenarbeit soll 2015 weiter fokussiert und im Projekt implementiert werden. Anvisiert sind Fortbildungsangebote für Pädagog/-innen. Neben der konkreten (Spiel) Praxis können hierüber Konzepte kultureller Bildung im Kitaalltag verankert werden. Solche Verankerung gibt dem Projekt letztendlich seinen Antrieb. Auch wirft das Projekt auf seiner Reise durch die Stadtquartiere Netze aus, um die Vernetzung der Institutionen vor Ort zu fördern und vorhandene Ressourcen zu bündeln: 2015 geht es daher mit voller Kraft voraus, auf ein Neues: SCHULwegENTDECKER Ahoi!

Nähere Informationen zum Projekt unter: www.schulwegentdecker.wordpress.com

Literatur

- Bertelsmann Stiftung (Hg.): Von der Kita in die Schule. Handlungsempfehlungen an Politik, Träger und Einrichtungen. 3. Auflage. Gütersloh
- Cloos, Peter/Oehlmann, Sylvia/Sitter, Miriam (2013): Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In: Schröer, Wolfgang u. a. (Hg.) Handbuch Übergänge. Weinheim und Basel. S. 547–567
- Deutsche Akademie der Naturforscher Leopoldina e. V. (2014): Frühkindliche Sozialisation. Biologische, psychologische, linguistische, soziologische und ökonomische Perspektiven. <http://www.leopoldina.org/>

- uploads/tx_leopublication/2014_Stellungnahme_Sozialisation_web.pdf (05.01.2015)
- Rat für kulturelle Bildung (2014): Alles immer gut. Mythen kultureller Bildung. Online unter: http://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/RKB_ALLES_IMMERS_GUT_Einzelseiten.pdf (06.01.2015)
- Walther, Andreas/Stauber, Barbara (2013): Übergänge im Lebenslauf. In: Schröer, Wolfgang u. a. (Hg.) Handbuch Übergänge. Weinheim und Basel. S. 23–43

Anmerkungen

- (1) *Beispielhaft sei der Stadtteil Berlin-Wedding genannt. Hier leben 45 % der Bewohnerschaft von Transfereinkommen und 15 % sind ohne Arbeit. Besonders bei Kindern und Jugendlichen ist die Sozialhilfedichte hoch. Durchschnittlich 82 %*

der Erstklässler sind von einer Zuzahlung von Lernmitteln befreit. In dem Sozialraum beträgt der Anteil an Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache in der ersten Klasse der ansässigen Schule 81 %. Bei den Einschulungsuntersuchungen hat jedes zweite Kind Sprachdefizite. Siehe hierzu ausführlich http://www.berlin.de/imperia/md/content/bamittel/aktuell/qmstm/ibek2012_qm_soldiner.pdf

(2) *Zum Beispiel Einladungen zum Tag der offenen Tür, regelmäßige Vorlesebesuche von Schulkindern in Kitas oder gemeinsame Elternabende*

(3) *„Anschwung für frühe Chancen“ ist ein bundesweites Serviceprogramm für den Aus- und Aufbau lokaler Initiativen, die im Bereich frühkindlicher Bildung aktiv sind (www.anschwung.de). Das gemeinsame Programm des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) und der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) unterstützt die Vorhaben.*



Es geht ums Ganze – Theaterarbeit all inclusive

Walburg Schwenke

Im Rahmen des 16. Theaterfestivals „Grenzenlos Kultur“¹ in Mainz veranstalteten der Bundesverband Theaterpädagogik (BuT)/Region Rheinland-Pfalz und TheaterRaumMainz am 13. September 2014 gemeinsam eine Fachtagung, die zum Ziel hatte, die Herausforderungen inklusiver Theaterarbeit praxisnah zu beleuchten. Das ebenso abwechslungsreiche wie anspruchsvolle Programm aus Vortrag, Aufführung, Workshops, Gesprächen und Diskussionen lockte weit mehr Teilnehmer_innen ins Kulturzentrum Mainz (KUZ) als die Veranstalter_innen erwartet hatten: Über 90 Fachleute aus Theater, Pädagogik und Alltag – ohne und mit Behinderung – waren angereist, um gemeinsam zu erforschen, was das ist und was das sein kann: inklusive Theaterarbeit.

Andreas Meder, Begründer und Leiter des Festivals „Grenzenlos Kultur“, stellte der Fachtagung nicht nur ausreichend Raum zur Verfügung, sondern leistete gewissermaßen „Geburtshilfe“ bei dieser erstmals stattfindenden Veranstaltung – sowohl organisatorisch als auch inhaltlich.

Das Ganze hört zu: Inklusion – Was ist das?

Gisela Höhne, frisch gekürte Neuberin-Preisträgerin und seit 25 Jahren Leiterin des europaweit gefeierten Theaters Ramba Zamba in Berlin, sowie Festivalleiter Andreas Meder konfrontierten die Tagungsteilnehmer in einer Mischung aus Vortrag und Gespräch unmittelbar mit den Problematiken, die im Thema inklusive Theaterarbeit stecken:

- Ein latentes Definitionsdefizit:
Trotz massiver öffentlicher Kampagnen zum Thema weiß man immer noch nicht, was das genau ist: Inklusion. Was in der Praxis sofort spür- und greifbar ist, ist theoretisch noch nicht formuliert.
- Assimilation statt Diversität:
In den Schulen, die sich dem Gedanken der Inklusion öffnen, wird – das ist dem System geschuldet – noch überwiegend darauf hingearbeitet, dass behinderte Menschen sich, unterstützt von Fachleuten, anpassen. Dagegen grenzt Gisela Höhne die Theaterarbeit von „Ramba Zamba“ ab als einen Ort, an

dem man mit behinderten Menschen Kunst machen könne ohne Anpassung an ein bereits vorhandenes System. Vielmehr werde das System, in dem man zusammen arbeitet, auf diejenigen zugeschnitten, die darin agieren. Ihre Schlussfolgerung: Inklusion setze voraus, dass Arbeitsbedingungen und Maßstäbe auf die am stärksten Benachteiligten (bei „Ramba Zamba“ sind dies geistig behinderte Menschen) zugeschnitten werden.

- Minderheiten-Problematik:
Für einen behinderten Schauspieler ist es ebenso schwer in einem Ensemble nichtbehinderter Schauspieler zu bestehen wie für einen nichtbehinderten in einem Theater wie „Ramba Zamba“. Letzteres sei aber – aufgrund der flexibleren Strukturen – in einem freien Theater ein einfacherer Schritt in Richtung Inklusion als die Avancen, die Stadttheater behinderten Künstler_innen machen seit Inklusion nicht nur gesellschaftsfähig, sondern „angesagt“ ist.
- Der Behinderte als Exot:
Mit dieser Gefahr muss sich gerade Theater bewusst auseinandersetzen, lauert sie doch latent in der Versuchung, „illustrativ“ zu besetzen (was ja abgeschwächt auch in Bezug auf nichtbehinderte Schauspieler_innen gilt).
- Professionelle inklusive Zusammenarbeit:
Sie zeichnet sich durch Begegnung auf Augenhöhe aus, und zwar nicht nur der Schauspieler_innen untereinander, sondern auch in Bezug auf alle Theater-Bereiche.

Am Ende dieser einleitenden Reflexionen und vor dem Hintergrund der starken öffentlichen Aufmerksamkeit für das Thema Inklusion „orkelte“ Andreas Meder optimistisch: „Trotz aller Schwierigkeiten, die noch zu bewältigen sind: Die Situation ist günstig.“

Das Ganze schaut zu: „Rosa sieht rot“

Ohne Worte, aber mit großer Klarheit zeigte die musikalisch und tänzerisch bestehende Choreografie der Tänzerinnen Neele Buchholz und Corinna Mindt von der tanzbar_bremen, was inklusives Theater ist und was es künstlerisch hervorbringen kann.

Zwei Frauen begegnen sich zufällig. Lieblich wild die eine, fordernd rot die andere ziehen sie mit ihren Koffern umher – Fernweh? Hin und her gerissen zwischen Liebe und Verwirrung, Lust und Angst, Mut und Zweifel, stoßen sie sich ab und ziehen sich an. Neugier und Kraft treiben die beiden immer mehr in ein Spiel, einen Tanz miteinander. Sie kommen bei sich an und stürzen sich zusammen ins Leben. Mit großer Eindringlichkeit vollzieht sich die Kommunikation zwischen den beiden so

ähnlichen – rosa und rot – und doch so gegensätzlichen Figuren, der mädchenhaften und der Powerfrau. Das spiegelt sich in ihrem Tanz, der zwischen Aggressivität und Zärtlichkeit mit allen Beziehungs-Registern spielt. Darüber vermittelt sich zugleich die große Lust am Ausprobieren, die sich unmittelbar auf den Zuschauer überträgt: Man bekommt nicht genug von den tänzerisch-musikalischen Auslotungen zwischen den beiden starken Frauen und ist fast ein wenig enttäuscht, wenn sie am Ende fröhlich mit ihren Rollkoffern von der Bühne verschwinden, wüsste man doch zu gern, was die beiden weiter treiben.

Das Ganze in Bewegung: Workshops für alle

In vier unterschiedlichen Workshops konnten die Tagungsteilnehmer_innen erforschen, was inklusive Theaterarbeit ganz praktisch bedeutet. Die Versuchung, Inklusion als Einbahnstraße (Nichtbehinderte integrieren Behinderte) zu missverstehen, war dabei von vornherein ausgeschlossen – die vielen Theaterbegeisterten mit Behinderung, die zur Tagung angereist waren und sich aktiv in die Workshops einbrachten (ca. 25 % der Teilnehmer), machten es möglich.

- Große Themen
Gisela Höhne bot den Teilnehmer_innen einen Einstieg in „große“ Themen wie Macht, Liebe, Verrat, Hoffnung über Körperbewegung und Gebärdensprache, der in Bewegungschoreografien und Interaktionen im Raum mündete.
- Körper
Körperarbeit stand selbstredend auch im Vordergrund des Workshops, den die beiden Tänzerinnen Corinna Mindt und Neele Buchholz gemeinsam – und in dem Fall absolut inklusiv – anboten. Ihr Leitmotiv: Den Körper aufwecken, entdecken und mit all seinen Möglichkeiten nutzen, um in Kontakt und ins Spiel miteinander zu kommen. So vorbereitet und füreinander geöffnet, ging es anschließend an die Bearbeitung handfester bewegter, tänzerischer Improvisationsaufgaben.
- Raum
Bei Thomas Aye, Theaterpädagoge, Autor und Dozent für Kunst und Spiel an der FH für Sozialpädagogik in Berlin, konnte man Räume erkunden, neu erschließen und als Basis performativen Arbeitens nutzen. Nach gemeinsamen Ortserkundungen unter Anleitung ihres Spielleiters hatten sich die Teilnehmer_innen relativ schnell selbständig gemacht und sich Orte im öffentlichen Raum für kleine überraschende Performances angeeignet. U. a. entdeckte eine der Arbeits-



Es geht ums Ganze – Theaterarbeit all inclusive

gruppen die Anziehungskraft und Vorzüge einer öffentlichen Telefonzelle gegenüber dem Handy und bewies, dass diese auch bis zu zehn Menschen gleichzeitig Raum bietet.

- Sprache

Den Beweis, dass Menschen mit Down-Syndrom – entgegen der gängigen Lehrmeinung – lesen und schreiben können, hat Katja de Bragança bereits 1998 erbracht, als sie in Bonn das Magazin „Ohrenkuss“ startete. „Alle zwei Wochen treffen sich dort die etwa 20 Autoren zur Redaktionssitzung. Viele schreiben selbst – per Hand, auf der Schreibmaschine oder auf dem Computer, manchmal diktieren sie auch. So wie es für sie am leichtesten ist. [...] Über fast alles haben die Autorinnen und Autoren von Ohrenkuss schon einmal geschrieben: über die Liebe, die Mongolei, Ohrwürmer, das Unsichtbare und über den ewigen Konflikt zwischen Männern und Frauen. [...] Menschen mit Down-Syndrom schreiben in Ohrenkuss über das, was sie bewegt, verleihen ihren Gefühlen Worte, teilen ihre Sicht der Welt den Lesern mit.“³ In ihrem Workshop berichtete Katja de Bragança über die Kommunikation innerhalb des Teams von „Ohrenkuss“ und machte mit den Erfordernissen der sogenannten „Leichten Sprache“ vertraut. Diese konnten die Workshop-Teilnehmer_innen in einer Schreibwerkstatt unmittelbar erproben und erfahren.

Das Ganze in der Runde: „Der Tag war super exklusiv!“

Mit diesem begeisterten Statement eines Mitglieds von „Ohrenkuss“ endete die abschließende Expertenrunde, die nicht als klassische Podiumsdiskussion unter wenigen Expert_innen angelegt war, sondern als offenes Podium allen Tagungs-Teilnehmer_innen Gelegenheit bot, sich in die theoretische Reflexion des Tagungs-

themas einzubringen. Angesichts der zahlreichen Expert_innen, die diese Tagung besuchten und zu ihrem Gelingen beitrugen, hatte Moderator Georg Kasch (Journalist, u. a. nachtkritik.de) alle Hände voll zu tun, die spannenden Fragen und Statements zu bündeln, die an dieser Stelle nur angerissen werden können:

- „Als Tanzkollegin habe ich dich lieb.“

Auf die Frage, ob Inklusion mehr eine Sache der Praxis als des Brandings sei, erläuterten Corinna Mindt und Neele Buchholz ihre Arbeitsweise: Ebenso wie in ihrem Tanz-Stück „Rosa sieht Rot“ bestehe auch ihr gemeinsamer Arbeitsprozess aus einem Wechsel von Impuls und Reaktion. Die Unterschiede zwischen behinderter und nicht-behinderter Kollegin, so die beiden Tänzerinnen, heben sich im Tanz auf. Voraussetzung dafür sei freilich, dass man sich ganz aufeinander einlässt. Neele Buchholz drückt diesen Sachverhalt auf ihre Art und äußerst präzise aus: „Als Tanzkollegin habe ich dich lieb.“

- „Der Franz kann zwar nicht sprechen, aber sich riesig freuen.“

Auf die Frage, ob ihre Theaterarbeit für sie eher Sozialpädagogik oder Kunst sei, antworteten die Mitglieder des „Theaters mittendrin“ aus Leichlingen einstimmig mit Kunst. Denn das sei es, was sie verbindet. Nachgefragt, ob es Grenzen bei der künstlerischen Arbeit gäbe, fällt die Antwort ebenso eindeutig aus: ausschließlich finanzielle. Das sehen auch die „Sommersprossen“, eine 13-köpfige Theatergruppe aus Landau, so: Eigentlich gäbe es für sie keine Grenzen, vielmehr werde das ganz unterschiedliche Potential der Mitspieler_innen genutzt; so könne der Franz zwar nicht sprechen, aber sich riesig freuen.

- Inklusion und Grenzen

Mit dem Hinweis darauf, dass man einmal fragen sollte, ob es sich um Grenzen nur

von einer Seite handelt oder ob sie nicht beiderseits vorhanden sind, ist die Problematik der Grenzen zwischen behinderten und nichtbehinderten Akteur_innen keineswegs geklärt.

Während beispielsweise die inklusiv arbeitende Theatergruppe der Werkstätten für behinderte Menschen (WFB) Nieder-Olm die Freude am Spiel, das Zusammenarbeiten mit anderen und die Bereicherung durch das Eintauchen in fremde Rollen hervorhebt, stößt die inklusive Theaterarbeit des Jungen Schauspiels Frankfurt immer wieder an die Grenzen der etablierten Institution Stadttheater.

Wenn eingangs von einem latenten Definitions-Defizit in Bezug auf Inklusion die Rede war, so hat das nichtsdestoweniger spannende und anregende Abschluss-Gespräch diese Einschätzung bestätigt. Bei aller begeisterten und begeisternden Umsetzung in der Praxis steht eine umfassende Debatte zur Theoriebildung an. Und so hoffen die Organisator_innen dieser ersten Fachtagung zum Thema inklusive Theaterarbeit auf eine Fortsetzung ganz in diesem Sinne.

Anmerkungen

1) *Als erstes Festival für Kunst von Menschen mit geistiger Behinderung im deutschsprachigen Raum startete „Grenzenlos Kultur“ 1997 im Kulturzentrum Mainz (KUZ). Veranstaltet von der Lebenshilfe gGmbH Kunst und Kultur und unter der Leitung von Andreas Meder entwickelte sich das Festival zu einer Plattform für ungewöhnliche, oft experimentelle, immer auch gesellschaftspolitisch motivierte Kunst- und Theaterformen und macht längst weit über die regionalen Grenzen hinaus von sich reden.*

2) *Zit. nach: ohrenkuss ... da rein, da raus (Info-Heft)*



„site-specific“ – Internationales Jugendtheaterfestival in Österreich im August 2014

Georg Ruttner

Vom 25. bis 28. August 2014 veranstaltete die BiondekBühne Baden zusammen mit der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich das Festival „site-specific“ in Eggenburg in Niederösterreich, wo Jugendtheatergruppen aus Estland, Finnland und verschiedenen Teilen Österreichs teilnahmen. Die beiden Organisationen entschlossen sich dabei – wie der Name schon vermuten lässt – für eine Schwerpunktsetzung auf den Bereich des sogenannten „site-specific Theatre“. Daher soll, bevor näher auf das Festival an sich eingegangen wird, erst diese Theaterform dargestellt werden.

„Site-specific Theatre“ heißt ins Deutsche übersetzt „ortsspezifisches Theater“ und meint daher rein etymologisch gesehen Theater, das explizit für einen bestimmten Ort erstellt wurde und ihm dadurch wesenseigen ist. In der Literatur findet die deutsche Variante jedoch kaum Beachtung, was darauf zurückzuführen ist, dass diese Theaterform eher im angelsächsischen Raum anzutreffen ist. Im „site-specific Theatre“ wird ein Ort durch das Theater zum Sprechen gebracht (vgl. Lehmann, 1999, S. 305). Es steht also kein Text im Mittelpunkt der Inszenierung sondern der Raum selbst, in dem diese stattfindet. „Site-specific Theatre“ lässt sich daher als ein Subgenre des postdramatischen Theaters einordnen. Die englische Theatermacherin Kathleen Irwin (2012, S. 94) bezeichnet den Ort im „site-specific Theatre“ sogar direkt als „Text“, um dessen Wichtigkeit darzustellen. Ein ortsspezifisches Theaterstück ist nicht nur für einen speziellen Ort konzipiert, sondern auch von diesem bedingt und daher an diesen gebunden (vgl. Pearson, Shanks, 2001, S. 23). Das Stück soll direkt am gewählten Ort entstehen und auch nur dort seine volle Wirkung entfalten. Würde man es wo anders aufführen, dann würde es dadurch zerstört. Die oberste Prämisse ist daher die folgende: *„It is a site-specific work and as such not to be relocated. To remove the work is to destroy the work.“* (Serra, 1994, S. 194) Wie genau dabei auf den Ort Bezug genommen wird, bleibt den Künstler_innen überlassen. Möglichkeiten gibt es auf jeden Fall genug: Architektonisch, historisch, geografisch ... (vgl. Pinkert, 2009, S. 21). Schlussendlich soll den Ausschlag aber auch hier der gewählte Ort selbst geben.

Wieso fiel nun aber die Wahl der Schwerpunktsetzung auf diese Art von Theater? Als künstlerischer Leiter des Festivals möchte ich darauf aus zwei Richtungen antworten:

Die erste ist, dass wir bei der Konzipierung auf der Suche nach etwas waren, das die Veranstaltung einmalig machen würde. Dabei fiel mir das oben erwähnte Zitat Serras ein, und so schien nichts offensichtlicher, als das „site-specific Theatre“ in den Mittelpunkt zu stellen. Die

präsentierten Stücke könnten in dieser Form eben nur an den Festivalspielorten stattfinden – was nicht der Fall gewesen wäre, hätten wir eine Blackbox-Bühne zur Verfügung gestellt. Der zweite Aspekt ist, dass „site-specific Theatre“ wie geschaffen für die Anwendung in der Theaterpädagogik ist. Folgt man etwa der These Klepackis (2012, S. 47 ff.), dass Kunst und kreative Freiräume in einem theatralen Kontext niemals in einer Schule verortet sein können, da die dortigen Räume bereits mit anderen, oft negativen, Erfahrungen besetzt sind, und man in Folge dessen das Schulgebäude verlassen sollte, um kreative Prozesse in Gang zu setzen, so ist der Weg zu einer ortsspezifischen Inszenierung beinahe schon vorgegeben. Da das „site-specific Theatre“ und dessen Möglichkeiten für die Theaterpädagogik allerdings kaum bekannt sind, sollte das Festival dies ändern. Quasi als Bindeglied dieser beiden Aspekte steht die Aussage Mira Sacks (2004, S. 40 f.), dass es bei ortsspezifischen theaterpädagogischen Projekten gar nicht erst möglich ist, professionelles Theater zu imitieren, und so Originale entstehen, die nur durch die Teilnehmenden selbst möglich wurden. So wird authentisches Spielen bei den Jugendlichen gefördert (vgl. Wenzel, 2012, S. 62).

All dies überzeugte uns, das Festival in die Tat umzusetzen. Die erste Herausforderung war es, eine Stadt zu finden, die sowohl eine geeignete Unterkunft für fünfzig Personen bietet, als auch genügend interessante wie unterschiedliche Spielorte vorzuweisen hat. Die Wahl fiel auf Eggenburg in Niederösterreich, eine Gemeinde mit einer weitestgehend unversehrten mittelalterlichen Stadtmauer, einer malerischen Altstadt und einem Industriegebiet am Stadtrand. Vielfalt gab es also und noch dazu ein Internat, das im Sommer freistand.

Nachdem die Wahl getroffen war, machten wir Fotos der angebotenen Spielorte und erstellten mit diesen eine Ausschreibung. Jede Gruppe, die sich bewarb, sollte sich eine „Bühne“ auswählen, diese Entscheidung begründen und kurz beschreiben, welche Art von Stück sie sich dort vorstellen könnte. So setzte sich das Feld der Teilnehmenden aus Jugendtheatergruppen aus Irland, Estland, Wien, Vorarlberg und den Gastgeber_innen der BiondekBühne Baden zusammen.

Ein wichtiger Teil des Festivals war der angebotene Workshop jeden Vormittag. Um den Teilnehmenden die Thematik des „site-specific Theatre“ näher zu bringen, luden wir zwei Referenten des Londoner Theaters Kazzum ein, die mit allen Jugendlichen während der vier Tage ein komplett neues ortsspezifisches Theaterstück entwickelten. Kazzum produziert ausschließlich „site-specific Theatre“ und bie-

tet in England Vermittlungsworkshops an. Es war uns daher eine große Freude, sie für unsere Veranstaltung gewonnen zu haben und noch dazu den künstlerischen Leiter Daryl Beeton selbst als Workshopleiter dabei gehabt zu haben. Während die mitgereisten Spielleiter_innen vormittags die Stücke des Vortages besprachen, entstand in den Workshops eine sehr originelle Reise durch den mittelalterlichen Teil Eggenburgs, der zum Abschluss des Festivals präsentiert wurde. Nachmittags gab es für die Gruppen immer die Möglichkeit zur Probe bzw. Stückentwicklung. Die Inszenierungen selbst wurden jeweils am Abend präsentiert. Die Gruppen verfolgten dabei unterschiedliche Ansätze. Eine verfolgte die Idee von „site-specific Theatre“ zu einhundert Prozent und entwickelte das komplette Stück am Anreisetag direkt am Ort, vollkommen ohne Vorbereitung – einzig eben die Lokation stand schon fest, und der Spielleiter konnte sich so schon im Vorhinein Methoden überlegen. Zwei weitere Gruppen kamen mit gelernten Texten (teilweise allerdings erst während der Hinfahrt ausgeteilt) und nahmen diese als roten Faden zu ihrer ortsspezifischen Produktion, die sich wunderbar in die Spielräume einfügten. Die letzten beiden Gruppen kamen mit komplett fertig geprobteten Stücken und versuchten diese an die örtlichen Gegebenheiten anzupassen. Die Ergebnisse dieser Versuche waren allerdings reine Freiluftpräsentationen, die Orte bloß Kulisse. Die Bandbreite war also sehr groß. So zeigt sich, dass durchaus nicht alle Jugendtheatergruppen bereit sind, sich vollends auf ein Festivalkonzept einzulassen. Aber gerade dadurch wurde es zu einer sehr interessanten Erfahrung für alle Beteiligten, die dazu einlädt, sie in einer anderen Ortschaft zu wiederholen und zu sehen, welche Stücke die dortigen Gegebenheiten ermöglichen.

Literatur

- Irwin, K. (2012): Toiling, Tolling and Telling: Performing Dissensus. In: Birch, A./Tompkins, J. (Hg.): *Performing site-specific theatre . politics, place, practice*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire, New York: Palgrave Macmillan, S. 84–91
- Klepacki, L. (2012): Der leere Raum. Über die bildungstheoretische Relevanz eines theaterästhetischen Postulats. In: Westphal, K. (Hg.): *Räume der Unterbrechung. Theater. Performance. Pädagogik*. Oberhausen: Athena
- Lehmann, H. (1999): *Postdramatisches Theater*. Frankfurt am Main: Verlag der Autoren
- Pearson, M./Shanks, M. (2001): *Theatre/Archaeology*. London, New York: Routledge
- Pinkert, U. (2009): *Ortsspezifisches Arbeiten. Zur temporären Verwandlung phänome-*

„site.speditic“ – Internationales Jugendtheaterfestival in Österreich im August 2014

nologischer und diskursiver Räume. In: Zeitschrift für Theaterpädagogik. Korrespondenzen 55, S. 21–22

Sack, M. (2004): Stadt – Land – Fluss. Drei theaterpädagogische Diplomprojekte an der

Hochschule für Musik und Theater Zürich. In: Zeitschrift für Theaterpädagogik. Korrespondenzen 44, S. 38–41

Serra, R. (1994): Writings/Interviews. Chicago: University of Chicago Press

Wenzel, K. (2012): Bremens erstes schulübergreifendes Theater (B.E.S.T.) im Spannungsfeld zwischen Raum und Publikum. In: Giese, N./Koch, G./Mazzini, S. (Hg.): SozialRaumInszenierung. Berlin, Milow, Strassburg: Schibri, S. 59–69





■ Nadine Giese, Gerd Koch, Silvia Mazzini (Hg.)

■ SozialRaumInszenierung

■ Band 11 aus der Reihe Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik

Dieser Sammelband ist von europäischen Expertinnen und Experten aus den Feldern Theater, Theaterarbeit, Dramaturgie, Theaterpädagogik, Sozialwissenschaft, Sozialpädagogik, Sozialer Arbeit, Psychologie, Literaturwissenschaft, Philosophie, Design-Theorie und Architektur verfasst worden. Dementsprechend werden Erfahrungen, Denkweisen und Konzepte aufgezeigt, die das Soziale, den Raum und die Inszenierung zusammen ‚ins Spiel‘ bringen. In der Polyphonie der Beiträge, deren Inhalte zwischen den drei Begrifflichkeiten Sozial, Raum, Inszenierung und deren Bedeutungen oszillieren, wird ein Panorama interdisziplinären Wissens entworfen.

2012 • 290 Seiten
Format: 21 x 14,8 cm
ISBN 978-3-86863-108-1
Mit 41 schwarz-weiß Fotos
und 3 Abbildungen.
EUR 19,00



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

Ein filmisches Schau-Spiel: Am Geldabend ... gewinn-bringend ...

Gerd Koch

Angekündigt wurde: „AM GELDABEND. EIN FILMISCHES SCHAU-SPIEL“ – auch so geschrieben auf dem Programm-Zettel: „AM GELDABEND IST EIN MULTIMEDIALES FILMISCHES SCHAU-SPIEL“. Ich werde als Besucher am 14.12.2014 im Kulturzentrum Pavillon, Hannover, also deutlich auf die Machart dieses Theater-Abends des Regieteams Matthias Bittner und Sascha Schmidt eingestimmt: Schau-Spiel, filmisch, multimedial. Ja, und so war es denn auch – und das sehr gelungen; eine klare szenische Logik: REAL TIME ACTING¹ auf der Mitte und an den Rändern der Flachbühne – Großbildschirme (*screens*) für Projektionen oberhalb des Bühnengeschehens an der Rückseite der Spielfläche. Und – Stichwort: multi-medial – eine jede Besucherin/ein jeder Besucher hatte einen Sender und *head set* (*audio guide*) beim Eintritt in den Theaterraum bekommen, mit deren Hilfe unterschiedliche Programme, deren inhaltliche Stichworte an der Zuschauerraum-Wand angeheftet waren, aufrufen werden konnten (auch wiederholt natürlich): Filme, Verstärkung des Sprechens/Singens auf der *Real-Time-Acting*-Bühne, Musik, Lesung ... *switching* war angesagt: Konzentration & Dezentration. Diese technischen Mittler lieferten – gewissermaßen – Vorgeschichten/Vorhergeschehenes zur Produktion des „Geldabends“: Recherchen und Interviews der Spieler*innen zum Thema, zur Eingrenzung und Ausweitung des Themas: Die Theatermacher*innen als Forscher*innen² – Besuche, Exkursionen, Nachfragen, Feldforschung in Ämtern, Firmen, gar bei einem sehr renommierten Soziologie-Professor (Oskar

Negt), Mitmachen/beobachtende Teilnahme/teilnehmende Beobachtung der Spieler*innen beim Wetten im Pferderennen ...

Auf dem Flachboden der Bühne wurde *life* gespielt von den eben auf dem Bildschirm zu sehenden Personen. Ein Regelspiel wurde durchgeführt, das allen (Publikum wie Spielerschaft) recht vertraut ist und einem Abend zum Thema Geld sehr angemessen: Monopoly! Der Bühnenboden war das Monopoly-Spielbrett, das durch die Spielenden begangen wird = die Bühne, die Welt bedeutet!

A propos Regelspiel: Zwei vorsichtig spielendregelnde/Regeln spielende „Moderatoren“/ *facilitators* (siehe die Funktion von *joker/coringal/curingal/kuringa* in Augusto Boals Theaterkonzept und eines *Maitre de Plaisir* bis Spiel(e)machers im Glücksspiel oder im komödiantischen Theater) gibt es: Sie führen eine öffentliche, eine offene Abend-Regie ...

Dieser Abend ist, wie es im Untertitel heißt: ein FILMISCHES Schau-Spiel. Genau, denn herkömmlicherweise arbeitet ja der Film mit Schnitten, Unterbrechungen, Montagen – auch wenn er im digitalen Zeitalter sein „Handwerk“ immer mehr verliert³.

„Das Kaleidoskop ist Vorbild ihrer Kunst“, schrieb Hans Tasiemka 1926 zu den neuartigen – *filmischen* – Theaterstücken von Arnolt Bronnen und Bertolt Brecht: „In Bildfetzen zerreißen sie ihre Stücke und kommen damit dem Film, dem siegreichen Gegner des Theaters, zuvor“. Es entsteht, wie Richard Blank generalisiert schreibt, ein bewegliches „kubistische(s) Gemälde. Ein Gegenstand, der, aus unterschiedlichen Blickwinkeln, in verschiedenen

Zeiten gesehen, in einzelne Teile zerlegt und zusammengesetzt als *ein* Bild erscheint. Und dieses eine Bild erweckt bei den vielen Teilen nie den Eindruck von Beliebigkeit“⁴.

Der Hinweis auf das Durchschütteln/Durchrütteln – wie mit einem Kaleidoskop – liegt mir – und hier beim „Geldabend“ – recht nahe; denn da weiß ich nicht/da weiß man nicht, was herauskommt – siehe das *life acting* beim richtigen Monopoly-Würfelspiel(en) während des Geldabends. Und man weiß nicht immer gleich und sicher, was etwas Gesehenes, Bemerktes genau zu bedeuten hat; obwohl es sichtbar angezettelt wurde ... Ein Kaleidoskop ist eben (auch) ein Zufallsgenerator (schön!).

Und schaue ich pädagogisch, erziehungswissenschaftlich-methodisch auf den „Geldabend“, dann erkenne ich, wie das Konzept „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen“, das Oskar Negt (den wir beim „Geldabend“ auf dem Bildschirm erleben) zuerst 1968 vorlegte, hier nun als eine weitere Grundlegung für Theaterbildung (Bildung durch Theater *und* Herausbildung eines speziellen Theaterformats!) wirksam wurde. Mit anderen Worten: Exemplarisches geschieht im REAL TIME ACTING des MONOPOLY-Spiels auf der Bühne – also *life*, beispielhaft, auch zufällig, auch spontan *und* interessiert *und* attraktiv (also: anziehend). Die soziologische Phantasie nun, als eine ans *Exemplum* sich andockende Phantasie, erscheint uns auf den Bildwänden, den *screens*, bildet Horizonte, und die wurden von den am Exemplum spielend Beteiligten/Forschenden/Neugierigen *selbst* erstellt/hergestellt. Eine auf diese Weise entfaltete, interessierte soziologi-



Ein filmisches Schau-Spiel: Am Geldabend ... gewinn-bringend ...

sche Phantasie ist ein „bedingtes Wissen“, wie ich sagen möchte⁵.

Der eben als Bildungskonzept-Entwickler genannte Oskar Negt nun ist, wie schon gesagt, seinerseits zu sehen auf einem *screen* in der Aufführung: Die Spielerinnen und Spieler haben ihn als Soziologen zum Thema Geld (im weitesten Sinne) befragt. Da geht es vom Natural-Tausch („Gänse statt Geld“) bis hin zum wild-wütenden Bankengeschäft und zu den Finanzskandalen heutiger Zeit.

Zurück zum Theatral-Technischen/-Methodischen des „Geldabends“: Während der Brecht-Wochen in Augsburg vor mehreren Jahren referierte Lothar Schirmer sehr einleuchtend zum Bühnenbau (nicht verkürzt: Bühnen**bild**) des Caspar Neher in Brechts epischem Theater⁶: Im Vordergrund der Bühne wird sehr präzise (exemplarisch) gebaut (sehr gut gelungen etwa im Stück „Leben des Galileo Galilei“ in seinen Experimenten) und durch die Akteur*innen behandelt = *en detail*. Die Rückwände der Bühne spannen material und metaphorisch einen Horizont auf – ziehen große Linien, führen ein in historisch-soziale Weiten (wir dürfen uns an das Stichwort von der „soziologischen Phantasie“ erinnern). Auch in der Museums-Didaktik sind übrigens recht ähnliche, performative Installationen zu finden, wenn es darum geht, ein Museum als gesellschaftlichen Lernort zu gestalten⁷: Die Exponate werden im Ausstellungsraum so platziert, dass sie gut einsehbar sind, manchmal auch angefasst werden dürfen. Die Wände des Ausstellungsraumes dienen der Horizont-Erweiterung, z. B. durch das Anbringen von Zeitleisten, Text-Friesen (Das „Museums für Deutsche Geschichte“ der DDR im Berliner Zeughaus verfuhr nach solchem „museologischen“ Prinzip; es gab Auseinandersetzungen über die Gestaltung

des Innenraums.). Die Präsentationsform der (nicht nur historischen) Panoramen steht dazu Pate⁸. Aus solchen Blickwinkeln betrachtet, ist der „Geldabend“ auch eine performative Installation – ein Stück der *bildenden Kunst* (schön doppelsinnig), der Bild-Kunst.

„Am Geldabend. Ein filmisches Schau-Spiel“: Es ist Theater als „theatron“, also als offener Schauplatz, als Schaubühne, als Platz der Einsicht (somit auch mit „theoria“ verbunden); es ist Theater als „Drama“, also als Geschehensablauf, und es ist Theater als „Szene“, also ästhetisches Konstruktionsprinzip und (szenologisches) Milieu zugleich! Alle Achtung! Und Dank an die Akteur*innen ...!

Anmerkungen

(1) Ich verwende den Titel des anregenden *Buches* von Paul Binnerts: *REAL TIME ACTING für ein Theater der Gegenwärtigkeit*. Berlin, Milow, Strasburg 2014.

(2) Sie sind „Szenolog*innen“, vgl. zur *Methode der Ethnoszenologie* Birgit Fritz: *Von Revolution zu Autopoiese. Auf den Spuren Augusto Boals ins 21. Jahrhundert*. Stuttgart (ibidem) 2013, S. 37 – 42, darin heißt es: „Eine Methode, die erstens den Anspruch hat, nicht ethnozentrisch zu sein und verschiedene wissenschaftliche Disziplinen zu vereinigen und die außerdem den Anspruch hat aus einer holistischen Haltung heraus menschliches Verhalten und, organisierte menschliche spektakuläre Praktiken“ zu verstehen und zu untersuchen ... Sie beschreibt und analysiert die spektakulären Ausdrucksformen der Völker.“ (S. 37) „Die Universität Paris VIII und die Universidade Federal da Bahia sind ihre wichtigsten Forschungszentren.“ (S. 38) „Die Ethnoszenologie ist ein Konzept der Unabhängigkeit und Resistenz gegenüber der Uniformierung, sie wendet sich gegen die, unendliche

Sicherheit‘ der Ideologien aber schätzt das ‚unnötige Risiko‘ von Aktion und Interaktion.“ (S. 41) Zum – augenscheinlich - Grundlagen-Buch der Ethnoszenologie mit Übersetzungen einschlägiger lateinamerikanischer und französischer Texte gibt es eine Rezension: <http://www.univie.ac.at/Theaterwissenschaft/rezensionen/aufbruch.htm>

(3) Vgl. Gerhard Schumm: *Der Film verliert sein Handwerk. Montagetechnik und Filmsprache auf dem Weg zur elektronischen Postproduktion*. Münster 1989.

(4) Richard Blank: *Drehbuch*. Berlin 2010, S. 113. Vgl. Gerd Koch: 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)*. Berlin 2013 (unveröff.). Eine Kurzfassung erschien 2014 in der „Revista Alberto“ in São Paulo (Brasilien): *NO CAMINHO DE UMA POETO SCIENCE PARA UMA CIENCIA ÉPICA*, S. 93–103.

(5) So hat Friedrich Schlegel einmal die wissenschaftliche Disziplin der Philologie benannt – auch noch das Wortspiel im Titel eines schönen Essay-Büchleins von Ottmar Ette spielt daraufan: „Viellogische Philologie“ Berlin 2013.

(6) Ich vermute, dass sein damaliger Vortrag sich in dem von Helmut Gier und Christine Tretow herausgegebenen Band: „Caspar Neher – Der größte Bühnenbauer unserer Zeit. *11.04.1897 Augsburg – † 30.06.1962 Wien“. Opladen 1997, befindet.

(7) Vgl. Heidi Hense: *Das Museum als gesellschaftlicher Lernort. Aspekte einer pädagogischen Neubestimmung*. Frankfurt am Main 1990.

(8) Vgl. Heinrich Henel: *Szenisches und panoramisches Theater*, in: *Neue Rundschau*, 1963, S. 235 ff.



I was Gob Squad. Ein Selbstversuch in Remote-acting

Hanne Seitz

Ein Rednerpult, eine große Leinwand, rechts ein Tisch mit zwei Stühlen und links eine Couch, auf der eine Frau mit Kopfhörer und eine Person mit Hasenmaske sitzen. Nachdem der letzte Zuschauer Platz genommen hat, geht „Rabbit“ zum Pult, nimmt die Maske ab und begrüßt das Publikum, das sich im November 2014 anlässlich des 20-jährigen Jubiläums zu „We are Gob Squad and so are you“ im Berliner HAU1 eingefunden hatte. Der Performer – im feinen Anzug, High Heels an den Füßen und Glitter im Gesicht – beginnt seine Lecture: *Hello, my name is Simon from Gob Squad*. Es geht um das Künstlerkollektiv und um Partizipation. Ihre Stücke seien klar strukturiert, durchwoben mit Passagen, in denen das Publikum und insofern Unvorhersehbares mitspielen. Fehler, die passieren, seien keine. *There is no such thing as wrong*. Just in dem Moment stößt die Frau ein Glas Wasser um. *Sorry*, sagt sie. Gelächter im Publikum. Simon, etwas irritiert, fährt fort, während die Frau das Wasser aufwischt. Der heutige Abend verlange Zuschauerbeteiligung und sei ein Experiment. Die Frau horcht auf und sagt empört, dass sie sich das anders vorgestellt habe. An einem Experiment habe sie nämlich kein Interesse: *I hate participation*. Wieder Gelächter. Während er über Risikobereitschaft redet und dem Publikum Mut macht, verlässt sie die Bühne, übergibt ihren Kopfhörer an einen Mann im Publikum und setzt sich auf einen leeren Platz. Gehört sie möglicherweise doch zur Truppe? Sie macht ihre Sache ziemlich perfekt und dem Namen Gob Squad (sinngemäß etwa „Quasseltruppe“) alle Ehre. Simon beendet seinen Vortrag, gibt einen zweiten Kopfhörer an eine Frau und verlässt den Raum. Der Mann hat sich derweil auf die Bühne begeben: *My name is Gob Squad and this is my story*. Er sei Brite und Deutscher, Mann und Frau und habe Kinder, könne singen, tanzen, spielen und auf Verlangen weinen, sei mit der Kritischen Theorie und dem postdramatischen Theater vertraut. Schon früh habe er – als Josef im Krippenspiel oder als Spielkarte in Alice im Wunderland – Theater gespielt. Auf eine Ausbildung habe er verzichtet, nachdem man ihm auf der Schauspielschule bescheinigt habe, seine Darbietung sei keine Schauspielerei – *You're just playing yourself*. Er beendet seinen Vortrag und beantwortet die (zuvor auf Zetteln verteilten) Fragen der Zuschauer: *Why are you playing yourself? You always use your own names*. Ja, meint er, aber das Ganze sei weder autobiografisch noch ein Rollenspiel. Es ginge darum, vor Publikum Dinge auszuprobieren, die sie sonst nie machen. Zur Demonstration wird eine Videosequenz aus dem Stück „Room-service“ gezeigt.

Im weiteren Verlauf werden immer neue Zuschauer-Duos eingetauscht. Sie stellen sich dann z. B. als Sean oder Johanna von Gob Squad vor, erläutern die Spielweise der Truppe, probieren Kostüme, während auf der eingeblendeten Powerpoint „Trying on a role“ steht. Unter dem Titel „Multiple Selves“ will einer jemanden finden, der so aussieht wie er und seinen Part übernimmt, damit er anderen Dingen nachgehen könne. Dazwischen werden Filmsequenzen aus eigenen Stücken und Schnipsel aus Kinofilmen gezeigt und hier und da Szenen – mal sentimental, mal im Murder-mystery-Stil – mit Musik untermalt. Literarische, wissenschaftliche und filmische Vorbilder werden genannt, über Fiktion und Wahrheit, Rolle und Authentizität gesprochen und darüber, wie es ist, Gob Squad zu sein. Einer, der sich dann Mr. Willes nennt und Autor ist, liest aus seinem Buch, in dem sich jemand mit einer Filmfigur verwechselt. Ein aufgebracht Zuschauer (mit Kopfhörer) unterbricht ihn: *This is madness ... I hate audience participation. I really do! I am not sure I can stand it a moment longer*.

Als Zuschauerin bin ich längst in der Verwirrzone angekommen. Ich lese das Wort „Alienation“ auf der Powerpoint und höre, wie eine neu eingetauschte Zuschauerin meint, man könne sie doch nicht einfach so sitzen lassen, sie bräuchte jetzt eine Ansage. Zudem wolle sie vor Fremden nicht vorgeführt werden. Ich drifte ab, erinnere mich an eine Erzählung, in der ein Junge auf dem Dachboden Verkleidungen entdeckt, sie anprobiert und nicht mehr in sein Leben zurückfindet. Und plötzlich steht sie vor mir. In Sekundenschnelle überlege ich, mich dem Blick zu entziehen, doch es reizt mich mitzumachen – zumal ich über Partizipation gerade geschrieben habe (vgl. Seitz 2014). Ein offener Blick und ein Lächeln meinerseits und schon stülpt sie mir den Kopfhörer über. Auf der Bühne hat eine andere Frau schon Platz genommen: *Hello. My name is Bastian Trost, I am a member of Gob Squad and I want to tell you ...* Den Rest bekomme ich nicht mehr mit – die Stimme in meinem Ohr zieht alle Konzentration auf sich. Es werde alles gut gehen, ich bräuche nur zu sagen und zu tun, was mir aufgetragen wird. Ich sehe mich aufstehen und höre mich rufen: *Sorry, can I interrupt you?* Ich folge der Anweisung, betrete die Bühne und setze mich neben „Bastian“. Ab da: weitgehender Filmriss. Der Kopfhörer schirmt komplett ab. Ich wusste nicht einmal mehr, dass ich mich (wie ich später erfuhr) als Cecilia vorstellte. Ich erinnere eher die Handlungen und die ‚Fehler‘ – hatte 14 statt 40 Minuten verstanden, sollte es korrigieren und dachte nach, wie ich das am besten bewerkstellige. Meine Hand sollte

ich dann auf „Bastians“ legen und nahm die rechte, worauf die Stimme meinte, meine linke Hand sei vielleicht bequemer. Von solcherart Einfühlung überrascht sehe ich jetzt erst am Ende des Zuschauerraums eine Frau und Simon (alias Rabbit) an einem Tisch sitzen. Sie beobachten uns und steuern uns live durch die Szene. Ich nehme das Publikum wahr, auch meine Partnerin, erfasse aber nicht den Sinn ihrer Worte, da ich bereits mit der nächsten Anweisung beschäftigt bin. Ich höre mich sprechen, und – um in einem Satz von Paul Valery das Wort sehen durch hören zu ersetzen – „Ich höre mich, mich hören“. Am Ende stehen wir am Pult und zählen abwechselnd Regeln auf. *Number One* – nur das Zählen bleibt mir in Erinnerung, nichts vom Inhalt. Wir werden schließlich gebeten, uns zu verbeugen, und die beiden von Gob Squad gesellen sich dazu. Ich gehe auf meinen Sitzplatz zurück und stimme in den begeisterten Applaus ein.

Nach der Pause gibt es Vorträge und eine Diskussionsrunde (u. a. mit Mieke Matzke, Juliane Rebentisch, Kai van Eikels) zum Thema Kollektiv – lautet doch das Jubiläumsmotto „being part of something bigger“. Ich bin allerdings noch immer mit meinem Theatererlebnis beschäftigt. Angesichts der Fremdsteuerung war mir etwas unheimlich zumute – vor allem, weil ich obendrein Spaß an der Sache hatte. Performative Verrichtungen auf der Bühne und öffentliche Auftritte sind mir ein Leichtes – es war also kein Lampenfieber, das mich zu einem ferngeleiteten, leeren Zombie werden ließ. Später will ich aber dann doch wissen, was ich gesprochen habe, und nehme per Email mit dem echten Bastian Kontakt auf. Er habe jene Cecilia im Rahmen der Aufführung „Super Night Shot“ in Oslo auf dem Busbahnhof tatsächlich kennengelernt und das Gespräch seinerzeit auch aufgezeichnet. Das Video sei verlorengegangen, aber der „für immer vergangene Moment“, so Bastian, lebe nun weiter – nicht als Re-enactment, sondern als Szene einer Wiederbegegnung nach vielen Jahren. Was Gob Squad *Remote-acting* nennt, hat nicht nur mit dem Unterschied zwischen repräsentativem und performativem Spiel zu tun. Das „Adventure in Remote Lecturing“ (so der Untertitel des Stücks) ließ mich am eigenen Leib erfahren, wieso die Bühnenpräsenz der partizipierenden Zuschauer so authentisch und perfekt erschien. Meine Konzentration auf die per Kopfhörer eingeflossenen Texte wurde vom Publikum als Reflex auf die Kommunikation mit „Bastian“ und als Ausdruck innerer Beteiligung interpretiert. Ich war jedoch alles andere als bei der Sache, vielmehr ganz pragmatisch dabei, den nächsten Satz zu memorieren. Das

Publikum macht eben die Musik und erzeugt also die Theaterwirklichkeit.

Auf der Bühne wurde es ausgesprochen: *I don't speak; rather things are spoken through me. Or rather, I am spoken. I don't carry the responsibility for what is said, I cannot establish direct feelings.* Rimbauds Formel „Ich ist ein Anderer“ widerfährt auch mir – genau genommen nicht einmal das, denn ich fühle mich nicht wie ein Anderer, eher wie ein Medium. Gelingt es der Kunst einmal mehr, die Wahrnehmung zu sensibilisieren für das, was in der Luft liegt, aber noch nicht greifbar ist? „We are Gob Squad and so are you“ reflektiert eine Alltagswirklichkeit, in der Performance und Selbstinszenierung hochstilisiert (vgl. Seitz 2015a), die Menschen aber faktisch entindividualisiert werden, durch Massenmedien und Konsumgüter „ferngesteuert“ und in dieser Aufgabe des Eigenen zuletzt von sich entfremdet sind. Das Stück bürstet die Wahrnehmungsgewohnheiten gegen den Strich, macht sie auf witzige und lustvolle

Weise bewusst. Es spielt mit austauschbaren Lebenskonzepten, mit Identitätswürfen, die multipel sind und zuletzt „Jedermanns Biografie“ (Seitz 2015b) sein könnten. Es geht um das Ineinander (und die Verwechslung) von Ich und Du, von Theater und Leben, um die Auflösung der Differenz zwischen Innen und Außen. Die Tiefe ist der Oberfläche anheimgegeben, die Identität wird geborgt, das Selbst designed, das Leben kuratiert (vgl. Seitz 2013).

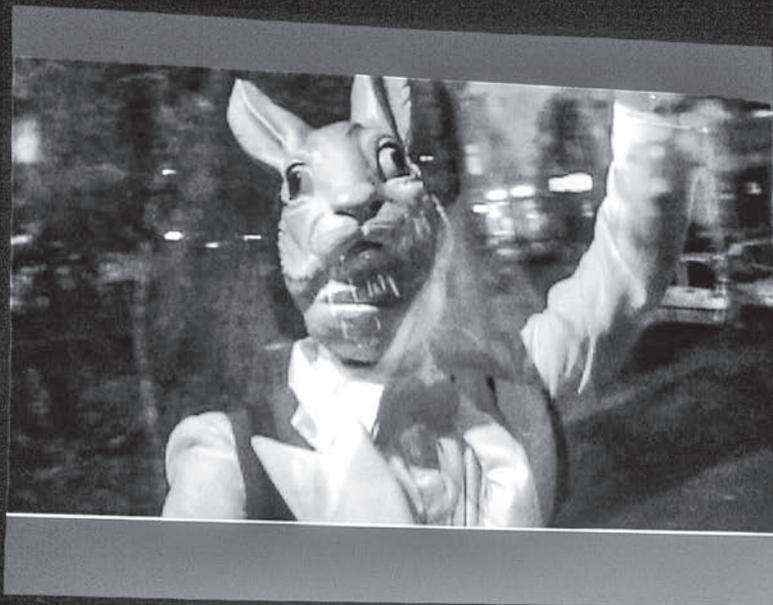
Der Theaterrahmen signalisiert, dass es sich um Fiktion und Spiel handelt. *The funny thing is that it is as if I am experiencing this for real.* Theater ist mitunter sogar wirklicher als die Wirklichkeit. *How are you feeling?* erkundigt sich der Mann. *Not quite there,* antwortet die Frau. Später fragt sie: *Could we use this 'being separated from ourselves' in a new way?* Ich zumindest möchte mich diesem kühnen Unterfangen – vorerst und bis zum nächsten Selbstversuch – entziehen: I am Hanne. And I don't want you to be me!

Literatur:

Von temporären Komplizenschaften und kuratierten Theaterlandschaften. In: Kulturpolitische Mitteilung, Nr. 142, III/2013. Zuschauer bleiben, Publikum werden, Performer sein. Modi der Partizipation. In: Pinkert, Ute (Hrsg.): *Theater Pädagogik am Theater. Kontexte und Konzepte von Theatervermittlung.* Schibri: Milow/Strasburg/Berlin 2014.

Kunst und Bildung in der Performance-Gesellschaft. In: Bilstein, Johannes/Zirfas, Jörg (Hrsg.) *Geben und Nehmen. Sozialökonomische Zugänge der Pädagogischen Anthropologie.* Beltz/Juventa: Weinheim und Basel 2015a (in Vorbereitung).

Jedermanns Biografie. Das Nature Theater of Oklahoma. In: Koehler, Norma/Hinz, Melanie/Scheurle, Christoph (Hrsg.): *Biografieren auf der Bühne – Theater als Soziale Kunst.* Kopaed: München 2015b (in Vorbereitung).



Theaterpädagogische Forschung zum „doing gender“ und den Verhaltensmustern von Führungskräften – ein Beitrag zur Theatralen Organisationsforschung

Katharina Kolar und Frank Bonczek

Moderatorin (erklärt das Setting): „Wir sehen im Folgenden eine weibliche Führungskraft, die einen Mitarbeiter zum Gespräch gebeten hat, weil ihr die Kolleginnen und Kollegen des Mitarbeiters aus der Abteilung mitgeteilt haben, dass er – anders als seine Kolleginnen und Kollegen – nie bei Teamsitzungen Protokoll führt, jeden Tag pünktlich um 17 Uhr das Büro verlässt und keine Zusatzaufgaben übernimmt. Auf dem rechten Stuhl sitzt die Führungskraft, links der Mitarbeiter. Sie sehen die Konfliktlösungsstrategie: ‚Flucht‘.“ (tritt ab)
Führungskraft (sitzt in einem „männlichen“ Gestus mit verschränkten Armen, gespreizten Beinen, nach hinten gelehnt auf dem Stuhl): „Für mich ist ja alles in Ordnung, da gibt’s diese eine Sache ... – Regeln Sie das doch direkt mit Ihren Kollegen!“ (Ende)

Die kurze Szene dient in einem von insgesamt fünf mehrstündigen Führungskräfte-seminaren als Impuls für den Diskurs über typische Verhaltensmuster von männlichen und weiblichen Führungskräften in Konfliktsituationen. Das Forschungsteam hat insgesamt fünf Sequenzen zu fünf Konfliktlösungsstrategien inszeniert: Flucht, Angriff, Unterwerfung, Kompromiss und Konsens. Es spielen eine Spielerin und ein Spieler, die auch die Rollen innerhalb der Sequenz tauschen. Die Haltung für die Führungskraft wurde dabei im Vorfeld festgelegt und bewusst tendenziell entgegen geschlechtlichen Haltungszuschreibungen „inszeniert“. Die Spielerin nimmt als Führungskraft also tendenziell eine eher Männern zugeschriebene Körperhaltung ein. Danach wird die Szene wiederholt – die Spielerin und der Spieler tauschen die Rollen. Der Beobachtungsauftrag für die teilnehmenden Führungskräfte lautet: „Gibt es einen Unterschied in den beiden Szenen?“ Einstimmige Antwort: „Nein, es gibt keinen.“ Die Szene wird noch einmal wiederholt. Bei immer näherer Betrachtung werden nun doch immer mehr Unterschiede im Spiel erkannt, die von den in ihrer Beobachtungsgabe sehr präzisen und durch vorherige Betrachtung szenischer Prozesse geschärften Teilnehmerinnen und Teilnehmern als Ausdruck individueller Haltung und Persönlichkeit interpretiert werden: Es geht nicht mehr darum, ob da allgemein eine Frau oder ein Mann sitzt, sondern vielmehr darum, dass dort z. B. eine ganz individuelle, kokette Person sitzt. Er und sie wurden in der szenischen Betrachtung in erster Linie zu zwei verschiedenen Persönlichkeiten und weniger zu Repräsentationen ihres Geschlechts. Aber wo und inwiefern wird dann *das* Geschlecht sichtbar?

Je genauer man Gender beobachten möchte, desto unsichtbarer wird es, verschwindet es. Je genauer man auf spezifische Unterschiede achtet, desto spezifischer, individueller werden sie. Schon 1991 kritisierte Helga Bilden die Fokussierung auf eine Geschlechtsspezifität (damals im Kontext von Sozialisationsprozessen) dahingehend, dass sie die Fragerichtung auf geschlechtsdifferenzierende, typische Sozialisationsbedingungen und Geschlechtsunterschiede im Verhalten, Denken und Fühlen lenke. Eine solche Fragerichtung aber laufe „fast zwangsläufig auf die Konstruktion eines männlichen und eines weiblichen Sozialcharakters hinaus“ (BILDEN 1991, S. 279). Die Frage nach einer spezifischen Geschlechtlichkeit setze die Existenz einer solchen im Sinne des schematisierenden Dualismus von männlich-weiblich voraus. Der Begriff ‚spezifisch‘ erwecke den Eindruck (in diesem Fall) zweier, scharf voneinander getrennter Bereiche; Übergänge, Ähnlichkeiten aber auch Unterschiede innerhalb der Bereiche würden dadurch vernachlässigt.

„Das menschliche Leben teilt sich nicht einfach in zwei Bereiche, und auch der menschliche Charakter fällt nicht in zwei Typen. Unsere Bilder von Gender sind häufig dichotom, aber die Wirklichkeit ist es nicht.“ (CONNELL 2013, S. 28)

Geschlecht definiert Connell als

„die Struktur sozialer Beziehungen, in deren Zentrum die reproduktive Arena steht, und die Anzahl von Praktiken, die reproduktive Unterschiede zwischen Körpern in soziale Prozesse hinein bringen.“ (CONNELL 2013, S. 29 f., Hervorh. i. Orig.)

Es ist *eine* „Art und Weise, in der soziale Praxis geordnet ist“. (CONNELL 1999, S. 92) Die soziale Praxis der Geschlechtlichkeit bestehe nicht aus isolierten Handlungen, „sondern entstand in der Auseinandersetzung von Menschen und Gruppen in ihrer historischen Situation“ (ebd.). An dieser grundsätzlichen Definition hält Connell seit 1995 fest und betont 2013 die daraus resultierende Konsequenz: „Geschlecht ist wie andere soziale Strukturen vieldimensional; es geht nicht nur um Identität oder nur um Arbeit oder nur um Macht oder nur um Sexualität, sondern um all das gleichzeitig.“ (CONNELL 2013, S. 30)

Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Interaktionsprozessen („doing gender“) bedingt durch die Alltäglichkeit und „Normalität“ dieses Vorgangs „eine dichte Kollaboration in

Norbert Radermacher (Hg.)

Theater mit allen

Konzepte – Methoden – Praxisbeispiele



2014 • 288 Seiten
 Format: 21,4 x 28,6 cm
 ISBN 978-3-86863-127-2
 EUR 29,90

Mit 67 farbigen Fotos,
 38 schwarz-weiß Fotos und
 zahlreichen Abbildungen.

Theater mit allen beinhaltet vor allem die Forderung nach Teilhabe an aktiven Aneignungsformen des Theaters quer durch alle gesellschaftliche Schichten – interkulturell, intergenerativ und inklusionsorientiert. Das Buch will Mut machen zum utopischen Denken und Handeln. Gleichzeitig vermittelt es praktische Konzepte zur Umsetzung von Ideen und Visionen. Mit zahlreichen Projektbeispielen ist die Publikation ein Handbuch für die theaterpädagogische Praxis. Zudem ermöglicht das Buch einen vertiefenden Blick in die Geschichte der Theaterpädagogik in Deutschland von 1980 bis heute am Beispiel des Theaterpädagogischen Zentrums der Emsländischen Landschaft e. V. in Lingen (Ems).

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

Theaterpädagogische Forschung zum „doing gender“ und den Verhaltensmustern von Führungskräften

der Unkenntlichmachung eines Konstruktionsprozesses“ (HIRSCHAUER 1993, S. 55). Die Feststellung eines permanenten Zwangs zur Geschlechterkonstruktion weckt die Frage nach den Spielräumen zur Entfaltung von Individualität, die Hirschauer mittlerweile folgendermaßen beantwortet: „Diese Spielräume liegen nicht primär im Entfalten des besonderen Geschlechts, das wir angeblich haben, sondern in den Möglichkeiten, das Geschlecht, das wir tun, zu unterlassen.“ (HIRSCHAUER 2013, S. 159) Die Bezeichnung dafür lautet „undoing gender“ und wurde – so die Vermutung – aus gerade genanntem Grund im oben geschilderten Beispiel aktiv von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern betrieben. Denn in der Fokussierung auf eine psychologische Spielweise der Spielenden und der Identifikation mit den Spielenden als Stellvertreter in Verhaltenssituationen, die potentiell am eigenen Leib erfahren werden könnten, bleibt nichts anderes übrig, als das Geschlecht aus dem Betrachtungshorizont verschwinden zu lassen, um Handlungsspielräume zu erschließen. Hirschauer geht davon aus, dass die Idee eines fortlaufenden Konstruktionsprozesses fallengelassen werden könne; die Geschlechterkonstruktion bestehe in ihrem Elementargeschehen aus Episoden, in denen das Geschlecht auftauche und verschwinde. Vielleicht sind genau hier die Chancen zu suchen, nicht geschlechtsspezifische Spielräume zu konstruieren, sondern durch „undoing gender“ Spielräume in den Episoden, in denen die Geschlechterdifferenz nicht ständig aktualisiert wird, zu ermöglichen: „Bleibt eine solche Aktualisierung der Geschlechterdifferenz aus, praktizieren die Teilnehmer eher ein aktives ‚Absehen‘ von ihr, eine Art soziales Vergessen, ein ‚undoing gender‘.“ (ebd., S. 160, Hervorh. i. Orig.) Der kurze Einblick in den Forschungsprozess zeigt, dass eventuell der Blick auf das, *was sich*

nicht zeigt, von Interesse sein könnte und weiter untersucht werden muss.

Zum Projekt GENDERAMA:

Im Mittelpunkt des Forschungsprojektes „GENDERAMA – ‚doing gender‘ in organisationalen Führungskonzepten“ stehen neben der Identifikation, Analyse und Gestaltung von Verhaltensmustern bei Führungskräften (s. beschriebenes Beispiel oben) ihre Abhängigkeit im betrieblichen und außerbetrieblichen Wirkunggefüge. Das Projektteam, geleitet von Prof. Dr. Bernd Ruping, entwickelt in Zusammenarbeit mit dem Institut für Duale Studiengänge der Hochschule Osnabrück von Dezember 2012 bis Oktober 2014 – unter Einbeziehung von Organisationsmitgliedern beiderlei Geschlechts aus Unternehmen der emsländischen Region – Gestaltungsansätze und Instrumente zur Veränderung von Führungsprozessen für KMU, die in einem Führungskräfte-Training erprobt werden. In Bezug auf die Arbeitsmethodik wird im Projekt GENDERAMA auf die Konzeption der „Theatralen Organisationsforschung“ (TO) zurückgegriffen, die als wissenschaftlicher Ansatz der Forschung, insbesondere der Aktionsforschung, verpflichtet ist und seit 2005 von Prof. Dr. Bernd Ruping und Dipl.-Päd./Dipl.-Theaterpäd. (FH) Eva Renvert betrieben wird. Sie fokussiert neben der Analyse von typischen Verhaltensmustern vor allem auf die Initiierung und Gestaltung neuer Verhaltensweisen. So sollen die Führungskräfte nach Maßgabe eines Schauspielers oder einer Schauspielerin ihre Rollenfiguren so gestalten lernen, dass am Ende beschreibbare neue Verhaltensweisen entwickelt werden können. Durch die Ästhetisierung von Alltagshandlungen, die Sichtbarmachung von inneren und äußeren Haltungen und die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven durch Rollen- und Statuswechsel flexibilisieren sich Haltungen und Verhaltensweisen der Akteure (vgl. dazu ARENS-FISCHER/RENVERT/RUPING 2010 und BLOEM/HÄRING/

RENVERT 2014). Das zweijährige Projekt wird durch den Europäischen Fonds für regionale Entwicklung (EFRE) gefördert.

Literatur

- ARENS-FISCHER, Wolfgang/RENVERT, Eva/RUPING, Bernd (2010): Zur Bedeutung der Ästhetik in der Analyse und der nachhaltigen Gestaltung betrieblicher Arbeitskontexte (195–202). Beitrag zum Frühjahrskongress der GfA (Gesellschaft für Arbeitswissenschaft) (Hrsg.): Neue Arbeits- und Lebenswelten gestalten.
- BLOEM, Jutta/HÄRING, Benjamin/RENVERT, Eva (2014): Improvisation, Haltungs- und Rollenflexibilität als Impulse für die Gestaltung der beruflichen Rollenfigur. In: KLATT, Rüdiger (Hrsg.): *praevium – Zeitschrift für innovative Arbeitsgestaltung und Prävention*. Nr. 2/2014, S. 18–19.
- BILDEN, Helga (1991): Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: HURRELMANN, K./ULICH, D. (Hrsg.) (1991): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (4. Völlig neubearb. Aufl.). Beltz, Weinheim/Basel.
- CONNELL, Robert W. (1999): *Der gemachte Mann – Konstruktion und Krise von Männlichkeiten*. Leske + Budrich, Opladen.
- CONNELL, Raewyn (vormals Robert) W. (2013): *Gender*. Springer VS, Wiesbaden.
- HIRSCHAUER, Stefan (1993): *Die soziale Konstruktion der Transsexualität*. Frankfurt a.M.
- HIRSCHAUER, Stefan (2013): Die Praxis der Geschlechter(in)differenz und ihre Infrastruktur. In: GRAF, Julia/IDELER, Kristin/KLINGER, Sabine (Hrsg.) (2013): *Geschlecht zwischen Struktur und Subjekt – Theorie, Praxis, Perspektiven*. Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin, Toronto; S. 153–171.

Biografieren auf der Bühne – Theater als Soziale Kunst an der FH Dortmund. Tagungsrück- und -ausblick

Norma Köhler

Bei der Arbeitstagung am 24./25.10.2014 an der FH Dortmund trafen sich 60 Teilnehmende zur Bestandsaufnahme des Biografischen Theaters.¹ Es handelte sich um einen heterogenen Kreis, der sich aus Kultur-, Theater- und Sozialwissenschaftler_innen, Vertreter_innen und Akteur_innen der Freien Szene, der Bürgerbühnen, der außer- und innerschulischen Theaterpädagogik und der Sozialen Arbeit zusammensetzte.² In produktiver Weise gelang es in dieser Gruppengröße, das Genre begriffs- und sachorientiert zu diskutieren. Dabei bestimmte die Tagung folgende übergeordnete Frage: Wer biografiert wen, wann, wo, wie und warum? In der Diskussion kristallisierte sich der Kunstbegriff des Biografierens³ heraus, der die Prozessualität und damit die narrative Konstruktion von Biografie hervorhebt. Dies erwies sich als äußerst produktiver Selbstverständigungsbegriff, auf den im Laufe der Diskussion immer wieder zurückgegriffen wurde. So konnte das mittlerweile inflationär gebrauchte und zum Container-Begriff avancierte Label des Biografischen Theaters hinterfragt werden, was dies nun eigentlich sei und was nicht. Zur Orientierung voraus geschickt werden kann: Als kleinster gemeinsamer Nenner des Biografischen Theaters blieb, dass sich hier das Biografische auf lebendige Menschen, auf zeitgenössischen Alltag sowie gesellschaftliche Fragen bezieht und nicht auf historische oder berühmte Persönlichkeiten.⁴ Zumeist bezieht sich die erzählte Biografie auf die anwesenden Darsteller_innen auf der Bühne. Es gibt in der Theaterpraxis die dramaturgische Orientierung an der vorgängigen Erzählbiografie und ihrer anschließenden Transformation auf der Bühne und die situative Generierung von Biografie

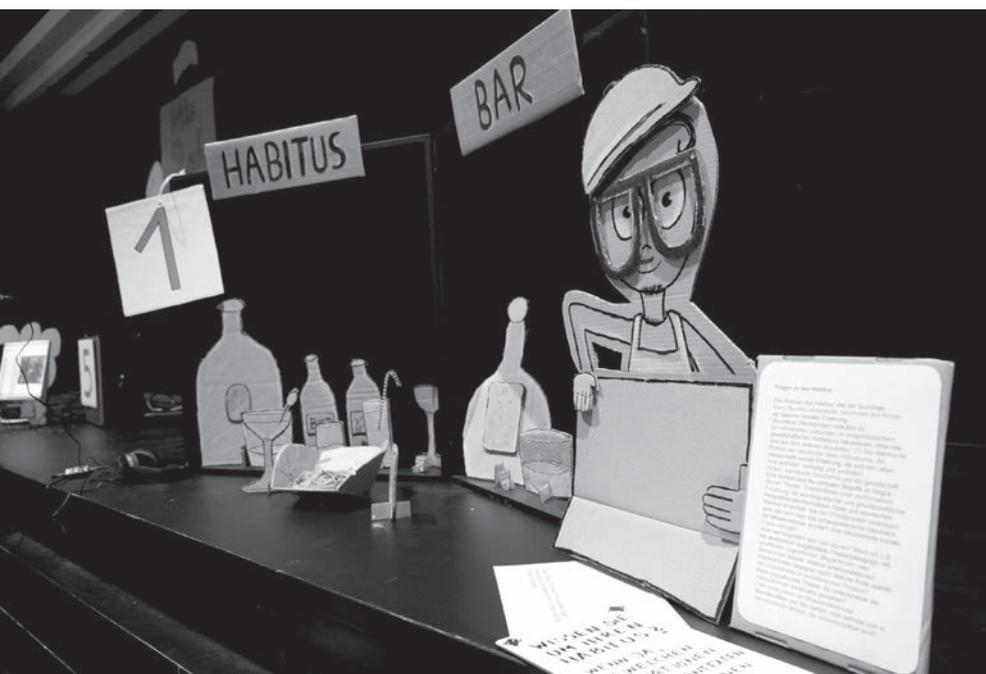
über und durch die Theaterarbeit. All diese Zugangsweisen führen zu unterschiedlichen Produktionsweisen, betonen unterschiedliche Dimensionen des Biografischen, führen zu unterschiedlichen Graden von narrativer und biografischer Explizität in unterschiedlichen Ästhetiken.

Als berücksichtigenswert wurde herausgearbeitet, dass auch das Publikum im Aufführungsgeschehen in den Prozess des Biografierens immer eingebunden ist: Biografieren als Praxis ist ein aktiver, interaktiver und kommunikativer Prozess, der das Theater in die biografische Erlebniskette aller Beteiligten mit einschließt und zu Mitgestaltenden einer Biografiersituation macht. Als bemerkenswert für die Tagung ist zu konstatieren: Obwohl die Kontexte, Hintergründe und Produktionsbedingungen in den Beiträgen sehr unterschiedlich waren, zog sich niemand in der Argumentation grenzziehend auf die Vielstimmigkeit von Zielen (pädagogisch, künstlerisch, politisch, therapeutisch, etc.) oder die Konstitution von Zielgruppen zurück. Entgegen einer Systematisierung von Biografischem Theater, die sich aus Arbeitskontexten ableitet und dabei die genaue Auseinandersetzung mit dem Begriff und Phänomen Biografie bzw. Biografieren vermeidet, führten die Arbeitsgespräche hier zu einer produktiven Verkomplizierung – zu übergeordneten Fragen von Haltung, Welt- und Menschenbildern. Konsens war, dass es nicht ausreicht, von Leben oder Lebenserfahrungen zu sprechen, die auf der Bühne verhandelt werden, sondern dass Biografie als Lebensbeschreibung (Doing biography) sowohl in seiner sozialer Funktion als auch als performativer, ästhetischer und inszenatorischer Akt vertieft beleuchtet werden muss. Und das im

Hinblick auf künstlerische und soziale Bühnen/Räume und zur wechselseitigen Inspiration. Die vermeintlich trennscharfen Begriffspaare Fiktion und Realität, Spiel und Ernst wurden so auch bewusst unscharf gehalten. Daraus resultierte die Frage, wie wir mit dem Wissen umgehen, dass wir es beim Biografieren immer gleichzeitig mit einer sozialen und einer schöpferisch-spielerischen Situation zu tun haben. Welche Konsequenz ziehen wir aus der Erkenntnis, dass Erinnerung und die (Be-)Deutung von Fakten jeweils von der im Hier und Jetzt bedingten Betrachtungsweise abhängen? Wer sich in der Theaterarbeit mit Inszenierungsprozessen des Biografierens beschäftigt, ob als Spielleitung oder Darsteller_in, sollte zunächst ein Bewusstsein und Wissen um diese narrativ-konstruktivistischen Biografiedimensionen haben.⁵ Vor allem als Spielleitung ist es wichtig, die eigene Haltung in Bezug auf das Theater- und Biografier-Verständnis in jedem Projekt für die Beteiligten transparent zu machen. Eine Offenlegung der in der Theaterkonzeption inhärenten Biografieperspektive und -arbeit wurde auch deshalb gefordert, um die Tatsache, dass Theaterarbeit kein herrschaftsfreier Raum ist, angemessen zu berücksichtigen. Eingebracht für den weiteren Diskurs wurde ebenfalls die Erkenntnis, dass Theaterprojekte auch selbst zu einer biografischen Erfahrung werden (können). Hierin liegt das spezifische Bildungspotenzial des Biografierens in Theaterprozessen. Bildung verstanden als Selbsttätigkeit kann aber nur am einzelnen Projekt analysiert werden. Didaktische oder dramaturgische Rezepte gibt es nicht, zumindest nicht hinsichtlich der ästhetischen Form, dem Format und der Dramaturgie. Die Tagung sensibilisierte allerdings dafür, dass es bei lebensgeschichtlicher Kommunikation immer auch um gesellschaftsrelevante Diskurse geht und um die Frage, wie diese schöpferisch genutzt werden können.

Tatsächlich könnte es anregend sein, das Nachdenken und Konzipieren von biografischen Theaterprojekten so zu organisieren, dass die biografische Kommunikationssituation zwischen allen Beteiligten – vor allem auch zwischen den Spieler_innen untereinander – als ein zirkulärer Raum so weit wie möglich ausgebaut wird. Spannend wird die biografische Kommunikation schließlich dann, wenn Stereotypen, narrative Konventionen und kulturelle Werte und Codes aufgebrochen werden. Theaterprojekte können und sollten ein mußevoller Ort für solche Diskursbühnen sein.

Die Ergebnisse der Tagung und vor allem die Weiterführung der angestoßenen Gedanken zum Biografieren auf der Bühne werden im Herbst 2015 im Kopäd-Verlag (Reihe Kulturel-



Biografieren auf der Bühne – Theater als Soziale Kunst an der FH Dortmund

le Bildung) veröffentlicht. Die mit der Tagung verbundene sozial-ethische Akzentuierung entsprach und entspricht dem Tagungsort FH Dortmund (FB Angewandte Sozialwissenschaften) und dem Kontext, als Hochschullehrerin im Studiengang der Sozialen Arbeit tätig zu sein. Zusammen mit meinen beiden Dortmunder Kolleg_innen Christoph Lutz-Scheurle und Melanie Hinz wird diese Idee weitergeführt und unter dem Label „Theater als Soziale Kunst“ Formate und Praxen einer sozialen Ästhetik in der Theaterarbeit begrifflich geschärft und im Verbund mit Kolleg_innen und Praktiker_innen diskutiert werden.⁶

Als naheliegende Fortsetzung der auf der Auftakttagung diskutierten Aspekte des Biografischen Theaters und des Biografierens wird in diesem Jahr das Partizipative Theater und in 2016 das Forschende Theater in Sozialen Feldern im Fokus stehen.

Für die Folgetagung gibt es bereits einen Termin: Die Fachtagung Partizipation: Teilhaben/Teil-

nehmen findet vom 19.–21. November 2015 in Verbindung mit der „Ständigen Konferenz Spiel und Theater an Hochschulen“ an der Fachhochschule Dortmund statt. Ansprechpartner: christoph.scheurle@fh-dortmund.de

Anmerkungen

1 Ermöglicht wurde die Tagung dankenswerter Weise durch die Kooperation und Unterstützung der BAG Spiel und Theater, der LAG Spiel und Theater NRW und der Fachhochschule Dortmund.

2 Die Referent_innenliste ist genau wie die Konzeption der Tagung unter www.biografieren-auf-der-bühne.de einzusehen.

3 Das Kunstwort ist inspiriert von der kunstpädagogischen Zeitschrift: *Kunst und Unterricht* Nr. 281/2004, Friedrich/Klett: *Biografieren* (entw. v. Sabisch/Seydel)

4 Thematische Einstiegsliteratur u. a.: Kurzenberger/Tscholl (Hg.): *Die Bürgerbühne*, Alexander 2014; Köhler: *Biografische Theaterarbeit zwischen*

kollektiver und individueller Darstellung, Kopäd 2009; dies.: *Biografisches Theater*, in: Nix/Sachsler/Streisand (Hg.): *Theaterpädagogik, Lektionen 5, Theater der Zeit 2012*, S. 123 ff.

5 Literaturhinweise hierzu: Klein, Christian (Hg.): *Handbuch Biografie*, Metzler 2009 und Tecklenburg, Nina: *Performing Stories*, Transcript 2014

6 Bundesweit hat es Tradition, dass es an Fachbereichen für Soziale Arbeit Professuren für künstlerische Fächer gibt. An der Fachhochschule Dortmund hat die Theaterarbeit neben Bildender Kunst, Medien und Musik in der personellen Ausstattung und damit auch in der inhaltlichen Orientierung einen besonderen Stellenwert. Sie ist verbunden mit der Neustrukturierung des Profilstudiengangs TaSK – Theater als Soziale Kunst, der am Fachbereich Angewandte Sozialwissenschaften der FH Dortmund Soziale Arbeit (B.A.) und Theaterpädagogik (Zertifikat BUT) im Studium miteinander verbindet (Doppelabschluss).



„Man muss als Theaterpädagoge (...) die Menschen genauso lieben wie das Theater – und ausdrücklich auch genauso umgekehrt!“¹

Zum Tod des Theaterpädagogen und Autors Roger Lille

Mathis Kramer-Länger



Mit Roger Lilles Tod verstummt eine wichtige und profilierte Stimme, die während der letzten Jahrzehnte in der Schweiz – und darüber hinaus – die Theaterpädagogik, das Schultheater und die Kulturvermittlung massgebend prägte. Er lebte und liebte das Theater gleichermaßen, wie das Zusammensein und -arbeiten mit Menschen. Durch die Ausbildung zum Sekundarlehrer und die mehrjährige Berufstätigkeit im Schuldienst während der 1970er und frühen 1980er Jahre des letzten Jahrhunderts wurde der Grundstein für Roger Lilles Interesse an Pädagogik und Bildung gelegt. Während des anschließenden Studiums der Theaterpädagogik an der Schauspiel-Akademie Zürich, das damals mehrheitlich in Veranstaltungen bestand, in denen zusammen mit den Schauspiel- und Regiestudierenden an szenischer Improvisation, Sprechtechnik, Choreographie oder Rollenstudium gearbeitet wurde, begegnete Roger Lille dem Prinzip des ‚Homo ludens‘, das seine Grundhaltung stark beeinflusste und über die Theaterpädagogik hinaus sein Menschenbild und sein Bildungsverständnis prägte. In diesem Sinne schloss er sein Referat an der Schweizerischen Fachtagung Theaterpädagogik im November 2012 in Anlehnung an Pina Bausch: „Spielt, spielt, spielt – sonst sind wir alle verloren.“⁴²

Seine beiden Ausbildungen und die prägenden Pfeiler seiner pädagogischen und künstlerischen Grundhaltung machten ihn 1989 zum

geeigneten Bewerber auf die wohl erste Stellenausschreibung in der Schweiz, in der explizit ein Theaterpädagoge gesucht wurde: Roger Lille wurde Leiter der Schultheater-Beratungsstelle des Kantons Aargau. Als solcher besuchte er während vieler Jahre als „Handelsreisender“ in Sachen Spiel⁴³ Schulklassen – immer mit dem Ziel, Lehrpersonen darin zu stärken, theatrale Spielprozesse zu initiieren und zusammen mit ihren Schülerinnen und Schülern „(...) das Miteinander, das prozesshafte Erfinden, das Sich-einigen, das gemeinsame Erreichen eines Ziels (...)“⁴⁴ zu wagen. Nie ging es ihm dabei in erster Linie um didaktische Tipps oder technische Hilfen auf dem Weg zu einer Theateraufführung: „Theaterpädagogik ist eine Haltung, die ich mir von jeder Lehrperson wünschen würde. Gemeint ist damit die Begeisterung für eine Sache, einen Stoff, die Kraft, diese Begeisterung zu vermitteln, die Sensibilität, wahrzunehmen, wo die Gruppe und ihre einzelnen Mitglieder stehen, das Gespür für Rhythmus, die Empfindung für die Balance von Führen und gemeinsam vorwärts gehen, von Demokratie und Autorität. Gemeint ist Hingabe und Leidenschaft.“⁴⁵

In der Konsequenz davon vertrat Roger Lille immer die Haltung, dass Theaterpädagogik, Schultheater oder Darstellendes Spiel nicht Schulfach werden sollten: „Theaterspiel ist eine Freizone. Frei bezüglich Inhalten und Themen, frei bezüglich Formen und räum-

lichen und zeitlichen Ausdehnungen.“⁴⁶ In diesem Sinn gleichsam narrenfrei, „(...) keine Noten zu bekommen, sanktionsfrei zu sein, keine Lehrziele überprüfen und keine Lernziele erfüllen zu müssen.“⁴⁷ Überhaupt war ihm die Zweckfreiheit von Theaterpädagogik und Kulturvermittlung ein wichtiges Anliegen: „Wer meint, er könne künstlerische Arbeitsweisen für oder gegen menschliche Verhaltensweisen einsetzen, der wird vom Resultat enttäuscht sein. (...) Kunst darf nicht instrumentalisiert werden, sonst kappt sie sich selbst den Lebensnerv.“⁴⁸

Diese pointierte Haltung vertrat Roger Lille einerseits in seinen diversen Lehraufträgen im In- und Ausland, unter anderem an der Universität der Künste in Berlin, andererseits als Leiter der neu geschaffenen Professur Kulturvermittlung und Theaterpädagogik am Institut Weiterbildung und Beratung der Pädagogischen Hochschule FHNW, als der er 2009 berufen wurde. Auch in dieser Funktion war ihm die Wechselwirkung zwischen Kultur und Vermittlung zentrales Anliegen: „(...) dies darf wohl als Entwicklungsschritt der letzten 40 Jahre angesehen werden: Dass sich Pädagogik und Theater angenähert und ihre Berührungspunkte abgebaut haben. Dass also eine einstmalige auf erzieherische Absichten, auf Gruppenprozesse und Persönlichkeitsentwicklung angelegte Theaterpädagogik sich der Ästhetik der Kunst angenähert hat.“⁴⁹ Und weiter: „Die heutige Theaterpädagogik sucht in der Formensprache und der Formenvielfalt des zeitgenössischen Theaters. Sie will Theater als offene Form der Darstellung schaffen, ist sich aber der Prozesshaftigkeit bewusst. Sie sucht deshalb auch auf dem Weg der Produktentwicklung die Auseinandersetzung der Beteiligten mit sich selbst, mit den andern und mit der Welt, in der sie alle leben. Persönliche und soziale Prozesse sind zwar nicht mehr zentrales Anliegen, aber als ‚positive Nebenwirkung‘ und Erfahrung durchaus willkommen. Die heutige Theaterpädagogik geht damit um und darauf ein. Theater ist Mittel und Thematik, ist Form und Sache.“¹⁰

Roger Lille war aber nicht nur Handelsreisender im Schulfeld. Nach der Devise „Wer spielt, schaut anders Theater, wer Theater schaut, spielt anders“¹¹ engagierte er sich für Kooperation und Vernetzung zwischen dem Schulfeld und dem professionellen Theaterschaffen für Kinder- und Jugendliche. In der Logik dieses Engagements amtierte er von 1995 bis 2001 als Präsident des Schweizerischen Verbandes des Theaters für Kinder und Ju-

„Man muss als Theaterpädagoge (...) die Menschen genauso lieben wie das Theater ...

gendliche (astej). In dieser Funktion gelang es ihm dank seiner Fähigkeit zur Analyse, zum strategischen Denken und Handeln und zum besonnenen Argumentieren, den Verband zu stärken und mit kulturpolitischen Vorstößen zu profilieren.

Im Rahmen seines vielfältigen Engagements trat Roger Lille als (Mit-)Autor und (Mit-)Herausgeber vieler Fachartikel und Publikationen zu Theaterpädagogik und Kulturvermittlung in Erscheinung. Seine schriftstellerische Tätigkeit beschränkte sich aber nicht ausschließlich auf Fachliteratur. Roger Lille war auch Theaterautor. Neben Stücken, die unter anderem am Schauspiel Essen, am Schauspielhaus Zürich, am Theater Bremerhaven oder im Raum33 in Basel inszeniert wurden, verfasste er eine Vielzahl von Auftragsstücken für professionelle Gruppen und Laiensembles, für die er mehrere Preise und Auszeichnungen erhielt (Schiller-Stiftung, Pro Helvetia, Kuratorium Aargau). Roger Lilles Lust und Fähigkeit zum Geschichtenerzählen und zum präzisen Beschreiben und gleichermaßen liebevollen Fabulieren ist auch in seinen Prosatexten spürbar, die über die Jahre entstanden sind. Einen Höhepunkt als Autor erlebte er 1994 mit der Veröffentlichung seines Prosabands *Fundstücke*².

Roger Lille war ein fundierter Kenner des zeitgenössischen Kunst- und Theaterschaffens. Seine aktive Teilhabe am kulturellen, gesell-

schaftlichen und politischen Leben machte ihn über den professionellen Rahmen hinaus zu einem wichtigen Gesprächspartner für seine Freundinnen und Freunde, mit dem sich hervorragend philosophieren und gemeinsam nachdenken ließ. „Wenn vom ‚Sprechen‘ die Rede sein soll, so darf das ‚Schweigen‘ nicht fehlen, genauso wenig wie das ‚Meinen‘“¹³ schrieb er im *Studienbuch Theaterpädagogik*. Genauso hat man ihn im Gespräch erlebt: Gleichermaßen wortgewandt formulierend wie ruhig zuhörend, ernsthaft debattierend wie schalkhaft kommentierend, seine Ansichten argumentativ stützend wie spitzbübisch hinterfragend. So wird er vielen in Erinnerung bleiben – und viele werden ihn vermissen, als einen, der zuhören konnte und eine Meinung hatte, als einen, der die Menschen genauso liebte wie das Theater. Und vor allem als einen, der das Leben liebte. In Aarau, wo er mit seiner Frau, der Psychotherapeutin Alice Dora Lille lebte, ist Roger Lille am 10. Juni 2014 im 58. Lebensjahr seiner Krebserkrankung, gegen die er mehrere Jahre gekämpft hatte, erlegen.

Anmerkungen

1 Lille, Roger in Lille Roger und Jörg, Andrina (Hg.) (2013): *Spielfelder*, S. 122; hier + jetzt, Baden

2 www.tps-fachverband.ch/Schweizer-Fachtaugung-Theaterpädagogik/ Zugriff: 20141229, 14.21

3 Lille, Roger in Lille Roger und Jörg, Andrina (Hg.) (2013): *Spielfelder*, S. 11; hier + jetzt, Baden

4 a.a.O., S. 118

5 a.a.O., S. 119

6 a.a.O., S. 116

7 a.a.O., S. 116

8 a.a.O., S. 118

9 Lille, Roger in Felder, Marcel, Kramer-Länger, Mathis, Lille Roger, Ulrich, Ursula (2013): *Studienbuch Theaterpädagogik, Grundlagen und Anregungen*, S. 17; Publikationsstelle der PH Zürich

10 Lille, Roger in Felder, Marcel, Kramer-Länger, Mathis, Lille Roger, Ulrich, Ursula (2013): *Studienbuch Theaterpädagogik, Grundlagen und Anregungen*, S. 18; Publikationsstelle der PH Zürich

11 Lille, Roger (2009): *Fundus, TheaterWörterBlätterBuch*, S. 14; BKS, Aarau

12 Lille, Roger (1995): *Fundstücke*; Verlag Egon Amman, Zürich

13 Lille, Roger in Felder, Marcel, Kramer-Länger, Mathis, Lille Roger, Ulrich, Ursula (2013): *Studienbuch Theaterpädagogik, Grundlagen und Anregungen*, S. 96; Publikationsstelle der PH Zürich

Mitteilung der Redaktion

Céline Kaiser erhält Professur für „Medienkulturwissenschaft und szenische Forschung“ an der HKS Ottersberg.

Prof. Dr. phil. Céline Kaiser tritt am 14. Januar offiziell ihre Professur auf Zeit für „Medienkulturwissenschaft und szenische Forschung“ am Institut für Kunsttherapie und Forschung der Hochschule für Künste im Sozialen, Ottersberg (HKS) an. Damit vertritt sie die kulturhistorische Erforschung künstlerischer Therapieformen und erweitert das Lehrangebot im Bereich der Theater- und Tanztherapie an der HKS. Die neue Stelle wurde im Rahmen einer erweiterten Projektförderung als Dilthey-Fellow durch die VolkswagenStiftung ermöglicht.

Dr. phil. Céline Kaiser forscht und lehrt im Feld der kulturwissenschaftlichen Medienwissenschaft mit aktuellen Arbeitsschwerpunkten an den Schnittstellen von Szene/Szenographie, Subjekttheorie und Wissenschaftsgeschichte. Sie hat Germanistik (Neuere deutsche Literatur/Mediävistik), Philosophie und Medizingeschichte in Bonn und Düsseldorf studiert und verfügt darüber hinaus über eine Ausbildung zur Theaterpädagogin. Im Rahmen eines mehrjährigen Dilthey-Fellowships der VolkswagenStiftung untersuchte sie seit 2007 u. a. aus historischer und systematischer Perspektive,

wie szenische Mittel in der Psychotherapie seit dem 18. Jahrhundert eingesetzt wurden. (Mehr Informationen zu Ihrem Werdegang und Forschungen finden Sie unter www.celine-kaiser.de) An der HKS Ottersberg wird Kaiser neben der Forschung auch in fachübergreifenden kultur- und medienwissenschaftlichen Modulen unterrichten, etwa eine Vorlesung zur Geschichte der Theatrorientierung halten, eine interdisziplinäre Ringvorlesung mit Gastdozent(inn)en über den Einsatz von Videoaufnahmen und anderen Medien in der Therapie organisieren.

FOTONACHWEISE UND ZUSATZINFORMATIONEN

- Umschlag: Daniela Buchholz („Rosa sieht Rot“ – Neele Buchhoz, Corinna Mindt – Tanz_bar Bremen)
- Seite 9: Christof Heinz („Kafka – Die ungeheure Welt in meinem Kopf“ – Produktion aus Fulda {Hessen} auf dem Schultheater der Länder 2014 in Saarbrücken)
- Seite 14/15: Günter Frenzel („Circus“ – Produktion aus Berlin auf dem Schultheater der Länder 2013 in Schwerin)
- Seite 20: Christof Heinz („Jeanne“/„Leone und Lena“ – Produktionen aus Göttingen {Niedersachsen} bzw. aus Bingen {Rheinland-Pfalz} auf dem Schultheater der Länder 2014 in Saarbrücken)
- S. 25: Günter Frenzel („Vorhang zu“ – Produktion aus Dresden-Cotta {Sachsen} auf dem Schullehrer der Länder 2009 – in Karstadt Mönckebergstraße)
- Seite 35: Günter Frenzel („Einen Schuh verlieren ...“/„KÖRPER – ein TheaterTanzStück“ – Produktionen aus Schwerin {Mecklenburg-Vorpommern} bzw. aus Augsburg {Bayern} auf dem Schultheater der Länder 2013 in Schwerin)
- Seite 38–42: Franziska Pester und David Reuter
- Seite 43: Wiebke Lohfeld
- S. 45: Günter Frenzel („Sehnsucht nach ...“ – Produktion aus Wolfsburg {Niedersachsen} auf dem Schultheater der Länder 2009 – im Parkhaus)
- Seite 46: Barbara Halstenberg
- Seite 48/49: Harald Schwörer (Produktion „Ziel-sicher-sucher, von Wegen und Wegesenden“, 2014)
- Seite 50–53: Daniel Koch („unart“ 2010, 2012 und 2014)
- Seite 57: Matthias Richter und Hjördis Hoffmann
- Seite 58: Sabine Parker (Andreas Meder, Gisela Höhne)
- Seite 59: Sabine Parker (Workshop „Raum“ von Thomas Aye)
- S. 61/62: Isabel Winarsch
- Seite 65: David Baltzer („We are Gob Squad and so are you“, Berlin 2014)
- Seite 70: Alice Dora Lille
- S. 73-84: Tobias Metz, Junges Ensemble Stuttgart
- Seite 85: o. A. Universität Oldenburg, o. J., DATP-Sammlung Scheller (noch nicht verzeichnet). Hochschule Osnabrück. (Kopie aus den Bildmaterialien zur Französischen Revolution.)
- Seite 86: o. A. Universität Oldenburg, 1982, DATP-Sammlung Scheller (noch nicht verzeichnet). Hochschule Osnabrück. (Aus „Über Lehrerhaltungen beim Disziplinieren. Dokumentation eines Spielversuchs mit Kontaktlehrern“ an der Universität Oldenburg 1982.)



Anzeigenschluss

für das Heft 67 ist **August 2016**.

Anzeigen-Annahme:

Schibri-Verlag

Telefon: 039753/22757

0152/07179074

Mail: camin@schibri.de

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

„Entdeckst du was ...“

6. Deutsches Kinder-Theater-Fest und Fachtagung, 16.–19. Oktober 2014 in Stuttgart

Veranstalter: Bundesverband Theaterpädagogik/Junges Ensemble Stuttgart (Festival) und ASSITEJ e. V. (Internationale Vereinigung des Theaters für Kinder und Jugendliche)/Kinder- und Jugendtheaterzentrum in der Bundesrepublik Deutschland (Fachtagung)



Dokumentation

Einleitung

Redaktion und Interviews:
Elisa Rogmann und Raimund Finke

Das Deutsche Kinder-Theater-Fest (DKTF) ist im Jahre 2004 von 6. Theaterverbänden aus dem gemeinsamen Interesse heraus begründet worden, die Theaterarbeit mit Kindern in Deutschland bundesweit zu spiegeln, sie als wichtiges Feld der kulturellen Bildungsarbeit zu fördern und zugleich ein regelmäßiges Diskussionsforum für einen intensiven Fachaustausch rund um das Theater der Kinder zu etablieren. So wird das DKTF seit seiner Begründung durch eine Fachtagung zum Theater der Kinder begleitet. Das 6. Deutsche Kinder-Theater-Fest 2014 fand erstmals in einem der „alten“ Bundesländer statt und wurde - ebenfalls

erstmals - von einem professionellen Kinder- und Jugendtheater ausgerichtet, dem Jungen Ensemble Stuttgart (JES).

Partner bei diesem einzigartigen Festival der Theaterarbeit mit Kindern sind 6 bundesweite Theaterverbände: Bundesarbeitsgemeinschaft Spiel und Theater BAG, Bund Deutscher Amateurtheater BDAT, Bundesverband Theater in Schulen BVTS, ASSITEJ – Verband der Kinder- und Jugendtheater in Deutschland, Kinder- und Jugendtheaterzentrum in der Bundesrepublik Deutschland KJTZ und Bundesverband Theaterpädagogik BuT. Ein zusätzlicher Partner ist die Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung BKJ.

Für eine Teilnahme am DKTF können sich Kindertheatergruppen im Altersspektrum von 6 bis 12 Jahren bewerben, sowohl aus dem schulischen wie aus dem außerschulischen Bereich. Eine aus Vertreterinnen und Vertretern aller Fachverbände zusammengesetzte Jury wählt aus den eingegangenen Bewerbungen 6 Inszenierungen aus und lädt die Gruppen zur Präsentation und Diskussion ihrer Stücke ein. Da das 6. Deutsche Kinder-Theater-Fest vom Bundesverband Theaterpädagogik veranstaltet wurde, stellte der BuT mit Katrin Freese in 2014 auch die Jurysprecherin. Zum Künstlerischen Leiter des Festivals 2014 wurde Peter Galka ernannt, Theaterpädagoge am Jungen Ensemble Stuttgart, das sehr professionell und mit herausragendem Engagement das Festival und die Fachtagung ausrichtete.

Partizipation ist ein wichtiges Stichwort für die Philosophie und die Praxis des Deutschen Kinder-Theater-Festes. Die Kinder sollen sich auf vielfältige Weise aktiv und selbständig in die Theaterarbeit einbringen können, bei den Themen und der Stückentwicklung, der Dramaturgie, bei den Spielweisen und ästhetischen Formen. Beim 6. Deutschen Kinder-Theater-Fest in Stuttgart wurde das partizipatorische Element weiter verstärkt: Eine Kinderjury aus Stuttgart und Umgebung ergänzte als kritisches Korrektiv das Votum der Erwachsenjury, eine von Kindern gemachte Festivalzeitung verdeutlichte die Kindersicht (nicht nur) auf die Aufführungen und das internationale Gastspiel.

Die folgende Dokumentation versucht, einige wichtige Programmpunkte des 6. DKTF zu veranschaulichen und lässt Protagonisten und Teilnehmer des Festivals – Kinder und Erwachsene – mit durchaus unterschiedlichen Sichtweisen auf die Theaterarbeit mit Kindern zu Wort kommen. Zudem lädt sie – nicht zuletzt mit Hilfe einer kritischen Einordnung durch Prof. Mira Sack – dazu ein, sich an der ebenso spannenden wie wichtigen Fachdiskussion über ästhetische und methodische Fragen sowie die Rahmenbedingungen des Theaters der Kinder zu beteiligen.

Entdeckst du was?

Peter Galka, Junges Ensemble Stuttgart
Künstlerischer Leiter des 6. Deutschen
Kinder-Theater-Festes

Es gab viel zu entdecken beim 6. Deutschen Kinder-Theater-Fest mit sechs ausgewählten Produktionen aus Baden-Baden, Berlin, Cottbus, Erfurt und Lübeck. Veranstaltet vom Bundesverband Theaterpädagogik (BuT) und dem JES, trafen sich vom 16. bis 19. Oktober rund 80 Spielerinnen und Spieler im Alter von 6 bis 12 Jahren zum alle zwei Jahre stattfindenden Festival des Theaters von und mit Kindern. Das Kinder-Theater-Fest wird von der Ständigen Konferenz „Kinder spielen Theater“ begleitet. Je zwei der aktiven Verbände erarbeiten gemeinsam mit einem gastgebenden Haus das Fest und die begleitende Fachtagung. Eine Fachjury mit Vertretern aus sechs Theaterverbänden und eine Kinderjury hatte 35 Bewerbungen gesichtet und sechs Produktionen ausgewählt, die in ausverkauften Vorstellungen dem Publikum und Teilnehmern der begleitenden Fachtagung besonders gelungene Beispiele des Theaters mit Kindern zeigten. Die Gruppen spielten ihre Aufführungen im Treffpunkt Rotbühlplatz und im JES, begegneten sich anschließend im Rückspiel, bei dem immer zwei Gruppen sich gegenseitig ihre Eindrücke zeigten und gemeinsam diskutierten.

Alle Gruppen nahmen auch am Workshop „Rock'n Roll and Flying Leaves“ teil, bei dem Tänzer und ein Videokünstler aus Tallin/Estland in einem großen Laubhauften, der in einem der JES-Studios lag, mit den Kindern eine Bewegungsperformance entwickelten. Für die Teilnehmer und Zuschauer war das Deutsche Kinder-Theater-Fest eine gelungene Veranstaltung, da die Stücke sehr unterschiedlich waren und somit viel Anlass für Gespräche boten: wer arbeitet wie, welche Spielweisen sind zu entdecken, was für Themen werden bearbeitet usw. Das Festival war geprägt von der Neugier der Teilnehmer und der Lust an der Begegnung. Gemeinsames Tun war bei der Kinderjury, die als Festivalzeitungsreporter die ganze Zeit aktiv waren, genauso angesagt, wie in der kurzen freien Zeit, die beim Spielmobil verbracht wurde. Den Auftakt des Theatertreffens machten der Kinderclub des JES mit einem Stationentheater und der Knabenchor collegium iuvenum Stuttgart, die gemeinsam das Eröffnungsprogramm gestalteten. Neue Impulse und viel Gesprächsstoff gab das internationale Gastspiel am Eröffnungstag: „Rauw“ von kabinet k aus Gent/Belgien zeigte auf beeindruckende Weise, wie man mit Kindern Tanztheater entwickeln kann.

In einer gemeinsamen Abschlusspräsentation zeigten alle Teilnehmer, was sie beim 6. Deutschen-Kinder-Theater-Fest entdeckt hatten. Der Präsentation waren drei Workshops der JES-Theaterpädagogen vorausgegangen, so dass die Kinder auch hier noch einmal in unterschiedlichen Begegnungen ihre Freude am Theatermachen zeigen konnten.

Eine intensive Veranstaltung, die gezeigt hat, wie lohnend die Theaterarbeit mit Kindern sein kann und ein Appell an alle Verantwortlichen, die Arbeit weiterzuentwickeln, zu fördern und beim Deutschen Kinder-Theater-Fest zu präsentieren.



„Entdeckst du was ...“ – 6. Deutsches Kinder-Theater-Fest und Fachtagung, 16.–19. Oktober 2014 in Stuttgart

„Rauw“

Gastspiel von kabinet k., Gent/Belgien

Choreographie: Joke Laureyns und Kwint Manshofen
Auswahl und Übersetzung: Raimund Finke

Eine Gruppe von Kindern spaziert auf dem schmalen Grat zwischen Freude und Kampf in einer Performance, die ihre Widerstandskraft, ihre Hoffnung und ihren Idealismus demonstriert. Eine Etüde über das Geradestehen gegenüber einer permanenten, unsichtbaren Bedrohung. Sie entwickeln ihre eigene Medizin gegen das Chaos einer Welt, die zu groß ist, um sie zu begreifen, zu verstehen, zu kontrollieren. In „Rauw“ geht es darum zu spielen, zu träumen, vorzutäuschen und Kind zu sein, auch wenn es nicht möglich ist. Die Vorstellung erzählt vom Erwachsenwerden unter schwierigen Bedingungen aus der Perspektive eines Kindes. Sie erzählt auch von den Erwachsenen, die sich um die Kinder kümmern sollen, die unzugänglich sind, manchmal aus der Nähe, aber die meiste Zeit über von weit weg. (Programmflyer zum 6. DKTF)

Das ergänzend zu den 6 ausgewählten Kindertheater-Inszenierungen aus Deutschland eingeladene internationale Gastspiel sollte dazu beitragen, den nationalen Horizont in der Betrachtung des Theaters der Kinder zu überschreiten und zusätzliche ästhetisch-methodische Impulse zu ermöglichen. „Rauw“, die für das Festival in Stuttgart eingeladene Tanzperformance aus Gent, fand große Beachtung bei den großen und kleinen Festivalbesuchern und löste lebhaftige Diskussionen aus. 7 Kinder und 2 Erwachsene agierten auf der Bühne, dazu Thomas Devos als Live-Musiker, *der wir ein Barde auf einem Schlachtfeld den Mut der kleinen Kriegerinnen feiert*. Die Choreographin Joke Laureyns stellte sich im Rahmen der Fachtagung zum DKTF den Fragen von Annett Israel und denen der Zuschauer.

A. Israel: *Ich erlebte gestern eine Tanz-Performance, die mich in ihrer Robheit, ihrer Wut, in ihrer Zartheit, Hilflosigkeit, vor allem aber in ihrer Widerständigkeit irritiert und gleichzeitig extrem fasziniert hat ... Und ihr arbeitet immer in diesem Dialog, diesem Spannungsverhältnis, im Spiel zwischen den Generationen, zwischen Profession und eigentlich Nicht-Profession, denn es sind ja Kinder auf der Bühne. Was ist dein künstlerisches Interesse an dieser Arbeit?*

J. Laureyns: Ich denke, das Wichtigste ist, dass ich vom realen Leben fasziniert bin. Das Theater als solches ist nie mein Hauptinteresse, aber ich mag es, einen kondensierten Blick auf die Dinge zu werfen, die überall in der Welt existieren und einen gewissen Fokus zu setzen. Ich hätte auch Fotografin werden können. Wir sind lediglich Zeugen der Dinge, die wir sehen. Schauen ist superwichtig für mich ... Der Startpunkt für „Rauw“ war, dass ich eine Dokumentation „Poor Kids“ (BBC 1, 2011) gesehen habe, Kinder aus Großbritannien, die in großer Armut aufwachsen. Die Kinder sprechen darin sehr viel und direkt in die Kamera und mich hat weniger ihre Situation beschäftigt als die Art, in der sie sprachen. Sie haben so eindringlich über

ihre Armut gesprochen, aber sie haben sich nicht kleiner gemacht, es war vielmehr eine starke Resilienz zu spüren. Vor 10 Jahren haben wir einige Stücke gemacht, wie „Shelter“ und „Fabuleuse“, beide mit Kindern in einer dreckigen Umgebung und mit einer hohen Energie – die späteren Stücke waren dann ganz anders, weil an diesem Punkt andere Dinge für uns notwendig waren –, aber viele Leute sagten, wann werdet ihr noch einmal so etwas machen? Und das kam zusammen und „Rauw“ kam dabei heraus. In der Form war es keine Herausforderung für uns, weil es etwas war, das wir schon kannten. Mit dem, was wir wussten, sind wir zurückgegangen und haben die Idee der Resilienz in die Proben mitgenommen. Auf diese Art ist „Rauw“ entstanden.

A. Israel: *Das heißt, ihr bringt die Idee ein, es geht von Euch aus und es geht ganz klar um eine künstlerische Konzeption?*

J. Laureyns: Ja.

A. Israel: *Wie viel Raum haben in dieser künstlerischen Konzeption die Einfälle der Kinder?*

J. Laureyns: Was unsere Intention angeht und das, was wir mit dem Stück erzählen wollen: keinen. Sie gehen natürlich für 1 Jahr auf Tournee und wir haben 5 Monate zusammen gearbeitet, um es zu kreieren. Das heißt, sie sind sehr involviert und hängen total daran und das Stück ist genauso sehr Teil ihres Lebens wie des unseren und es ist in ihnen; aber sogar, wenn sie darüber sprechen und Leute kommen und sagen: „Worum geht es bei dem Stück, in dem ihr mitspielt?“ ... Dann helfe ich ihnen ein bisschen und sage: „Du kannst sagen, wir machen eine Arbeit ohne Worte, wir nennen es ‚Tanz‘, das musst du aber nicht, es ist eine Welt ohne Worte, weil wir nicht in der Lage sind, es mit Wörtern auszudrücken, wir müssen es mit Bildern ausdrücken, also schau es dir an und jeder kann für sich selbst sagen, um was es dabei geht. Es gibt keine Lenkung bei der Art, wie die Arbeit gelesen werden soll.“ Und das ist für sie genug. Wir schaffen eine Art Universum, das für uns sehr folgerichtig ist und die Logik darin ist unsere, Kwints und meine. Ich habe den Kindern nie von der Dokumentation „Poor Kids“ erzählt, ich habe nie gesagt: das soll es sein. Unser Dramaturg weiß es seit Jahren: Wir benennen nie die Absicht der Szenen, weil wir sie in unserer Art zu arbeiten verlieren würden, wenn wir sie benennen. Das Stück entsteht aus den realen Aktionen und wir versuchen nur, die Bedingungen wiederherzustellen, in denen sie die sein können, die sie sind.

A. Israel: *Wie finden die Kinder ihre individuelle Bewegung?*

J. Laureyns: Es ist ein wenig eine Frage der Methode geworden. Wir spielen viel, wir haben sehr kurze Proben, ich meine, in einem professionellen Kontext sind 3 Stunden täglich ziemlich kurz, aber es sind 3 sehr intensive Stunden und wir erlauben ihnen nicht, abgelenkt zu sein oder etwas anderes zu machen,

„Entdeckst du was ...“ – 6. Deutsches Kinder-Theater-Fest und Fachtagung, 16.–19. Oktober 2014 in Stuttgart

also ist jeder erschöpft nach den 3 Stunden. In den ersten beiden Monaten trainieren wir sehr viel den Fokus und wir erfinden Tausende von Spielen, in denen „Fokus“ wichtig ist. Bei „Rauw“ wussten Kwint und ich, welche Art von Bewegungssprache es sein sollte, aber um sicherzustellen, dass die Kinder es als etwas von sich selbst annehmen können, mussten wir nach Spielen suchen mit einem starken Fokus und einem schnellen Impuls und dann wieder einem starken Fokus, weil das, glaube ich, die physische Haltung ist, die du hast, wenn du in einer gefährlichen Situation bist. Alles ist sehr wachsam und es kann sehr bewegungslos (*frozen*) sein, aber dann auch wieder sehr explosiv.

Ich wollte auch, dass sie eine Art „Gruppe“ sein sollten, im Stück ist das nicht mehr ganz so, wochenlang sollten sie alle zusammen durch den Raum gehen, einander folgen, sollten lernen, wie weit ein Spiel gehen kann, bei dem man nicht weiß, in welche Richtung es geht und wer führt. Aber als Gruppe weißt du, wie es geht, einer rennt weg und die anderen hinterher und dann werden sie wieder eine Gruppe. Es ist nicht so einfach, sehr nahe beieinander zu gehen oder zu laufen, es ist Training, es ist etwas, das sie brauchten, und es hat sie gelehrt, als Gruppe auf bestimmte Situationen zu reagieren. Wir schauen sehr intensiv, ich von außen, Kwint fühlt es von innen (er ist ja mit ihnen auf der Bühne): Wer sind sie? So lernen wir sie kennen. Aber auch das benennen wir nicht. Wenn wir schließlich auswählen, was im Stück sein soll, machen wir ihnen irgendwie klar, was wir alles benötigen, um das zu erzählen, was wir erzählen wollen. Aber für sie ist es eine einzige, lange, freie und gleichzeitig sehr fordernde Sache. Es ist manipuliert ... Es bedeutet auch spielen, arbeiten, es bedeutet, 50, 60, bis 80 mal aufzuführen, das ist mehr oder weniger das Maximum an Aufführungen und es fordert von den Kindern, jedes Mal wieder da zu sein. Und wir sagen ihnen, es ist verboten, zu tun „als ob“ (*pretend*), ihr müsst das leben...

A. Israel: *Du hast mir gestern erzählt, man mag es kaum glauben, das sind alles Kinder, die vorher keine Tanzausbildung hatten. Wonach suchst du, wenn du Kinder auswählst und wie war die Auswahl hier?*

J. Laureyns: Wir hatten einige wenige Kriterien. Das Entscheidende ist die Zusammensetzung der Gruppe, denn wir könnten das mit einer ganzen Reihe von Kindern machen. Wir schauen auch danach, genug Variation zu haben. Wir haben einen Audition-Workshop gehabt – wir nennen es nicht „Audition“ sondern „Workshop“ –, und dann haben wir einige Kinder eingeladen, zu einem zweiten Workshop zu kommen (*lacht, Gelächter auch im Publikum*), und dabei versuchen wir zu errahnen, welche Kinder in der Lage sind, einen 5-monatigen Prozess durchzustehen ... Wenn du eine bestimmte Haltung mitbringst, ich mache Ballett, ich mache dies, ich mache das,

dann ist schon ein Stück Freiheit genommen ... Und das Schöne ist: Je weißer das Blatt ist, umso besser können wir unsere Sprache darauf schreiben. Für sie ist das hier einfach Tanz, aber weil es Tanz genannt wird, gehen sie auf Festivals und sie sehen andere Arbeiten, meistens Erwachsenenarbeit, und es ist sehr schön zu sehen, wie sehr sie dabei sind und wie leicht es ihnen fällt, die Arbeit anderer zu sehen. Wir versuchen, ihn (den Workshop) so lange zu machen wie im Kontext von Proben, wir ermöglichen ihnen also, den Prozess zu erleben. Wir können an den Aufgaben sehen, die wir ihnen stellen, oh, diese/r wird in der Lage sein, sich so lange zu fokussieren ... Und die Eltern sind sehr wichtig. Wenn man die nicht hinter einem hat ... Selbst die kleinste Sache kann ausreichend sein, um zu sagen: Nein, wir nehmen jemand anderen.

Ich weiß, unser Abstraktionsgrad ist ziemlich hoch. Aber wenn man ein junges Kind auf der Bühne sieht, im gleichen Alter wie man selbst, das etwas tut, das man nicht versteht, ist es viel leichter als wenn man einen Erwachsenen das Gleiche tun sieht. Sie (die Kinder) sind also fast eine Art Medium zwischen dem Tanz und dem Publikum, das physische Erkennen ist viel leichter. Das erlaubt uns, Dinge auf einem Erwachsenenlevel zu zeigen und das mit jedem zu teilen, der zuschauen möchte.

A. Israel: *Du hast aber auch gesagt, das ist gleichzeitig ein Schutz für die Kinder?*

J. Laureyns: Ja. Sie führen Dinge auf, über die sie sich nicht bewusst sind. In der Szene, wo Kristina (*ein Mädchen*) Yolana (*eine erwachsene Tänzerin*) zu sich her zieht, da kann dies für uns eine ganze Menge bedeuten, zum Beispiel die nervige Tante, die dich umarmen will, weil sie keine eigenen Kinder hat, da erinnert man sich, ah, als Kind habe ich es nicht gemocht, diese spezielle Tante zu küssen. Aber es kann viel gefährlicher sein. Ich weiß, die sieben Kinder im Stück haben keine Kenntnis von sexuellen Dingen, ich kenne ihre Familien und ich hätte es im Prozess physisch gespürt, weil sie irgendwann blockiert hätten, aber wenn wir aufführen, gibt es manchmal gewaltige Diskussionen im Publikum, und ich bin immer froh, dass sie die Sprache nicht verstehen, diese Themen erreichen sie also nicht. Wenn die (Zuschauer-) Kinder etwas erkennen, weil es etwas ist, das ihnen in ihrem Leben begegnet ist, dann kann ich nur hoffen, dass sie irgendeine Art von Kraft bekommen, wenn sie die Stärke sehen, mit der die Kinder auf der Bühne damit umgehen. Das ist die individuelle Freiheit, die die Zuschauer haben. Es berührt jeden auf einer anderen Ebene, weil jeder unterschiedliche Lebenserfahrungen hat. Aber wenn sie wüssten, was sie manchmal transportieren ...

Ich bin sehr froh, dass das nicht der Fall ist. Deshalb ist es tatsächlich etwas, das sie schützt und ihnen die Freiheit gibt zu agieren ...

„Entdeckst du was ...“ – 6. Deutsches Kinder-Theater-Fest und Fachtagung, 16.–19. Oktober 2014 in Stuttgart

Schrottplatz des Lebens

Kritik von Kayra Karakas (13)

Ich habe kein Wort verstanden. Gott sei Dank wurde auch nicht gesprochen bei „Rau“. „Rau“ oder wie es auch im Programm steht: „Rauw“ ist ein düsteres Tanzstück aus Belgien von der Gruppe Kabinet K. Wie gesagt, ich habe kein Wort verstanden - und doch hat es mich gefesselt ... Sieben Kinder, zwei Erwachsene, ein Musiker mit E-Gitarre. Auf der Bühne sieht man einen alten Ofen, viele Steine, eine zerfetzte Matratze. Mehr nicht. Es ist staubig. Es ist neblig. Ein bisschen unheimlich. Die Kinder sammeln Steine und versuchen, sich eine Spur zu legen wie bei Hänsel und Gretel. Und wie bei Hänsel und Gretel geht es auch darum, unabhängig von Erwachsenen zu leben. Das Verhältnis zu den Erwachsenen ändert sich dauernd. Sie kämpfen, sie tragen sich, sie lassen sich fallen, sie springen sich in die Arme, sie schließen sich aus, sie versöhnen sich. Mal waren die Kinder wie Erwachsene und auch die Erwachsenen waren manchmal wie kleine Kinder ...

Rückspiel

TheaterpädagogInnen am JES über das Format des Rückspiels: Frederic Lilje, Hannes Michl und Stefanie Rejzek

Rückspiel: Der Duden liefert als weitere Umschreibung für den vom Fußball geprägten Begriff Rückspiel auch den Begriff Rückpass. Dieser kann dabei – so die Definition – abwechslungsreich gespielt werden und hat das Ziel als Vorlage das Spiel voranzubringen.

Das Format

Das Format Rückspiel diente beim Deutschen Kindertheaterfest als Katalysator für ein gleichberechtigtes und engagiertes Gespräch zwischen den geladenen Gruppen.

Jedes Rückspiel besteht aus zwei Phasen. In der ersten Hälfte beschäftigt sich die Zuschauergruppe mit einem Aspekt der Inszenierung bzw. des Stoffes, den die Gruppe bestenfalls selbst als bemerkenswert oder besonders empfunden hat. Der Leiter des Rückspiels kann dies natürlich lenken und durch einen vorbereiteten Einstieg bestimmen. Die Zuschauer haben 30 Minuten Zeit, auf spielerische Weise mit dem bestimmten Aspekt der Inszenierung umzugehen und ein Ergebnis/eine Präsentation zu formen. In der zweiten Phase kommt die Spielergruppe dazu und bekommt das Ergebnis aus Phase Eins präsentiert. Ausgehend von dem Material entsteht ein Gespräch über das Rückspiel und darüber hinaus über die Ausgangsinszenierung.

Beide Gruppen, die Spieler wie auch die Zuschauer, sind vor Beginn des Gespräches in der Funktion des Machenden und des Rezipienten gewesen. Diese Grundlage schafft den Raum für ein Gespräch zwischen gleichberechtigten Partnern, was besonders für Kindergruppen von Vorteil ist. Im zweiten Rückspiel wurden anschließend die Rollen getauscht. Die Spieler wurden zu Zuschauern und umgekehrt.

Eine Durchmischung aller Kinder geschah nicht nur während der Pausen und Mahlzeiten, sondern insbesondere auch bei der

Vorbereitung der Abschlusspräsentation, die ein Rückspiel zum Kinder-Theater-Fest als Ereignis und Erlebnis insgesamt war.



Wild – wilder – wir

Parkae-Club 1, Theater an der Parkae, Berlin
Mit Kindern von 9 bis 13 Jahren
Leitung: Nadine Boos

Aufgedreht, energiegeladen, dynamisch, aktiv ... es gibt tausend verschiedene Beschreibungen für Kinder. Oft heißt es, Kinder unter sich seien außer Rand und Band. Club 1 hat das Experiment gewagt: Wie wild sind wir wirklich? Wer oder was ist überhaupt wild? Wann werden wir zum Tier? Was wollten wir schon immer einmal tun, wenn wir es dürften? Wann und warum ticken wir so richtig aus? Und wann macht das am meisten Spaß? Der Parkae Club 1 traf sich, um Material zu sammeln, szenisch zu forschen, zu improvisieren und mit unterschiedlichen Stilmitteln zu experimentieren. Die Stückentwicklung suchte nach Darstellungsformen jenseits klassischer Theaterfiguren. (Programmflyer)

Meine erste Kritik – zu „Wild -wilder- wir“ aus Berlin

Lili Ertel (10 Jahre alt)

Das Stück „Wild – wilder – wir“ ist sehr interessant. Schon am Namen hört man Etwas heraus, und dieses Etwas ist: Kinder sind wild - und die Erwachsenen nennen das hyperaktiv. Dabei sind wir Kinder einfach nur lebendig. Bei „wild – wilder – wir“ ist der Anfang ganz ruhig. Das hatte ich nicht erwartet. Dann kam alles ganz anders.

Das Stück enthält ein bisschen Witz, aber nicht so, dass man laut lacht, sondern nur ein bisschen schmunzelt. Die Musik war sehr laut, aber zu diesem Stück hat sie gepasst. Das Stück ist speziell für Kinder gemacht, geht aber eigentlich an die Erwachsenen, das finde ich sehr toll.

Das Stück war schön kurz, das ist gut. Trotzdem hätte ich mir das Stück ewig anschauen können. Ich wollte mir aufschreiben, was mir besonders gefällt, aber dazu bin ich nicht gekommen. Ich habe mich keinen Moment getraut wegzugucken, weil immer was passieren konnte auf der Bühne. Die Kostüme zeigten,

„Entdeckst du was ...“ – 6. Deutsches Kinder-Theater-Fest und Fachtagung, 16.–19. Oktober 2014 in Stuttgart

was Kinder sehr gerne mögen. Ich habe ein Mädchen gesehen, dass sich sehr rockig gekleidet hat und ich denke, sie tanzt gerne und hört sehr gerne Rockmusik.

Insgesamt finde ich das Stück von der Parkaue in Berlin einfach total wild und ausdrucksstark. Ich hoffe oder glaube, das Stück war den Erwachsenen eine Lehre. (Festivalzeitung)



Das Mädchen mit den Schwefelhölzern

Piccolkids, Piccolo Theater Cottbus
Eigenproduktion nach Hans Christian Andersen
Mit Kindern von 9 bis 12 Jahren
Leitung: Maria Schneider

Die Geschichte vom armen Mädchen mit den nackten Füßen ist die wohl traurigste Geschichte der Märchenwelt. Aber es ist auch eine Geschichte vom Träumen, von Sehnsucht und der Suche nach Geborgenheit und Liebe. Werte, die mehr als 100 Jahre nach Hans Christian Andersens Tod nicht zeitloser sein könnten. Um das zum Ausdruck zu bringen, haben die Spieler Texte geschrieben und in das Stück eingefügt. Zwar zieht sich der Originaltext des Märchens als roter Faden durch das Stück, aber das Hauptanliegen der Gruppe war zu fragen: Was wünsche ich mir oder was brauche ich? Wie fühle ich mich, wenn mich niemand beachtet? Was können wir als Gruppe bewegen? (Programmflyer)

Gespräch mit den Spieler/innen Courtney Bischoff und Joelle Zerbin und der Leiterin Maria Schneider (Auszüge)

Maria: Ich habe mich auf die Suche nach Märchen gemacht mit Themen, mit denen die Kinder auch heutzutage was anfangen können, und beim „Mädchen mit den Schwefelhölzern“ ist eben Armut ein Thema, Einsamkeit und Ignoranz. Man läuft auf der Straße aneinander vorbei, ohne zu schauen, wie geht's den anderen.

Frage: *Ist euch das schon im Alltag begegnet? Dass Menschen an Bettelnden vorbeigehen?*

Joelle: In Cottbus gibt es ja nicht so viele Bettler, aber manchmal sieht man schon welche. Und wir hatten am Anfang die Aufgabe, Menschen zu beobachten, und in der nächsten Stunde haben wir die dann nachgespielt ...

Frage: *Wieso die Veränderung, dass es nicht so traurig ist? (Am Ende wird das Mädchen mit den Schwefelhölzern von einem Jungen wieder wachgeküsst, Anm. der Redaktion)*

Maria: Das war ein schwerer Moment. Es war die Überlegung, entweder das Mädchen am Ende sterben zu lassen, wie im Märchen. Ich wollte aber auch nicht, dass eine Soap daraus wird, wo am Ende alles gut wird. Und das ist dann tatsächlich aus den Kindern entstanden, das mit dem Küssen und dass ihm das peinlich ist.

Frage: *Wenn ihr dann viel Material erarbeitet habt, wie viel musst du dann formen, wie sehr greifst du ein?*

Maria: Ich lasse es ganz lange bei den Kindern, probiere viel aus und bin die meiste Zeit ziemlich entspannt, wenn es noch kein Ergebnis hat, weil ich denke, das kommt früher oder später. Am Schluss muss ich natürlich sagen, nein, wir beschränken uns jetzt darauf und wir lassen was anderes dafür weg. Aber es gibt auch Momente, wo ich sage: Ich gehe jetzt raus und ihr macht das alleine, das hatten wir bei der Vorstellungsrunde, da gab es ganz viele Vorschläge und wir konnten uns nicht einigen ... Ich versuche, so wenig wie möglich zu inszenieren, ich will mich auch nicht an den Schreibtisch setzen und Szenen schreiben. Wenn Szenen geschrieben werden müssen, kriegen die Kinder Zettel und Stift und schreiben das selber ...

Frage: *Könnt ihr manchmal auch andere Leute vom Theater zu den Proben mit dazu nehmen, Musiker, Choreografen, Bühnenbildner?*

Maria: Dass direkt jemand dazukommt, z. B. für Dramaturgie oder die Kostüme, das ist bei uns nicht möglich. Aber wir sind ja ein kleines Ensemble und sehr familiär miteinander, da kann man schon mal fragen: Kannst Du mal von außen was dazu geben, mit darauf gucken, das geht alles. Wir haben auch einen Jugendclub bei uns, da funktioniert das schon eher als bei den Kinder- und Jugendgruppen. Aber das sind dann meistens Freunde von den Jugendlichen, die kennen dann jemanden, der Musik macht und dann wird der dazu geholt, das läuft dann alles unentgeltlich. Oder wir fragen unsere Tanzpädagogin, kannst Du nicht was entwickeln mit denen. Da findet das schon statt.

Frage: *Wollt ihr irgendwann auch mal im Jugendclub sein?*

Joelle: Ich will schon noch lange Theater machen, weil mir das wirklich Spaß macht.

Maria: Courtney hat mir letztes ihren Berufswunsch verraten. Dass sie mal Schauspielerin oder Theaterpädagogin am Piccolo werden möchte.



Der Eisenhans Theater am EvRG Erfurt

Vincent Kresse nach den Gebrüdern Grimm
Mit Kindern von 10 bis 11 Jahren
Leitung: Anna Epp

Es waren einmal ein König, eine Königin und ein kleiner Prinz, die ganz friedlich in ihrem Königreich lebten. Bis eines Tages der Wunsch nach Rehbraten alles umkrempelte, denn plötzlich war da der mysteriöse Eisenhans, der das Leben des Prinzen tüchtig auf den Kopf stellte. Warum man auf den Rat des Eisenhans hören sollte, warum Prinzen keine Arbeit finden, warum eine Prinzessin einen furchtlosen Krieger zum Davonlaufen bringt und ob am Ende alles gut wird, erfahren wir, wenn es heißt: „Es war einmal ...“ Die Spielleiterin Anna Epp ist selbst noch Schülerin, denn das Konzept lautet: Theater durch Schüler, von Schülern, für Schüler! (Programmflyer)

Vincent Kresse, der den Text für das Stück verfasst hat, ist ein ehemaliger Schüler der EVRG und studiert inzwischen an der Universität Hildesheim. Anna Epp ist Schülerin der 11. Klasse.

Gespräch mit Anna Epp und Vincent Kresse (Auszüge)

Frage: Hast du, Anna, zum ersten Mal eine Inszenierung gemacht?
 Anna: Ja, das ist das erste Mal. Am Anfang hatte ich noch eine Lehrerin an meiner Seite. Ich habe mich mit Vincent beraten, welches Stück wir spielen. Zuerst hatten wir ein anderes Märchen, wo aber zu wenig Rollen drin waren, dann haben wir uns auf den „Eisenhans“ geeinigt. Wir haben relativ viele Kinder und ich wollte, dass jedes Kind ein Moment für sich hat. Ich wollte auch nicht, dass es sie überfordert. Und ich wollte, dass sie als Gruppe zusammen wachsen.
Frage: Wie läuft so ein Prozess ab, habt ihr den Verlauf vorgegeben?
 Vincent: Ich bemühe mich die Gruppe kennenzulernen, das ist ja das Schöne, ich schreibe für eine Gruppe, die ich kenne. Ich weiß: „O.k., den Satz spricht das Kind“, und das ist ein Satz, der ihm liegt oder an dem es sich reiben kann.

Frage: Heißt das, ihr habt schon relativ früh beschlossen, welches Kind welche Rolle spielt?
 Anna: Am Anfang habe ich das Textbuch ausgeteilt und habe nach Laune die Rollen verteilt, wer wollte. Und dann habe ich schon gemerkt, o.k., das Kind hat Spaß daran und es liegt ihm auch, das wurde auch berücksichtigt.
Frage: Was war die Basis deiner Bearbeitung, Vincent? Das Märchen selbst oder schon bearbeitete Fassungen?
 Vincent: Das Märchen selbst. Ich habe das Grimmsche Original gelesen, und zwei Sätze davon haben mir am meisten gefallen, die ich dann auch übernommen habe. Um dieses Stück habe ich dann die dramatische Handlung gebaut, Sachen rausgeschmissen, andere reingenommen, damit sie besser passen, sich besser erklären. Die Basis war das Märchen.
Frage: Wie gut sind eure Probenbedingungen?
 Vincent: Schön ist, dass die älteren Schüler mitkommen und proben, und vor allem übernehmen sie auch Verantwortung für die jüngeren Schüler. Patenkinder praktisch, die sich gegenseitig helfen und aufeinander zugehen können.
 Anna: Wenn die Spieler z. B. nicht wissen, wie sie etwas darstellen sollen, dann können sie Ältere fragen, die vielleicht mehr Bühnenerfahrung haben.
Frage: Quasi ein Mentorenprogramm also, sehr individuell. Wie seid ihr dann zur Endfassung gekommen?
 Anna: Wir haben generell vor der Premiere eine Endprobenwoche. Das sind nochmal verschiedene Prozesse. Montag wird alles nochmal durchgespielt. Da sitzen dann viele Spielleiter und auch andere Personen, die mit reingeholt werden, als Jury praktisch, die alles mitschreiben, was ihnen auffällt.
 Vincent: Ich finde den Montag am wichtigsten, weil man ja eigentlich viel allein ist mit der Gruppe und dann kommen auf einmal Schüler von anderen Gruppen, aber auch Leute, die immer mal mithelfen, teilweise so wie ich auch, die sich in dem Bereich professionalisieren. Dann sitzen wir da und schreiben ganz viel mit. Wir werten das auch nicht mit der Gruppe aus, sondern setzen uns mit anderen zusammen ... Das Mentorenprogramm wird quasi für die Spielleiter fortgesetzt, weil wir ja auch niemanden als Leiterin rausschicken wollen, mit einem Produkt, das vielleicht besser sein könnte. Aber ohne sie bevormunden zu wollen. Es gibt viele Diskussionen, das dauert immer lang. Wenn man zu fünft am Tisch sitzt und über Theater redet, dann hat man auch immer direkt sechs Meinungen.
Frage: Wie war das für dich, Anna? Wenn da fünf Leute sitzen und alle geben ihren Senf dazu?
 Anna: Ich habe das wirklich immer sehr gerne gemacht. Zuhören, auch was die Anderen dazu sagen. Und dann natürlich auch für mich überlegt, was finde ich davon gut und was sehe ich nicht so.
Frage: Die Entscheidung lag also letztendlich bei dir?
 Anna: Ja, dann geht das halt auf meine Verantwortung. Aber es war natürlich schon alles in allem anstrengend.

„Entdeckst du was ...“ – 6. Deutsches Kinder-Theater-Fest und Fachtagung, 16.–19. Oktober 2014 in Stuttgart

Ein Fall für das Detektiv-Kollektiv Kinderclub des Theaters Baden-Baden

Mit Kindern von 8 bis 12 Jahren
Leitung: Julia Schüttke und Virginie Bousquet

Lilli und Franzi, 11 Jahre alt, müssen den Sommer bei ihrer alten und reichen Tante Hedda verbringen. Oh nein! Tante Hedda ist komisch und ihr neuer Mann Olaf erst ... aber irgendwie ist sie auch cool, denn sie wohnt in einer alten Villa mit 37 Zimmern und noch mehr Geschichten. Als eines Tages ein teures Gemälde aus der Galerie geklaut wird, beschuldigt Olaf sofort die ver-rückte Schwester von Tante Hedda – doch warum hätte sie das Bild klauen sollen? Um den Fall zu lösen, bitten Lilli und Franzi das Detektiv-Kollektiv um Unterstützung, das den Schwestern natürlich sofort zur Hilfe eilt! Die Kinder des Clubs hatten großes Interesse an Detektivgeschichten, so dass die Entscheidung, ein eigenes Stück darüber zu machen, leicht fiel. (Programmflyer)

Meine erste Kritik - zu „Ein Fall für das Detektiv-Kollektiv“

Feentje Zöllner (8 Jahre alt)

Ich höre ganz oft „5 Freunde“, manchmal höre ich auch „3 Frage-zeichen“ und andere Detektiv-Geschichten. Ich bin also eine kleine Expertin in Sachen Detektivgeschichten. Und diese Geschichte war toll. Richtig gut gefallen hat mir das schöne Ende, das Bühnenbild war toll gebastelt, nur wenige, aber wichtige Requisiten. Die Räume waren nur Striche auf dem Boden. Die Schauspieler haben ihre Rollen sehr toll übernommen. Cool fand ich die Sache mit den Süßigkeiten. So was möchte ich auch mal haben: Süßigkeiten zum Abreißen. Besonders lustig fand ich die Vorstellung des Detektiv-Kollektivs. Ehrlich gesagt: Als der Mann von der Tante am Ende alles alleine putzen musste, das hatte er auch verdient. Alles in allem: sehr toll, weil das Stück auch genau die richtige Länge gehabt hat – aber: Der Fall wurde ganz schön schnell gelöst. Normalerweise brauchen Detektive schon ein bisschen länger. (Festivalzeitung)

Vom Löwen, der nicht lesen und schreiben konnte Knirpsentheater Klasse 3, Lisa-Tetzner-Grundschule Berlin

Sabine Hubrich nach dem Buch von Martin Blatscheit
Mit Kindern von 8 bis 9 Jahren
Leitung: Sabine Hubrich und Ulrike Wörner

Der König des Dschungels ist groß, laut und kräftig, aber er kann nicht lesen und schreiben. Eines Tages entdeckt er eine schöne Löwin. Elegant kommt sie daher und sie kann lesen! Der Löwe ist schwer beeindruckt und beschließt, sie kennen zu lernen. Man könnte einen Brief schreiben, aber der Löwe kann ja nicht schreiben. Nun beauftragt er verschiedene Bewohner des Dschungels, für ihn an seine Herzensdame zu schreiben ... (Programmflyer)

Unsere erste Kritik – Zum Löwen der nicht lesen und schreiben konnte

Aliya Sherin Ouaouba (12 Jahre alt) und
Sara Stanisic (11 Jahre alt)

Aliya: Super, super cool und hat mega Spaß gemacht!
Sara: Du übertreibst ganz schön. Es war gut, aber nicht das Beste!

Aliya: Super geschauspielert, immer in der Rolle geblieben, alle haben viele Rollen gespielt ...
Sara: Gut, aber nicht perfekt! Einige sind ausgestiegen...
Aliya: ... und sofort wieder in die Rolle gekommen. Die Botschaft kam total gut rüber: Von Faulheit kommt nichts!
Sara: Man sollte immer um Hilfe bitten, darum geht's. Wenn man nicht fragt, kann man nichts erreichen.

Gespräch mit Sabine Hubrich und drei Spielerinnen der Lisa-Tetzner-Grundschule Berlin (Auszüge)

Frage: Die Idee mit dem Löwen, kam das von euch oder wer hatte die Idee?

Kinder: Frau Hubrich hat mal das Buch vom LÖWEN DER NICHT LESEN UND SCHREIBEN KONNTE mit in unsere Theater AG gebracht, dann haben wir uns das angeguckt und haben gesagt, das wollen wir spielen!

Frage: Wie seid ihr dann an die Umsetzung der Tierfiguren gegangen?

Kinder: Wir haben erst einmal schöne Musik gehabt. Haben erst mal Spiele gemacht und dann hatten wir Vor-sprechen für die Rollen. Also wir haben erst gefragt, wer was machen will und dann haben wir uns gemeldet. Es gab zum Beispiel Löwen, die haben wir dann nachgemacht oder andere Tiere. Und dann haben wir uns entschieden, wer der Löwe, der Reporter und die Löwenmutter ist.

Sabine: Es hat ganz lange gedauert, bis es zur Rollenverteilung gekommen ist. Eigentlich habt ihr erst einmal probiert: Wie kann man sich bewegen zu bestimmten Tierrollen? Da hatten wir noch gar nicht festgelegt, wer was macht, das habt ihr für euch entschieden, was euch am besten liegt, wo ihr euch wohlfühlen könnt. Deshalb sagst du ja auch, für den Löwen hat sich nicht jeder beworben, für dieses Casting, es waren nur einige. Es liegt ja auch nicht jedem, so laut zu sein, so schrill, so stark zu sein ... Uns ist ja wichtig, dass sich jeder in seiner Rolle wohlfühlt. Dass er nicht irgendwas übernehmen muss ...

Wir sind eine theaterorientierte/-betonte Schule (OGS), das heißt Klasse 1 und 2 haben eine feste Theaterstunde und ab Klasse 3 gibt es eine Theater-AG, wo Kinder hingehen, die das weitermachen möchten. Interessierte Kinder können sich dann in dieser Theater-AG treffen.

Frage: Was interessiert euch an Theater, was ist daran spannend?

Kind: Am Theater finde ich schön, das man Spaß haben kann, das man andere Rollen, Tiere, Menschen, auch Bäume darstellen kann. Weil ich es einfach toll finde zu spielen.

Kind: Man kann auch mit anderen Menschen zusammen sein, auch Freundschaften schließen.

Kind: Man kann sich austoben, manchmal ist es auch lustig.

Sabine: Das Schöne, was ich gesehen habe ist, dass ihr gewachsen seid, ihr euch mehr zugemutet habt, ihr gesagt habt, ja, die Rolle gefällt mir, wie kann ich sie noch weiter ausbauen?

Kind: Ich habe ja auch improvisiert.

„Entdeckst du was ...“ – 6. Deutsches Kinder-Theater-Fest und Fachtagung, 16.–19. Oktober 2014 in Stuttgart

Sabine: Ja eben, du bist nachher gar nicht mehr beim Text geblieben, du hast dir immer was ausgedacht. Die Souffleuse hat hinten immer einen Herzinfarkt bekommen, weil es öfters mal was anderes war. Also im Guten. Ihr seid gewachsen. Selbstbewusster geworden. Ihr seid mehr aus euch herausgegangen

Frage: *Wie entsteht die Endfassung, die Endform?*

Sabine: Ich muss da nichts formen. Ich stehe auf dem Standpunkt, ein gewisses Gerüst muss ich als Spielleiter vorgeben, das ist klar. Gewisse Dinge: Einsatz theatralischer Mittel – das wissen die Kinder ja gar nicht, das muss ich schon versuchen, ihnen nahezubringen. Möglichkeiten aufzuzeigen, wie wir das eventuell machen werden. Der Impuls muss schon kommen.

Ein Schaf fürs Leben Kinder-Spielclub, Theater Lübeck

Ein Bewegungs-Projekt nach dem Bilderbuch von
Maritgen Matter
Mit Kindern von 9 bis 12 Jahren
Leitung: Katrin Ötting

Der Wolf hat Hunger, das Schaf sehnt sich nach Erfahrungen und folgt dem Wolf hinaus in die dunkle Winternacht. Was verbindet einen fleischfressenden Wolf und ein argloses Schaf? Nicht gerade eine vielversprechende Beziehung, wie es scheint. Warum trotzdem am Ende der Nacht beide noch leben und beide einen Freund gefunden haben, wird in diesem Projekt untersucht und mit viel Bewegung auf die Bühne gebracht. Sieben Kinder spielen zwei Figuren, dies macht den Arbeitsansatz, möglichst gleichberechtigt die Spieler auf der Bühne zum Zug kommen zu lassen, deutlich (Programmflyer)

Rückspiel zu: Ein Schaf fürs Leben, Kinder-Spielclub, Theater Lübeck

Mit wenig Sprache, viel Bewegung und Musik wurde die Geschichte der unmöglichen Freundschaft zwischen Wolf und Schaf und deren Reise nach „Erfahrungen“ erzählt. Ein abruptes Ende lässt viele „was wäre wenn“ – Gedanken offen. Diese wurden in der ersten Phase des Rückspiels gesammelt und in Briefform verfasst. Ein Abschiedsbrief für Wolf von Schaf und einer von Schaf für Wolf. Weil darin aber noch lange nicht alle Gedanken Platz fanden, gab es noch eine Sammlung von Erfahrungen, die Schaf und Wolf gemeinsam hätten machen können, in „Erfahrungen“ oder sonst wo auf der Welt.

Die Spieler durften sich in der zweiten Phase des Rückspiels die Briefe anhören und ansehen. Über die Frage, ob sie sich in der

Produktionsphase auch über eine mögliche Freundschaft und Zukunft von Schaf und Wolf Gedanken gemacht haben, kamen beide Gruppen ins Gespräch.

Ein Schaf fürs Leben – Meine erste Kritik

David Lodemann (11)

Ein Schaf fürs Leben ist ein Stück, das mich nicht wirklich vom Hocker gerissen hat, wie die anderen Stücke beim Kindertheaterfestival. Warum? Die Handlung konnte ich und vielleicht auch manch anderer nicht ganz verstehen. Klar, es sollte seinen Spaß-Faktor haben, ich hatte ihn aber leider nicht. Aber kommen wir zu den guten Dingen wie die Kostüme, die sie verwendet haben. Die waren toll. Im Prinzip würde ich das Stück für Kinder von 3–9 freigeben. Kommen wir zum Schluss: „Ein Schaf fürs Leben“ würde von mir leider nur 5 Punkte von 10 erhalten.

Meine erste Gegenkritik

Meriam Hammami (8) zu David Lodemanns

Lieber David, die Kritik, die du geschrieben hast, ist nicht gut, weil du dich irrst. Ich habe ganz oft gelacht, ich habe auch die Geschichte verstanden. Besonders gefallen hat mir, dass in dieser Geschichte etwas Unerwartetes passiert: Zum Schluss werden sie Freunde, was eigentlich nicht geht. Viel Fantasie, lustige und traurige Momente, tolle Atmosphäre auf der Bühne und schöne Tänze. Wo hattest du bloß deine Augen? Für mich mit „Eisenhans“ das beste Stück auf diesem Festival.

Die Workshop-Performance „Rock'n Roll and Flying Leaves“ wurde im Rahmen des Deutschen Kinder-Theater-Fests für alle Kindergruppen und für Teilnehmer_innen der Fachtagung angeboten. Entwickelt wurde diese Performance von Hendrik Lebon aus Belgien und Kaja Lindal aus Estland. In Stuttgart führten zwei weitere Künstler aus Tallin den Workshop durch: Jaan Ulst und Taavet Jansen (Videotechniker). Zwei Studio-räume standen zur Verfügung. In einem der Räume waren trockenes Laub und eine Kamera, im zweiten Raum konnten die Beteiligten zeitversetzt die Übertragung aus dem ersten Raum verfolgen und ihr Spiel, ihre Bewegung, ihre Entdeckung des Materials in der Rolle des Zuschauers als Performance verfolgen. Im Gespräch reflektieren die Macher die Potentiale und die Kraft dieser Arbeit.

Interview mit Kaja Lindal und Jaan Ulst aus Estland

Frage: *Sind solche Performances mit partizipativen und interaktiven Elementen typisch für Eure Arbeit?*

Jaan: Dies ist für mich das zweite Projekt mit so viel Publikumsbeteiligung. Eine Art „Manipulation“ des Publikums und zugleich das Angebot einer Freiheit, das Schaffen einer Umgebung für das Publikum, sich zu öffnen. Wenn ich vorher Kinder-Vorstellungen gemacht habe, waren die Kinder immer nur Zuschauer. Aber in der Arbeit mit Erwachsenen habe ich schon früher Impulse gesetzt, sich zu bewegen, ein physisches Bewusstsein für Gedanken zu finden, die Welt in diesem Moment auszudrücken. Aber vorher noch nie mit Kindern, nein.



„Entdeckst du was ...“ – 6. Deutsches Kinder-Theater-Fest und Fachtagung, 16.–19. Oktober 2014 in Stuttgart

Kaja: Manchmal machen wir Arbeiten für Erwachsene, arbeiten als Tänzer oder Tanzlehrer, entwickeln auch eigene Stücke. Ich habe auch 14 Jahre am Theater gearbeitet. Ich mag site-specific-theatre, auch für Teenager und Kinder. Und „Schule“ meint nicht immer das Klassenzimmer, sondern die ganze Schule.

Jaan: Estland ist ein sehr kleines Land. Wenn ich also im Performance-Sektor arbeite, arbeite ich auch als Schauspieler, als Tänzer oder an der Universität, wo ich Unterricht in „Komposition“ gebe. Meine nächste Produktion ist eine Meisterklasse, die am 1. November Premiere hat, es wird gewaltig, mehr als 100 Tänzer, Kindergartenkinder und viele Erwachsene, es hat mit Volkstanz zu tun.

Frage: *Die Performance für Erwachsene gestern, war das neu für Euch? Ihr habt ja vier Vorstellungen mit Kindern und eine mit Erwachsenen gehabt.*

Jaan: Ja. Ich hatte ein bisschen Angst davor, weil es so ein Unterschied ist. Für Kinder mit ihrer Fantasiewelt ist es leicht, etwas zu kreieren. Für Erwachsene ist dieser große Haufen Blätter eine Hilfestellung, die sie benötigen. Und dann geschieht etwas.

Kaja: Es ist auch ein großer Unterschied, ob es sich um Kinder 10 plus handelt oder jüngere oder ältere und mit Erwachsenen ist es nochmal anders. Aber wir benutzen in der Performance Module. Wenn z. B. Kindergärten kommen, können die Kinder keine Solos machen, sie denken nicht, da ist eine Kamera, die Kindergartenkinder toll machen und spielen. Wir haben dafür andere Module. Die Kinder 10 plus wollen wirklich bestimmte Momente kreieren. Und Erwachsene sind unvorhersehbar. Manchmal sind sie sehr kindlich. Ich mag es, dass die Blätter ihnen diese Freiheit geben und in ihnen eine Kraft entstehen lassen.

Die Kinder hier in Stuttgart waren sehr organisiert. Als wir hierher kamen, kamen wir aus Estland, wo wir die gleiche Performance mit russischen Kindergruppen gemacht haben, und sie haben ständig miteinander geredet: „Mach dies, mach das! Nein, nein!“ Sie haben herumgetobt und kein bisschen zugehört. Das mussten wir während der Performance ändern. Um das Tanztheater wieder zu etablieren: „Stop!“ Und dann machen wir weiter. Aber ich mag das: Wir lassen die Kraft anwachsen und dann können die Kinder wieder herunterkommen. Wir spielen mit der Kraft, sozusagen. Hier war es sehr leicht für uns, die Kinder sind hinein- und wieder herausgesprungen und haben alles gemocht.

Unser erstes Werkzeug war „Haut“. Wir haben geschaut, was man mit „Haut“ und mit „Berühren“ machen kann, und wie man das für die Performance zusammenbringt. Und dann haben wir die Blätter gefunden und was man mit denen machen kann. Diese Performance ist weiter in der Entwicklung.

Frage: *Unterscheidet sich die Performance jetzt sehr von der zu Beginn?*

Kaja: Ja. Wir haben es eher durch Zufall gefunden. Wir waren im Studio, entwickelten die ersten Aufgaben im Zusammenhang mit den Blättern. Und danach

haben wir als Künstler intellektuell darüber gesprochen, wie man das mit Kindern machen könnte, und dann hat Hendrik gesagt, warum stellen wir nicht eine Kamera hinein und dann sind da diese beiden Welten und das ist vielleicht ein guter Kontrast. Ich war mir nicht sicher. Ich dachte, vielleicht fangen die Kinder an, sich zu verletzen, wenn sie alleine drinnen sind. Aber dann hatten wir zum Proben muslimische Kinder und es funktionierte perfekt.

Vor allem bei den Jungen. Ich glaube, das ist auch sehr unterschiedlich, Jungen und Mädchen, ich denke, dies ist eher eine Performance für Jungen. Jungen, wenn sie über 10 sind, denken viel schneller, sind viel interessierter. Und sie verstehen sofort: Wo ist die Kamera?

Jaan: Es gibt eine sehr dünne Linie zwischen der Performance und dem Workshop. Hier haben die Kinder verstanden, es ist eine Aufführung, aber an anderen Orten, wenn es kein Theater ist, z. B. einem Open-Air-Museum in Estland, sehen die Kinder nicht, dass es eine Aufführung ist und spielen herum. Und dann verpassen sie den Punkt, wo sie die Freiheit haben, miteinander in diese Fantasiewelt einzusteigen. Und dann sind die Module sehr streng. Es gibt gewisse Regeln. Eine Manipulation der Kraft, sozusagen.

Kaja: Aber wir sagen nicht allzu viel darüber, dass die Kinder sich selbst kreativ betätigen können und dass dies immer noch Teil der Performance ist, dass sie also selbst aufführen. Es ist immer eine Entwicklung und eine Suche.

Frage: *Wie kann man das Ganze üben?*

Jaan: Ich musste zuerst lernen, was Hendrik machte. Ich hatte eine Woche mit ihm in Estland, bin ihm während der Aufführung gefolgt, habe geschaut, was er tut, wie er mit den Kindern umgeht. Und dann habe ich mir das Video angeschaut, allein, es gibt ein gewisses Timing, wenn du den Raum betrittst. Also viel Arbeit mit der Kamera. Und dann, wenn man in anderen Räumen arbeitet wie hier, wo die Räume direkt nebeneinander liegen, proben wir das Timing erneut. Und wir verständigen uns darüber, welche Module wir im Laufhaufen verwenden wollen. z. B. haben wir in Estland ein Modul, das wir hier vorher getestet haben und wir haben es sofort gecancelt, weil der Boden hier sehr glatt ist.

Frage: *Habt ihr eine „Message“ oder Vision für das Theater mit Kindern?*



„Entdeckst du was ...“ – 6. Deutsches Kinder-Theater-Fest und Fachtagung, 16.–19. Oktober 2014 in Stuttgart

Kaja: Für mich ist es die Freude, die Naivität und wie man auf der Bühne Kraft erzeugt. Es geht darum, dass die Kinder spielen und sich gut fühlen, ohne zu viel Verantwortung zu übernehmen.

Das Theater der Kinder – Die Fachtagung zum 6. Deutschen Kinder-Theater-Fest

Von Meike Fechner (ASSITEJ e. V.)

Theater sehen und Theater spielen gehören zusammen. Das gilt nicht nur am JES, sondern auch an vielen anderen Theatern. Gemeinsam mit dem JES waren die ASSITEJ (Internationale Vereinigung des Theaters für Kinder und Jugendliche) und das Kinder- und Jugendtheaterzentrum in der Bundesrepublik Deutschland Veranstalter der Fachtagung zum 6. Deutschen Kinder Theater Fest im Oktober 2014. Dort haben rund 80 Experten aus ganz Deutschland darüber nachgedacht, wie das Theater von erwachsenen Profis das Theater von Kindern beeinflusst und umgekehrt.

Prof. Dr. Christoph Lutz-Scheurle (Fachhochschule Dortmund) hat Methoden zur Aufführungsanalyse vorgestellt, die nach markanten Momenten fragen und dabei die Aufführung als Ereignis in den Vordergrund stellen, das jede Zuschauerin und jeder Zuschauer anders erlebt. Es ging also nicht um die Idee einer Inszenierung, sondern um den Moment, in dem alle gemeinsam im Theater sitzen. Die markanten Momente wurden von den Teilnehmer_innen verschriftlicht und diese Beschreibungen bildeten die Grundlage der Fachgespräche über die gesehenen Inszenierungen. So konnten Fragestellungen verdichtet und Interessen für die weitere Arbeit im Theater der Kinder benannt werden. Eine der Ausgangsfragen der Fachtagung bezog sich auf die Wechselwirkungen zwischen dem Theater der Kinder und dem Theater für Kinder. Der Vortrag von Prof. Dr. Gerd Taube fragte vor diesem Hintergrund nach der Konstruktion von Kindheit. Hier ging es einerseits um gesellschaftliche Veränderungen und andererseits darum, wie diese auf der Bühne und in Theaterstücken sichtbar werden. Dabei spielt immer auch das Verhältnis von Erwachsenen und Kindern eine Rolle, egal ob Erwachsene auf der Bühne stehen und für Kinder spielen oder ob Erwachsene mit Kindern ein Stück für die Bühne erarbeiten. Taube bezieht sich dabei auf soziologische Arbeiten zur Kinderkultur als „Bedeutungsproduktion“ (vgl. Michael-Sebastian Honig, Lebensphase Kindheit, in Heinz Abels et al. (Hg): Lebensphasen. Eine Einführung, Wiesbaden 2008, S. 9 bis 76) und auf aktuelle dramatische Texte des Theaters für junges Publikum. Er schlussfolgert:

„Eine junge Generation von kritischen Kindheitsautoren arbeitet sich an den Grenzen erwachsenenzentrierter Kindheitsbilder ab und betont den kulturellen Eigenwert der Sozialisationsaufgabe Kindheit, um der Perspektive der Kinder Ausdruck zu geben und in ihren Stücken die generationale Ordnung scheinbar auszuhebeln. In diesen Stücken beobachten wir Kinder dabei, wie sie lernen, mit der Welt klarzukommen. Die Stücke wollen keine Handlungsanweisungen geben, und es werden keine all-gemeingültigen Lösungen vorgeschlagen. Stattdessen geben die Stücke Denkanstöße, indem mögliche Lösungen durchgespielt werden. Das spricht für das gewachsene Bewusstsein der erwach-

senen Generation von Künstlern um ihre Verantwortung für die Durchsetzung der Rechte der Kinder.“

(aus: Gerd Taube, „Das Kindertheater der Generationen“, in Wolfgang Schneider (Hg.) IXYSILONZETT Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheater 2015 der ASSITEJ 2015, Berlin 2014, S. 9/Der Artikel greift zentrale Aspekte des Vortrags auf) Die Gespräche mit Künstlerinnen und Künstlern und untereinander haben verdeutlicht, dass es oft schwierig ist, die Besonderheiten des Theaters der Kinder und des Theaters der Erwachsenen (für Kinder) zu beschreiben, ohne die Entstehungsprozesse hinter den Inszenierungen zu kennen.

Zum Abschluss der Tagung haben drei der Teilnehmer_innen, Detlef Köhler (TheaterGrüneSosse, Frankfurt am Main), Renate Breitig (Theater und Kita – TuKi, Berlin) und Mira Sack (Zürcher Hochschule der Künste, ZHdK) ein kurzes Feedback formuliert. Detlef Köhler stellte fest, dass das Theater der Kinder vielleicht weniger erklären müsse und dass es Raum für Experimente, Leerstellen und Scheitern brauche. Als Frage wurde formuliert, wie die Zuschauer mehr über die Kinder auf der Bühne, ihre Entscheidungen und ihre künstlerischen Ausdrucksformen erfahren können. Was bedeutet Freiheit auf der Bühne und wie gehören Kunst und Pädagogik zusammen?

Die Aufforderung zum Experiment als Freiheit der Akteure wie auch der Zuschauer war damit ein zentrales Ergebnis der Tagung. Entdeckst Du was? Trau Dich was!

Vertrauen auf die gemeinsame Erzähkraft

Rückblicke Gedanken – Das KinderTheaterFest 2014 und die begleitende Fachtagung

Von Mira Sack

Die Entdeckungslust war eine treibende Kraft für das 6. Kinder-TheaterFest, das vom 16.–19. Oktober 2014 im JES Stuttgart gastierte. Das Motto „Entdeckst du was?“ hat auch mich angezogen, Ausschau zu halten nach den Früchten der intensiven Diskussionen um das zeitgenössische Theater mit Kindern. Im Verbund mit Stichworten wie „Kulturelle Bildung“, „Partizipation“, „künstlerische Kunstvermittlung“ und „performative Theaterpädagogik“ paart sich hier eine gute Brise Enthusiasmus mit einer Aufbruchstimmung, die zu interessanten Arbeitsansätzen und Formaten im Kontext Kindertheaterführen könnte. Dass das begleitende Fachforum sich ankündigt als ein Austauschgefäß für eine vergleichende Analyse zwischen dem Selbstverständnis der professionellen Theaterkünstler, die für Kinder inszenieren und den theaterpädagogischen Spielweisen und Spielwiesen, stellte das KinderTheaterFest unter einen interessanten, vielversprechenden Spannungsbogen. Es verspricht einen notwendigen fachlichen Diskurs rund um das Theater der Kinder, der zur Gewohnheit geronnene Distinktionen systematisch an sichtbaren Ereignissen überprüfbar macht und in Bewegung bringen kann.

Die von Christoph Lutz-Scheurle für die Fachtagung etablierte Form des Erinnerungsprotokolls dient mir als Absprung für die nachfolgenden Gedanken. Seine Aufforderung, ausgehend von jeder Inszenierung einen für die eigene Rezeption markanten Moment herauszuheben und von dort aus den Erfahrungsraum analytisch zu rekapitulieren, beschert mir wertvolle Notizen, die nun erneut für einen Kommentar auf das KinderTheaterFest

„Entdeckst du was ...“ – 6. Deutsches Kinder-Theater-Fest und Fachtagung, 16.–19. Oktober 2014 in Stuttgart

befragt werden können. Beim rekapitulierenden Lesen dieser Wahrnehmungsreflexionen springen mich Beschreibungen zu einzelnen Inszenierungen an, die mich schmunzeln machen: Domestizierte Wildheit, die im Kannibalenwitz an ihre Schmerzgrenze gerät; die unermessliche Herausforderung, die darin liegen kann, das tote Mädchen mit Schwefelhölzern wachzuküssen; die absurde Aussichtslosigkeit, als Gruppe von Bäumen einen Wald zu illustrieren; eine bezaubernde Schnecke, die in der Absicht, den einfältigen Löwen zu bezirnen, unzählige bunte Tierscharen locker in den Hintergrund des eigenen Begehrens spielt. Die Momentaufnahmen vergewissern mir, dass ich gerne zugeschaut habe und Entdeckungen gemacht, die durchaus bemerkenswert waren. Bei aller wohlwollenden Betrachtungsweise schleicht sich über die Zeit allerdings klammheimlich ein Unbehagen ein über die Art und Weise, wie mir Kindheit heute präsentiert wird. Das Kind als niedlich-fröhliches Wesen, mal eher emanzipatorisch und clever in seiner Entscheidungshoheit, mal von beinahe naiver Unbekümmertheit, bringt eine heile Welt zum Vorschein, die ich mit den Diskussionen um die Potenziale von Bildung und künstlerischem Ausdruck kaum vereinbaren kann.

Auffällig geworden ist, mit wie welchen Spielarten des Theaters Kinder in Begegnung kommen. Märchenadaptionen, eigene Erzählvorlagen oder das Bilderbuch dienen als Ausgangspunkte, die entwickelt und variiert werden. Sie stellen großteils eine schlüssige Entwicklung in der Geschichte sicher, die Zuschauer immer noch in erster Linie verstehen sollen. Dramaturgisches Handwerk ist dann am Zug, wenn es um Kniffe geht, wie diese Erzählvorlage frech mit kleinen Versatzstücken der Kinder durchzogen werden kann, die stringente Erzählung plötzlich einen überraschenden Wendung nimmt oder Beobachtungen aus dem Alltag darstellerisch integriert werden. Mit einem Augenzwinkern werden die eingenommenen Spielhaltungen unterbrochen und transparent gemacht, eigene Umwege in das lösungsorientierte Erzählergebnis eingeflochten und Zuschauerbeteiligung eingefordert.

Die theaterpädagogische Inszenierungsarbeit zeigt ein souveränes Spiel mit narrativen Strategien, die den Rahmen des Herkömmlichen und Bekannten nicht unterlaufen. Und hier setzt entsprechend die kritische Infragestellung der eingeladenen Auswahl an Arbeiten an: Der kalkulierte dekonstruktive Gestus, mit dem eine allzu glatte Erzählsignatur bewusst zerspielt wird, erscheint mir in seiner kokettierenden Attitüde bereits wieder sehr affirmativ. Theater mit Kindern geht auffallend aktiv in die Wechselspiele von Distanznahme und Einfühlung, verpackt geschickt leise Kritik an überkommenen Theaterkonventionen und spielt mit dem anwesenden Zuschauer als aktivem Partner der Inszenierung – eine wirkliche Erfindung anderer, eigenwilliger Darstellungsweisen und ungewöhnlicher, mit Kindern entwickelter Erzählmuster wird jedoch nicht gewagt, wahrscheinlich auch kaum erwogen.

Ist dieses schauspielanaloge Arbeitsmodell mit und für Kinder das Ergebnis dramaturgischer Schulung von Theaterpädagogen oder eine Haltung, die dem Gegenstand Kindertheater geschuldet ist? Beides wäre fatal, denn in der Kluft, die sich so zwischen den verantwortlichen Erwachsenen und den ausführenden Kindern auftut, liegt, meines Erachtens, mangelndes Vertrauen auf eine gemeinsame Erzählkraft, wenig Anschlussfähigkeiten an das Phantasiepotenzial des Gegenübers und missverstandene Bescheidenheit im eigenen Willen, inhaltlich und formal künstlerisch werden

zu wollen. Eine substanzielle Auseinandersetzung mit dem nach meinem Geschmack sehr redundant geäußerten Bekenntnis zum selbstverständlichen Kunstanspruch der Theaterarbeit mit Kindern läuft an dieser Stelle auffallend unkommentiert ins Leere. Überrascht hat mich darüber hinaus die Homogenität der Spielensembles. Debatten um kulturelle Diversität und transkulturelle Lebensrealitäten scheinen vor den Toren der Kindertheaterangebote ebenso halt zu machen, wie es kaum einen Rahmen zu geben scheint, die eigenen problematischen Verstrickungen in der heutigen Welt, seien sie kultureller, familiärer, politischer oder philosophischer Art, zum Ausgangspunkt für theatrales Handeln zu nehmen. Parallel dazu stellt sich mir die Frage, inwiefern die Inszenierungen den mitwirkenden Kindern entsprechen bzw. ob die Auswahl und Darstellungsabsicht der Stoffe aus den persönlichen Lebensumständen resultieren, diese erweitern oder anderes kontextualisieren wollen. Gäbe es nicht auch da Veränderungsnotwendigkeiten, die das Medium Theater reformieren könnte? Erwartet hätte ich jedenfalls, dass einzelne Erzeugnisse aus den namhaften Initiativen, Fonds und Wettbewerben zur Förderung der Kulturellen Bildung, der Aktivität von Künstlern in Schulen und innovative Komplizenschaften zwischen Theater und Schulen innerhalb der präsentierten Auswahl sichtbar werden. Wenn diese Förderinstrumente der kunstvermittelnden Szene frischen Wind in die Segel pusten sollen, wären die Fachtreffen ein ideales Gefäß für lebendig auszutragende Kontroversen. Womöglich aber sind die Bedingungen für eine solche erweiterte Öffentlichkeit noch zu wenig im Aufmerksamkeitsbereich der verantwortlichen Stellen. An diese Mangelerscheinung schließen sich strukturelle und kulturpolitische Bedenken gegenüber den etablierten Trägerschaften an: Was wären alternative Vorgehensweisen einer Jury, die nicht den kompromisshaltigen Mehrheitsbeschluss sucht, sondern sich das Wagnis zur Herausforderung macht? Welche Reibung zwischen den unterschiedlichen Playern – immerhin sieben Verbände und Institutionen arbeiten in der Ständigen Konferenz „Kinder spielen Theater“ zusammen; Kindertheaterfest und Fachtagung werden stets im Tandem zweier Player konzipiert und durchgeführt – sollte auch im Fachdiskurs veröffentlicht, weitergetragen und als Position sichtbar verhandelt werden? Solange eine Auswahl gefällig bleibt, schließt das KinderTheaterFest jedes künstlerische Risiko nahezu kategorisch aus. Wie aber sollen auf diesem Weg Impulse die Szene erfrischen und beleben? Welche kategorischen Imperative werden da eigentlich unterwegs (unbemerkt?) ausgehandelt und wo können und müssen diese kritisch befragt werden? Wäre ein Festivalmotto nicht auch dazu geeignet, es als Anlass für eine kritische Selbstüberschreitung zu verstehen und den einzelnen Parteien mehr Spielraum zuzugestehen? Welche Entdeckungen wären dann zu machen gewesen? Vielleicht ist dies im Moment noch eine unproduktive Frage, da sie nicht einher geht mit der Suche nach Voraussetzungen, die gegeben sein müssen, um ausgefallene Fundstücke und eigenartig Unbekanntes zu präsentieren. Aber eine originäre, nachhaltige, aufregende Entdeckungslust kann im allgemeinen Konsens kaum befriedigt werden.

Prof. Dr. Mira Sack ist Erziehungswissenschaftlerin und Theaterpädagogin. Sie lehrt im Departement Darstellende Künste und Film der Zürcher Hochschule der Künste (ZHDK) und hat dort die Professur Theaterpädagogik inne. Mit einer Gruppe Studierender der ZHDK nahm sie am 6. Deutschen Kinder Theater Fest und der begleitenden Fachtagung teil.

AUS DEM ARCHIV

„Szenische Interpretation“ als didaktische Methode im Literaturunterricht

Katharina Kolar (DATP)

Warum sieht die Dame auf der historischen Abbildung in ihrer wunderbaren Hut-Kleid-Kombination zur Zeit der Französischen Revolution irgendwie nicht so richtig glücklich aus? Der kurze Versuch sie in Haltung und Gesichtsausdruck zu imitieren endet mit plötzlichem Ausatmen bei gleichzeitigem Entspannen der Bauchdecke – es lag mitunter auch einfach am Korsett, das „euch den Oberkörper bis zur Hüfte einengt“!¹ Das kleine Experiment ist von den ausführlichen „Geh-, Steh- und Sitzübungen“ inspiriert, die im Text von Ingo Scheller „Einführung in den Habitus“ in den Materialien zu Georg Büchners „Dantons Tod“ beschrieben sind.² Es ist nur einer von zahlreichen Eindrücken während der Sichtung der Archivalien aus der Sammlung Scheller. Sie enthält unter anderem literarische Text- und Szenenauszüge, Kurzbiographien und Abbildungen historischer Personen, dazwischen fein-säuberlich dokumentierte Spielversuche mit Studierenden und LehrerInnen – dokumentiert unter anderem durch eingeklebte Fotos, ausführliche Verfahrens-Beschreibungen, gesammelte handschriftliche Spieler-Erfahrungen, teilweise im Montageverfahren gestaltet, teilweise ‚rein geschrieben‘ als „Vorschläge, Materialien und Dokumente zum erfahrungsbezogenen Umgang mit Literatur und Alltagsgeschichte(n)“. Sie alle sind das Ergebnis der langjährigen und umfangreichen Ausbildungs-, Forschungs- und Fortbildungsprojekte im Kontext der „Szenischen Interpretation“, die Ingo Scheller ab 1973 in Projekten der Einphasigen Lehrerausbildung und als Hochschul-lehrer im Fachbereich Kommunikation/Ästhetik an der Carl von Ossietzky – Universität in Oldenburg durchführte.³ Dieses Interpretationsverfahren wurde – unter Rückgriff auf Schauspiel-, theaterpädagogische, psycho- und soziodramatische Ansätze sowie szenische Verfahren und deren Weiterentwicklung – von Ingo Scheller in der Praxis erprobt und in Folge theoretisch begründet⁴. Idee der als didaktische Methode im Literaturunterricht entwickelten und angewandten „Szenischen Interpretation“ war es „innerhalb der Institution Schule Situationen zu inszenieren, in denen Jugendliche etwas über sich, ihre Haltungen und ihre soziale Umwelt entdecken können. Und das sollten sie auch tatsächlich erleben.“⁵

Bei dem „pädagogisch motivierten Konzept von Scheller“⁶ ging es weniger um die szenische Darstellung und schon gar nicht um eine Aufführung. Vielmehr sollten Schüler und Schülerinnen schrittweise die Einfühlung in Rollen ermöglicht werden, um aus ihnen heraus Erfahrungen zu machen und Haltungen zeigen zu können und so durch handlungs- und erfahrungs-basiertes Lernen in einem prozesshaften Verfahren im Unterricht auch an literarische Texte herangeführt zu werden. Dabei kam den LehrerInnen als SpielleiterInnen eine besondere Aufgabe und

Verantwortung zu, die sich aus den notwendigen Vorbereitungen und ein für den Unterricht unübliches Rollenverständnis ergaben, welches im Zuge der Aus- und Fortbildungen ebenfalls Gegenstand von Spielversuchen war⁷.

Im Kontext Schule wird das Interpretationsverfahren mit unterschiedlichen Akzentuierungen und Schwerpunkten nach wie vor in verschiedenen Fächern⁸ wie etwa dem DaF-Unterricht als Methode⁹ angewandt. Dem Begriff „Szenische Interpretation“ begegnet man heute zudem im Kontext theaterpädagogischer Vermittlungsarbeit. Genauer gesagt in der Musiktheatervermittlung, wie sie beispielsweise im Zuge inszenierungsvorbereitender Workshops unter anderem an der Berliner Staatsoper unter den Linden oder auch der Komischen Oper Berlin praktiziert wird. In deren Mittelpunkt steht die Vermittlung des Inhalts der Oper und die Frage der Anschlussmöglichkeit zur Lebenswelt der SchülerInnen.¹⁰ Die szenische Interpretation von Musiktheater geht auf das von Ingo Scheller entwickelte Konzept zurück und wurde 1985 bis 1988 an der Universität Oldenburg weiterentwickelt um das Thema Oper im Musikunterricht zu vermitteln.



„Szenische Interpretation“ als didaktische Methode im Literaturunterricht

Mit der Einrichtung der ersten Musiktheaterpädagogik-Stellen an Opernhäusern Mitte der 1990er Jahre wurde es „erfolgreich auf das Terrain der Theaterpädagogik übertragen“¹¹, einige Jahre später das Institut für Szenische Interpretation von Musik und Theater gegründet.¹²

Wie die insgesamt drei Lemmata zum Begriff „Szenische Interpretation“ im Wörterbuch für Theaterpädagogik (2003) bereits vermuten lassen, umfasst er inzwischen verschiedene Phänomene.¹³ Eine interessante Forschungsfrage könnte sein, inwiefern sich das Interpretationsverfahren im Laufe der Zeit durch dessen Übertragung auf verschiedene Inhalte und Fächer sowie in unterschiedliche Anwendungskontexte (Schule, Deutsch als Fremdsprache, Musiktheatervermittlung) verändert und ausdifferenziert hat.

„Aus dem Archiv“ geholt wurden für diesen Artikel Materialien der rund vier Umzugskartons umfassenden „Sammlung Scheller“. Sie ist – mit ihrer Übernahme als Vorlass Ende 2014 aus Rieseby bei Eckernförde in das DATP – die jüngste von inzwischen insgesamt 20 Sammlungen des Archiv-Bestands. Die Sammlung Scheller wird derzeit gesichtet und verzeichnet um sie anschließend den NutzerInnen für die Recherche im Online-Findbuch zur Verfügung stellen zu können. Sie enthält vorwiegend Schriftgut, Bild- und Dokumentationsmaterial zu Forschungen rund um die „Szenische Interpretation“.

Das Online-Findbuch siehe unter: www.datp-findbuch.net
Siehe auch: www.archiv-datp.de

Anmerkungen

1 Scheller, Ingo (1989): *Die Französische Revolution als Revolution bürgerlicher Männer – szenisch untersucht an Georg Büchners „Dantons*

Tod“. Vorschläge, Materialien und Dokumente zum erfahrungsbezogenen Umgang mit Literatur und Alltagsgeschichte(n). Oldenburg. Typoskript, S. 2. In: *DATP-Sammlung Scheller (noch nicht verzeichnet)*. Hochschule Osnabrück.

2 Vgl. ebd.

3 Vgl. Scheller, Ingo im Gespräch mit Ruping, Bernd (2005): *Ich glaube an die kleinen Schritte, an die Widersprüche, den Eigensinn*. Interview mit Ingo Scheller. In: Streisand, Marianne/Hentschel, Ulrike/Poppe, Andreas/Ruping, Bernd (Hg.) (2005): *Generationen im Gespräch*. Archäologie der Theaterpädagogik. Berlin und Milow: Schibri-Verlag, S. 164–182, S. 164.

4 Vgl. dazu Scheller, Ingo (2003): *Szenische Interpretation*. In: Koch, Gerd/ Streisand, Marianne (Hg.) (2003): *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Berlin und Milow: Schibri-Verlag, S. 302–304 sowie Scheller, Ingo (2004): *Szenische Interpretation. Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in Sekundarstufe I und II*. Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.

5 Scheller, Ingo im Gespräch mit Ruping, Bernd (2005): *Ich glaube an die kleinen Schritte, an die Widersprüche, den Eigensinn*. Interview mit Ingo Scheller. In: Streisand, Marianne/Hentschel, Ulrike/Poppe, Andreas/Ruping, Bernd (Hg.) (2005): *Generationen im Gespräch*. Archäologie der Theaterpädagogik. Berlin und Milow: Schibri-Verlag, S. 164–182, S. 164.

6 Vgl. dazu Scheller, Ingo (2003): *Szenische Interpretation*. In: Koch, Gerd/ Streisand, Marianne (Hg.) (2003): *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Berlin und Milow: Schibri-Verlag, S. 303.

7 Vgl. ebd., S. 303.

8 Vgl. ebd., S. 303f sowie Scheller, Ingo (1982): *Über Lehrerhaltungen beim Disziplinieren – Dokumentation eines Spielversuchs mit Kontaktlehrern*. In: *DATP-Sammlung Scheller (noch nicht verzeichnet)*. Hochschule Osnabrück.

9 Vgl. dazu u. a. Tichy, Ellen (2003): *Szenische Interpretation (DaF)*. In: ebd., S. 304–305 sowie Oelschläger, Birgit (2004): *Szenisches Spiel im Unterricht „Deutsch als Fremdsprache“*. In: *German as a foreign language. gfl-journal*, No. 1/2004, S. 24–34.

10 Vgl. Griese, Judith (2010): *„Theaterpädagogische Workshops an Theatern“*. Eine empirische Untersuchung zu inszenierungsvorbereitenden Workshops in Form einer Befragung von Theaterpädagogen und der Beobachtung ihrer Arbeit an ausgewählten Theatern. Bachelorarbeit am Institut für Theaterpädagogik der Fachhochschule Osnabrück, S. 13–18, 48, 53 f. sowie 110–114.

11 Oberhaus, Lars/Stroh, Wolfgang Martin (2012): *Vorbemerkungen zur Schriftenreihe*. In: Oberhaus, Lars/Stroh, Wolfgang Martin (Hg.) (2012): *Schriftenreihe Szenische Interpretation von Musik und Theater. Band 1: Konzeptionelle Aufsätze 1982 bis 2006*, S. 3. URL: http://loops.uni-oldenburg.de/1398/1/Szenische_Interpretation_Band1.pdf (02.02.2015).

12 Vgl. ebd. sowie Onlineauftritt des Institut für Szenische Interpretation von Musik und Theater. URL: <http://www.isim-online.de/> (02.02.2015).

13 Vgl. dazu Streisand, Marianne (2005): *Fundstück Begriff/Begriffsgeschichte*. In: Streisand, Marianne/Hentschel, Ute/Poppe, Andreas/Ruping, Bernd (Hg.) (2005): *Generationen im Gespräch*. Archäologie der Theaterpädagogik. Berlin und Milow: Schibri-Verlag, S. 302–307 sowie S. 442–449.



REZENSIONEN

Patrick Primavesi/Jan Deck (Hg.): Stop Teaching! Neue Theaterformen mit Kindern und Jugendlichen. Bielefeld: transcript 2014. {338 Seiten, kart., zahlr. Abb. ISBN 978-3-8376-1408-4}

„*Stop Teaching!*“ Ein Aufruf dazu, endlich vom Lehren abzulassen. Wozu? Das Diktum im Titel dürfte lesende Pädagog_innen zunächst in Unruhe versetzen, das mit im Untertitel dann wieder beruhigen. Anders als Künstler_innen, denen der Slogan womöglich mehr zusagt, da ihr Professionsverständnis sich damit eher verorten lässt? Wer fordert so etwas also ein? Mit dem Lehren aufzuhören und dann aber MIT Kindern und Jugendlichen Theater zu machen? *Stop Teaching!* ist eine jüngst im transcript-Verlag erschienene Publikation über zeitgenössische Theaterproduktionen und Performances mit Kindern und Jugendlichen, herausgegeben vom Frankfurter Regisseur und Theatertheoretiker Jan Deck und dem Leipziger Theaterwissenschaftler Patrick Primavesi, hervorgegangen aus einem Symposium im Frankfurter Mousonturm aus dem Jahr 2008. Zur Sprache kommen Reflexionen der Produktionen etablierter Künstler_innen wie Gob Squad, Tim Etchells, Eva Meyer-Keller/Sybille Müller oder Andcompany&Co mit Kindern und Jugendlichen ebenso wie Berichte von freien Theater-/Tanz- und Performancekünstler_innen über ihre Arbeitsweisen mit Kindern und Jugendlichen in den unterschiedlichsten institutionellen Kontexten, gerahmt wird das von bildungstheoretischen und theaterwissenschaftlichen Beiträgen.

„*Stop Teaching!*“ ist aber auch beinahe schon ein Paradigma, das sich jüngst in vielen kulturellen Bildungsdiskursen wiederfindet: Ob es nun der in Theater- und Kunstpädagogik diskutierte Begriff „Vermittlung“ (vgl. Pinkert 2011 u. 2014/Mörsch o. J.) oder „Partizipation“ (vgl. Brenne/Sabisch/Schnurr 2012) ist oder das „pädagogische Unverhältnis“ (Sternfeld 2008), das zur Debatte steht – in vielen Disziplinen ist man auf der Suche nach anderen Umgangsweisen in der Arbeit mit Kindern oder Jugendlichen zwischen den Künsten und der Pädagogik. Und so geht es in diesem Band zwar auch um ein Verhandeln der Potenziale und Ambivalenzen aktueller postdramatisch und performativ orientierter Produktionen mit Kindern und Jugendlichen, mitdiskutiert wird aber immer auch der oben angesprochene Diskursrahmen: Was zeichnet sich ab, wenn der Anspruch „*Stop Teaching!*“ verfolgt wird? Geht es um ein *Aussetzen* oder um ein *Aufgeben* der Lehre und was macht man dann eigentlich zusammen?

Zunächst fällt positiv auf, dass die meisten Autor_innen auf simple Gegenrhetorik verzichten und Lehren nicht verteufeln. Sie thematisieren ihr Sujet angenehm unaufgeregt und differenziert in seinen Erscheinungsweisen. So zieht sich als roter Faden durch viele Texte, dass die andere Art der Begegnung von Erwachsenen und Kindern in diesen Produktionen und Arbeitsweisen zu einer Erweiterung von Spiel- und Handlungsräumen führt: das Verlassen des Theaterraums, forschende Zugänge, der Einbezug kindlicher Spielweisen sowie jugendlicher Alltagskultur und eine andere Adressierung der Beteiligten als „Experten“ eröffnen neue Perspektiven und damit Aktionsformen jenseits der Fachgrenzen. Damit wird auf die gesellschaftspolitische Dimension von zeitgenössischem Theater und Performances hingewiesen. Jan Deck spricht das in seinem einführenden Text an: Die hierbei zu beobachtende Umkehrung von Werten, Instanzen und Normen ermögliche es, gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen künstlerische und pädagogische Ziele und Interessen auszuloten (Deck, S. 47 ff.). Zugleich verschweigt er aber nicht dabei entstehende Paradoxien, in denen sich die Theater- und Performancemacher_innen (und vermutlich auch die Kinder und Jugendlichen, S. Sch.) wiederfinden. Wie z. B. die Problematik, einerseits „kindliches Expertenwissen“ einzubeziehen, das nicht selten von popkulturellen Inhalten geprägt ist und andererseits die Absicht, derart Mainstreamsujets eben nicht unkommentiert in die Arbeit aufzunehmen. Letzteres ist aber eine im besten Sinne didaktische Anforderung, diese beiden Aspekte miteinander verschränkt zu behandeln. „*Stop Teaching!*“ – in diesem Fall meint das ein Reflektieren, Bewusstwerden und Aufgreifen unterschiedlicher Perspektiven. „*Stop Teaching!*“ – meint aber offenbar auch den Verzicht auf einen romantisierenden Blick auf Kinder und Kindheit, die damit einhergehende vermeintliche Schonhaltung und ein Zulassen künstlerischer Praxen der „Verschwendung, des Exzess‘, der Irritation und Verfremdung.“ Wie und ob Letzteres dazu beitragen kann, die Arbeit mit Kindern einer „Verwertungslogik“ zu entziehen und neue Ausdrucksmittel zu generieren (vgl. Deck, S. 53) – so die Hoffnung der Herausgeber – ist und bleibt eine spannende Frage. Sie macht darauf aufmerksam, dass das in diesen Arbeiten entstehende Verhältnis von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen sich nicht ungebrochen in bewährte bildungstheoretische und theaterpädagogische Legitimationsmuster einordnen lässt und auch darauf, dass es in dieser Hinsicht keine einfachen Gleichungen

gibt: Die Arbeit mit Künstler_innen (Regie, Choreographie, Schauspiel oder Performance) lädt mit Fremdheit und Expertise zu anderen Zugängen ein, es sind aber dennoch *Zu-* und *Um-gänge*, die Kindern und Jugendlichen ermöglicht werden. Genau darin steckt möglicherweise das Potenzial, das es zu heben gilt. In den Beiträgen, die sich an die einführenden Texte der Herausgeber anschließen, wird den historischen Ankern und gegenwärtigen Artikulationsformen dieser Umorientierung mit Prägnanz und sehr differenziert nachgegangen. Es gibt Anknüpfungspunkte innerhalb des theaterwissenschaftlichen Diskurses: Ingrid Hentschel konstatiert, dass Kindheit als *sujet* und in persona im traditionellen Theater noch immer eine marginale Rolle einnimmt und weist darauf hin, dass schon in Walter Benjamins und Asja Lacis‘ 1929 erschienenem „Programm eines proletarischen Kindertheaters“ vom Aufgreifen kindlicher Spielweisen gesprochen wird, in dem Kinder von Objekten der Belehrung zu Subjekten des Lernens werden könnten (Hentschel, 87). Kristin Westphal ergänzt diese Spur um eine bildungstheoretische: Betrachte man Bildung als einen unabschließbaren Vorgang, dann sei eher von einem gegenseitigen „Antwortgeschehen“ auszugehen, als vom Lehren des Lehrenden, das dem Lernen des Lernenden vorausgeht oder dieses in Gang setzt, womit sie die Tradition des Theaters als Befremdungsort hervorhebt (vgl. Westphal, S. 195 ff.). Florian Vaßen und die Soziologin Inge Schubert stellen folgerichtig Fragen nach dem Professionsverständnis der Anleitenden: Was sind sie dann? Initiatoren, Moderatoren, Begleiter, Beobachter? Und: Was gewinnt das Theater, wenn es vermeidet, Kinder und Jugendliche belehren zu wollen? Wie zeigt sich darin das generationelle Spannungsverhältnis von Kindern und Erwachsenen?

Diese Fragen werden in den Beiträgen immer mit verhandelt, wenn es darum geht, die Umgangsweisen von Künstler_innen mit Kindern und Jugendlichen in ihrer Potenzialität zu beschreiben, dabei spannt sich der Bogen von der Reflexion künstlerischer Arbeitsweisen, die sich um spezifische Aufmerksamkeiten auf den Prozess bemühen, bis hin zur Diskussion institutioneller Rahmenbedingungen. Als zentrale Charakteristika einer performativen/postdramatischen Arbeit mit Kindern kristallisiert sich heraus: Das Selbstverständnis der Anleitenden umfasst *Transparenz in der Kommunikation ihrer Arbeitsweisen* mit den Kindern aber auch allen erwachsenen Beteiligten gegenüber, ebenso wie das *Einrichten laborähnlicher Situationen* als notwendige Ausgangspunkte der Kooperation

Rezensionen

mit Kindern. Zu lesen ist das in den Beschreibungen zu Eva Meyer-Kellers und Sybille Müllers Performance „Bauen nach Katastrophen“ ebenso wie in Katalin Stangs Analyse der Kinderperformance „Fater für Kinder“, aufgeführt vom Kollektiv andcompany&co im Mühlheimer Ringlokschuppen oder in Wiebke Dröges Beitrag „Cabinet particulier“. Letztere stellt bspw. in ihrer Vermittlungspraxis als Tanz- und Performancekünstlerin in Projekten mit Jugendlichen eine Aufmerksamkeitsstruktur in den Mittelpunkt, die Momente von Unsicherheit sucht statt sie zu überwinden (vgl. Dröge, 116).

„Stop Teaching!“ – Implizit zeigt sich hier eine Praxis des Aussetzens von Gewissheiten und Methoden auf Seiten der Erwachsenen, mit der Absicht, die eigene Perspektive im Fluss zu halten, Prozesse anzustoßen, in denen die „Lücken gefunden werden können, in die die Kinder und Jugendlichen geraten und mit sich und ihren Ansichten verwickelt werden können“, so beschreibt Karola Marsch die Zielsetzung der Winterakademie am Berliner Theater an der Parkaue (vgl. Marsch, S. 292). Zu ergänzen wäre hier: die Absicht, auch sich selbst als Anleitende auf Lücken stoßen zu lassen, um tatsächlich Prozesse in Gang zu halten. Zugleich werden in den Beschreibungen aus der Praxis aber auch die machtförmigen Bildungsdispositive deutlich, denen ein derart prozessuales Arbeiten in Institutionen ausgesetzt ist. Das Bemühen um andere Produktionsbedingungen ist also elementar. Beispielhaft kommen daher institutionelle Unterstützungsformate zu Wort, so neben dem „Schultheater der Länder“ (Klepacki, S. 297 ff.) die beiden Projekte „un-art“ ein Jugendwettbewerb für multimediale Performances der BHF-Bankstiftung und das „KulturTagJahr“ der ALTANA Kulturstiftung. Hier sind über Jahre Strukturen etabliert worden, die das Potenzial zeitgenössischer künstlerischer Positionen aufgreifen und in den beiden Metakategorien von Bildung *Zeit und Raum für Begegnung* produktive Ausgangsbedingungen schaffen konnten (vgl. die Beiträge von Scherer und Preuß/Schönhuth).

Die Hybridisierung und Entgrenzung der Künste und auch der generationalen Ordnung Erwachsener-Kind stellt auch die Theaterpädagogik vor die Frage nach ihren Möglichkeiten und Zielsetzungen. Die zunehmend internationalen Kooperationen von Theater- und Performance-maker_innen, in denen sich länderspezifische Theater- und Performancetraditionen miteinander fortentwickeln können oder auch die Schwerpunktsetzung von Performancefestivals auf Produktionen mit Kindern (bspw. im September 2014 in Kuopio/Finnland oder im Juli 2014 in Kopenhagen) machen deutlich: Hier entsteht ein Aktions- und Diskursraum, der mit einer bloßen Negation, die ein „STOP Teaching!“ impliziert, zu kurz greift. Die klar formulierten Möglichkeiten und strukturellen Bedingungen, die im Band vorgestellt werden,

verweisen auf die Notwendigkeit, die Art und Weise des Miteinanders zu thematisieren und sich darüber auszutauschen, was daran – für alle Beteiligten – bildsam sein mag. Unausweichlich kommen dabei Paradoxien zum Vorschein, die – auch – gesellschaftspolitische Ursachen haben. Dass diese benannt und auf theoretischer wie praxisreflexiver Ebene thematisiert werden, zeugt für die Tiefe und Breite des Bandes, dem es um das Kenntlichmachen und Diskutieren eines Phänomens geht. Denn „Theater, das keinen Widerspruch hervorruft, bleibt unter seinen Möglichkeiten.“ (Primavesi, S. 27).

Diese Publikation, die die Entwicklung pädagogischer Zugänge in Theater und Performance hin zu einem erweiterten Kunstbegriff aufnimmt, sich damit an den Rändern der Disziplin bewegt und wie ein Seismograph neuralgische Punkte offenlegt, hat das Potenzial, den Fachdiskurs im Spannungsfeld Theater – Performance – Bildung voranzutreiben und zu erweitern.

Literatur

- Brenne, Andreas/Sabisch, Andrea/Schnurr, Ansgar (Hg.) (2012): *revisit. Kunstpädagogische Handlungsfelder #teilhaben #kooperieren #transformieren*. München
- Mörsch, Carmen (o. J.): *Am Kreuzungspunkt von vier Diskursen: Die documenta 12 Vermittlung zwischen Affirmation, Reproduktion, Dekonstruktion und Transformation*; <https://www.diaphanes.net/titel/kunstvermittlung-2-174#> (open access)
- Pinkert, Ute (2011): *Theater und Vermittlung. Potentiale und Spannungsfelder einer Beziehung*; In: *Zeitschrift für Theaterpädagogik. Korrespondenzen*. Heft 59, Oktober 2011, S. 17–23
- Pinkert/Sack (Hg.) (2014): *Theaterpädagogik am Theater. Kontexte und Konzepte von Theatervermittlung*. Berlin, Uckermark
- Sternfeld, Nora (2008): *Das pädagogische Unverhältnis. Lehren und lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault*. Wien.

Susanne Schittler

Fiebach. Theater. Wissen. Machen, Hg. von Antje Budde. Berlin: Theater der Zeit 2014 [309 S., ISBN 978-3-943881-89-9]

Das westdeutsche Theater und die damit korrespondierende Theaterwissenschaft (und auch die Theaterpädagogik) war in den letzten Jahrzehnten durchaus produktiv und sogar innovativ, man denke nur an das postdramatische Theater, die angewandte Theaterwissenschaft vor allem in Gießen und die daraus sich entwickelnden Theaterformate. Gleichwohl ist sie ein relativ geschlossenes Gebilde, dessen Stärken und Schwächen vor allem durch den Blick von außen sichtbar werden. Europäische, amerikanische und japanische Kolleg_innen spielen dabei ei-

ne große Rolle, am direktesten aber waren wir über 1989 hinaus mit dem Theater und der Theaterwissenschaft der DDR konfrontiert. Neben viel Dogmatik, Spießertum und Verküstung entwickelte sich dort von Brecht bis Heiner Müller ein „anderes Theater“, das seine Entsprechung in einer „anderen“ Theaterwissenschaft fand. Es bildeten sich mitten im DDR-„Sozialismus“ *Inseln der Unordnung*, wie Joachim Fiebach sein Buch zu Heiner Müller sehr treffend nennt. Zu diesen Inseln gehörten viele Theater, gerade auch in der DDR-Provinz, aber punktuell auch die Theaterwissenschaft und deren Forschende, Lehrende und Studierende. Neben Rudolf Münz mit seinem Modell des Theatralitätsgefüges, das auch heute noch produktiv ist, ist vor allem Joachim Fiebach am Institut für Theaterwissenschaft der Humboldt Universität in Berlin zu nennen. Seine Arbeiten ermöglichen eine andere Perspektive, z. B. bei Brecht und Heiner Müller, sie öffneten sehr früh den Blick auf das afrikanische Theater und übten scharfe und doch differenzierte Kritik an den neuen Medien, am Konsumismus und auch grundlegend am Kapitalismus.

Die vorliegende Publikation ist Joachim Fiebach, „Kosmopolit“ und „Europäer“, „Antifaschist“ sowie DDR- und zugleich Kapitalismus-Kritiker, gewidmet; es ist keine Festschrift, sondern soll im Sinne des „Festes“, „Sehnsüchte nach grenzenloser Produktivität und grenzenlosem Genuß“ (S. 15) ausdrücken, wie es in der „Einleitung“ der Herausgeberin heißt. Fiebachs Konzept der Theatralität im europäischen und afrikanischen Theater verbindet „Kunst-, Medien- und Lebenspraxis“ und integriert „orale() Kulturen, audio-visuelle() Medien und digitale() Revolution“ (S. 14).

Das Gerüst dieser Publikation bildet ein fünfständiges Interview mit Fiebach, das – gekürzt und überarbeitet – in 14 Abschnitten über fünf Kapitel mit den Titeln „Radikales“, „Vertracktes“, „Gravuren“, „Machen“ und „Zeitkapseln“ verteilt ist. Dort finden sich nun wiederum neben einigen wenigen Dokumenten und Fotos Texte von sehr unterschiedlicher Form, Sichtweise, Interesse und auch Privatheit nicht nur von bekannten Theaterwissenschaftler_innen wie Kotte, Kleber und Schramm, sondern auch von Künstler_innen, Dramaturg_innen und Theatermacher_innen wie Wole Soyinka, Thomas Oberender, Stephan Suschke, Wolfgang Rindfleisch oder Alexander Stillmark. Die Leser_innen erfahren manches über die Person Fiebach und noch mehr über die Geschichte der Theaterwissenschaft in der DDR und eine interkulturelle Theaterwissenschaft. Am wichtigsten aber scheint mir der fruchtbare Blick auf das Theater selbst und die Theatralität. Von dort ausgehend lohnt es sich durchaus, Fiebachs theaterwissenschaftliche Studien wieder oder auch zum ersten Mal in die Hand zu nehmen, insbesondere *Von Craig bis Brecht* (1975), *Zur Theorie und Geschichte von Theater in Afrika* (1986), *Inseln der Unordnung. Fünf Versuche zu*

Heiner Müller (1990), *Keine Hoffnung. Keine Verzweiflung. Versuche um Theaterkunst und Theatralität* (1998) und *Inszenierte Wirklichkeit. Kapitel einer Kulturgeschichte des Theatralen* (2007). Innovative Denkbewegungen werden sichtbar, Haltungen des Experimentierens werden wieder lebendig, wie sie auch und zum Teil gerade in der DDR-Theaterwissenschaft zu finden waren.

Dieses ist auch deshalb bemerkenswert, da weiterhin, trotz internationalem Protest und vehementem Widerstand, immer noch an der Universität Leipzig die Schließung des letzten theaterwissenschaftlichen Instituts in den neuen Bundesländern droht. Die Charakterisierung von Fiebachs wissenschaftlicher Arbeit – „Keine Hoffnung, keine Verzweiflung. Machen, nicht quatschen. Reflektieren. Zweifeln. Weiter machen.“ (S. 10) – ist immer noch aktuell.

Florian Vaßen

Matthias Dreyer: Theater der Zäsur. Antike Tragödie im Theater seit den 1960er Jahren. Paderborn: Fink 2014 [327 S., ISBN 978-3-7705-5719-6]

Auf den Spielplänen der deutschen Theater findet sich eine Vielzahl von Inszenierungen antiker Tragödien, und – damit korrespondierend – auch die Theorie-Diskussion der letzten Jahre konzentriert sich wieder verstärkt auf die Gegenwart der Tragödie (siehe Menke, 2005 und 2009; Erte, 2011; Lehmann 2013).

Über Jahrhunderte, auch im 18., 19. und der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, wurden antike Tragödien trotz der Antike-Verherrlichung und der humanistischen Tradition nur vereinzelt gespielt, vor allem unter dem Aspekt der Bildung (Goethe) oder des Allgemein-Menschlichen (Max Reinhardt), der zeitlosen Wahrheit und des Historismus; angestrebt wurde dabei, „die Horizonte von Vergangenheit und Gegenwart zu harmonisieren“ (S. 16). Erst in den 1960 Jahren beginnt ein „Denken des Unzeitgemäßen und der Differenz, die mit der altgriechischen Tragödie in das moderne Theater eingebracht wird.“ (S. 16) Einerseits wird so „Verdrängtes in der Gegenwart“ sichtbar und andererseits werden die traditionellen „tragischen Muster“ in „zeitgenössischen Inszenierungen“ „kritisiert“ und „negiert“ (S. 17). Die „Erfahrungen von Fremdheit“ (S. 18), Nähe und Ferne, destruieren historische Kontinuität und führen zu einer produktiven Zäsur. Indem Dreyer versucht historiographische und Aufführungsanalyse zusammenzudenken und dabei die „Schnittstellen von Theater und Geschichte“, sprich „historische Bedingtheit“ und „Ereignishaftigkeit“ (S. 26), genauer erfasst, wird, ausgehend von Hölderlins Tragödienkommentar und Walter Benjamins Überlegungen in seinem „Trauerspielbuch“, die Zäsur, der Einschnitt, die Unterbrechung der Kontinuität zum entscheidenden Merkmal

der Beziehung von Tragödie und modernem Theater. Im „Schweigen“ und im „Trotz eines stummen Körpers“ findet eine „Durchbrechung der fortlaufenden zyklischen Zeit“ (S. 31) statt; „innerhalb der Wiederholung [...] tut sich eine Differenz auf, so dass sie ‚Abbildung und Revision‘ zugleich ist.“ (S. 32).

Dreyer untersucht in seiner Dissertation, entstanden im Rahmen des Sonderforschungsbereichs „Transformationen der Antike“ an der Freien Universität Berlin, sehr detailliert die verschiedenen Rezeptions- und Inszenierungsansätze der antiken Tragödien auf deutschen Bühnen seit den 1960er Jahren. Zunächst aber setzt er sich mit der Historiographie des antiken Theaters, insbesondere mit den neueren *classical reception studies*, den wichtigen Ansätze der klassischen Philologen Wolfgang Schadewaldt und Uvo Hölscher sowie der Theaterwissenschaftler Siegfried Melchinger und Hellmuth Flashar auseinander.

In fünf umfangreichen Kapiteln folgt die Analyse verschiedener Vorgehensweisen des „Theaters der Zäsur“. Es beginnt – die Brecht-Freunde und -Gegner werden sich wundern –, wie so oft im Theater, „genealogisch“ (S. 295) mit Brechts epischem Theater, d. h. mit seiner „Antigone“ und seinem experimentellem „Antigonemodell 1948“. Von besonderer Bedeutung ist dabei die „distanzierte Haltung“, die er „zum Material der Geschichte einnimmt.“ (S. 79) „In Brechts Theater wird jenes Denken der Zäsur erstmals auf experimentelle Weise bühnenpraktisch erprobt.“ (S. 295) Im Mittelpunkt steht dabei zu Recht Brechts Materialwert-Theorie, die allerdings keineswegs in der Brecht-Forschung „wenig beachtet oder simplifiziert“ (S. 80) wird; mit der Position des DDR-Literaturwissenschaftlers Mittenzwei von 1972, kann man da nicht argumentieren!

Es folgen Kapitel zur „Dionysischen Zäsur“ (S. 115–176), u. a. zu Schöner und dem Living Theatre, und zur „Wiederkehr des Chors“ (S. 177–236), vor allem zu Einar Schleaf. Weiterhin wird das „Theater als Landschaft“ (S. 237–274) analysiert, primär bei Robert Wilsons Arbeit am Mythos in Kooperation mit dem „Kartographen“ Heiner Müller, dessen literarische Verarbeitung der Landschaft allerdings leider vernachlässigt wird. Am Schluss geht es um das „Gespenst der Tragödie, also die „Leere der Geschichte“ (S. 275–292) in Gotscheffs Inszenierung von Aischylos’ „Die Perser“ in der Übersetzung von Heiner Müller.

Dreyer zeigt überzeugend, wie im Spannungsfeld von antiker Tragödie als „Fremdkörper“ (S. 300) und heutigem Theater, „Umbrüche und Einschnitte“ (S. 293) entstehen, die kontinuierliche, lineare, fortschrittsorientierte Modelle destruieren und verborgene, verdrängte Konflikte der Gesellschaft offen legen; „die Konstruktion von Fremdheit“ macht das Nicht-Integrierbare und Unterdrückte (S. 300) sichtbar.

Auch Theaterlehrer_innen, Theaterpädagog_innen und Regisseur_innen von Amateurgruppen

können in dieser Publikation viele Anregungen für eine produktive, nichtaffirmative Auseinandersetzung mit der antiken Tragödie und deren wichtigsten Inszenierungen der letzten Jahrzehnte in Deutschland finden.

Florian Vaßen

Hans Thies Lehmann: Tragödie und Dramatisches Theater; Alexander Verlag Berlin 2013 [734 Seiten, ISBN 978-389581-308-5] leinengebunden

Die aktuellen Diskussionen in der ästhetischen und kulturellen Bildung nehmen derzeit verstärkt Fragen in den Blick, die auf andere Formen der kulturellen Teilhabe und Wissensvermittlung abzielen. Sie bedienen sich dabei vornehmlich performativer und ästhetischer Formate, die sich lösen von der paradigmatischen Figur eines auf Originalität, Individualität, Ausdrucksverhalten, Genialität und Authentizität beruhenden Kunst- und Bildungsverständnisses zugunsten eines auf Kollektivität und Gegenwärtigkeit beruhenden Verständnisses von Performance- und Theaterkunst. Durch die Öffnung des Theaterbegriffs in der Gegenwart erfährt die Frage danach, was ästhetische Erfahrung ist, wie diese organisiert und strukturiert ist, in der Folge für die Bestimmung der „tragischen Erfahrung“ eine entscheidende Relativierung und Konkretisierung.

Vor diesem Ausgang gewinnt die höchst fundierte und informationsreiche Studie von Hans-Thies Lehmann, die sich im Kern mit der Grundlegung einer Theorie der „tragischen Erfahrung“ befasst, im Kontext zur Theorie und Praxis von Tragödie und Dramatischem Theater seine besondere Bestimmung.

Das Anliegen der Studie ist, die „theatrale Dimension in die Diskussion der Tragödie zurückzuholen und sogar als ihr zentrales Element“ auszuweisen (2013, 15). Diese zeichnet sich in den Diskursen zur Tragödie vornehmlich durch eine Schiefelage aus, insofern die Reduktion der Tragödie auf Literatur die Bedeutsamkeit der Aufführung, in der Text, Raum und Körper erst zusammengehen, vernachlässigen oder marginalisieren. Vor dem Hintergrund einer jahrzehntenlangen Beschäftigung mit dem Gegenstand Tragödie führt Lehmann in seinem umfassenden Werk das fort, was mit seinen Monografien *Theater und Mythos* (1991), *Postdramatisches Theater* (1999), *Politisches Schreiben* (2002) und in seinen zahlreichen, auch internationalen Veröffentlichungen und Übersetzungen bereits angelegt ist. Sein Untersuchungs- und Erkenntnisinteresse ist, im Zusammenhang einer historisch weiter ausgreifenden Fragestellung in diesem Buch den Begriff „postdramatisch“ zu erweitern (17). So bezeichnet er nicht nur die experimentellen Theaterformen seit den 1960er Jahren als postdramatisch, sondern auch diejenigen, die in *Postdramatisches Theater* als deren „Vorgeschichten“ erwähnt wurden

Rezensionen

(ebd.). Die Studie richtet sich kritisch auf die Vorannahme, dass unter Drama ausschließlich die in Europa entwickelte von Bedeutung wäre und alles Theater im Grunde als dramatisch behandelt würde. Ihre Aufmerksamkeit zielt mit einer historischen Perspektivierung auf zwei leitende Hypothesen:

1. *Die quer durch die Epochen des europäischen Theaters wiederkehrende Motivik des Tragischen artikuliert sich (...) im Rahmen einer jeweils spezifisch gearteten Theatralität dergestalt, dass sie sich in prä-dramatische, dramatische und post-dramatische Tragödie unterscheiden lassen, die in historisch wechselnder Weise, jedoch stets in Gestalt eines Theatervorgangs, das Kernmotiv des Tragischen artikulieren.* Damit geht 2. eine weitere Behauptung einher: dass es nämlich keine tragische Erfahrung ohne Theatererfahrung gebe (18).

Im Kontext von Theater und Bildung soll dieser letzt genannten Annahme an dieser Stelle genauer nachgegangen werden, da sie für eine ästhetische und bildungstheoretische Perspektive von besonderer Relevanz ist. Vor dem Hintergrund anthropologischer, ethnologischer und soziologischer Erkenntnisse (z. B. Clifford Geertz) weist Lehmann als ein erstes Merkmal die tragische Erfahrung als eine aus, die die Normen unserer Kultur insgesamt berührt: „Auch und gerade als Infragestellung der ordnenden Normen bleibt tragische Erfahrung auf diese bezogen, stellt verunsichernd, erschreckend den Kern dieser kulturellen Parameter, die gegebene kulturelle Intelligibilität, in Frage. Tragische Erfahrung besteht darin, sich der herausfordernden Wahrnehmung einer Transgression ausgesetzt zu finden. Dadurch ist sie zugleich selbst imaginativ eine Überschreitung und Transgression.“ (178) Im Weiteren rückt Lehmann die Frage nach der tragischen Erfahrung in die Nähe einer ästhetischen Erfahrung. Dabei erweist sich die tragische Erfahrung als ein Fall der ästhetischen Erfahrung, wenn er diese wie folgt auslegt: „Bei der tragischen Erfahrung handelt es sich um eine ‚nur‘ ästhetische Erfahrung, nicht in der Wirklichkeit gemachten Erfahrung, wie man sie in der Wahrnehmung einer aufgeführten Szene, einer Situation, eines Geschehens-Ablaufs (oder vielleicht nur eines Moments, einer theatralisierten Situation) als einer ‚Aufführung‘, die auch, wenn sie Berührung mit dem ‚realen‘ Leben haben oder suchen mag, doch von diesem unterschieden bleibt.“ (179) Diese Sichtweise verändert die bestehenden Vorstellungen z. B. zur geläufigen Katharsisthese im Sinne eines inneren Durchlebens von Gefühlen eines sich selbst disziplinierenden Subjekts. Als dritte Bestimmung führt Lehmann mit Hölderlin (festgemacht z. B. an den Auftritten des Sehers als Zäsur und Gegenrhythmus in dessen Auslegung von Ödipus) und mit Walter Benjamin an, dass über die ästhetische Dimension hinaus noch ein weiteres weit wichtigeres Moment relevant ist, um die tragische Erfahrung als solche bezeichnen zu können. So bedürfe

sie einer „Unterbrechung“, die den Zuschauer aus der Involviertheit wiederum in eine Distanz bringt, ihn also zu einem „exvolvierten Zuschauer“ macht und damit zur Reflexion herausfordert (180). Die Analyse muss folglich über die Untersuchung der Ästhetik einer Inszenierung und allemal über eine Textanalyse hinaus zur Bestimmung dessen, was eine tragische Erfahrung ist, die Situation befragen, „die das Theater als eine Praktik insgesamt herstellt/darstellt“ (179). Das Theater, dem Zwiespalt zwischen Spektakel und Didaxe (190) ausgesetzt, zu behaupten, um als solches seine Wirksamkeit gegenüber einem bloßen Zuschauen, wie es im Rahmen der Öffentlichkeit von Massenmedien (Selbstinszenierung von Privatheit und Politik) zu beobachten ist, zeigt sich darin, dass Denkvorgänge nicht wie in der Philosophie beim Denken allein bleiben, sondern diese Vorgänge zur Aufführung bringen. (Jean Luc Nancy bezeichnet das Theater insofern auch als einen Ort des Denkens.) Diese Vorgänge erst konstituieren das Spezifische der tragischen Erfahrung in der Transformation der Wahrnehmung von Schmerz und Leid, Vernichtung und Schrecken, Verlust, Verrat oder Tod. „Sie ist einerseits persönlich-individuelle Erfahrung, andererseits zu bestimmen durch ihre Verknüpfung mit einer nichtindividuell erlebten Situation (...).“ (218) Das Erleben des verkörpernden Schauspielers und der besonderen Positionen des *homo spectator* seien mitursächlich für die tragische Erfahrung, die ihrerseits definierbar sei als eine unterbrochene ästhetische Erfahrung. In dieser Perspektive sind zusammengefasst konstitutiv für die tragische Erfahrung: „das Moment der Zäsur und Distanznahme, Katharsis mit den Affekten Scham und Zorn, sowie Anagnorisis, verstanden als der Modus eines Verstehens des Nichtverstehens“ (ebd.).

Ohne an dieser Stelle in die Tiefe und Breite gehen zu können (das ist ein Unterfangen, das mehr Platz benötigen würde), soll auf eine wesentliche Schlussfolgerung der Analysen und Argumentationslinien von Lehmann aufmerksam gemacht werden, da sie für Bildungskontexte von enormer Brisanz ist. Besonders im schulischen Kontext spiegelt sich vielerorts wider, was auch für die Theorie der Tragödie gilt: nämlich eine immer noch häufig zu beobachtende einseitige Bevorzugung von Text und Literatur statt der Hinwendung auf die Aufführung, die von manch einem immer noch als ein Anhängsel verstanden wird. Wenn, dann wird die Aufmerksamkeit im Rahmen einer klassischen disziplinierenden Seh- und Raumordnung wiederum eher auf den Akteur als auf den Zuschauer als Akteur gelenkt. Erwachsene zeigen dabei Kindern, wie man sich im Theater zu verhalten hat. Pointiert zusammengefasst: letztlich doch still zu sitzen und zuzuschauen. Dass das auch anders gehen kann, zeigen derzeit bundesweit mit allen Widerständigkeiten verbunden eine Vielzahl an Projekten, die Bildung und Theaterkunst zusammenführen

neben auch weniger spektakulären Projekten von TheaterlehrerInnen in den verschiedenen Schulstufen oder anderen Bildungskontexten. Momente für eine tragische Erfahrung, wie sie von Lehmann angeführt werden, finden wir professionell angelegt bei Produktionen wie die von Boris Charmatz mit Kindern und erwachsenen TänzerInnen (*enfant*) – durchaus nicht unbestritten – und zuletzt die in Ghent/Belgien (Campo) von Philippe Quesne (*Next Day*), zuvor von Gob Squad (*Before your very eyes*), von Tim Etchells (*That night follows day*), die mit Kindern Zusätzungen im Umkehrungsverhältnis des Generationenverhältnisses für *Erwachsene* inszenieren, aber auch solche Gruppen wie Showcase beat le mot (zuletzt *animal farm/Farm der Tiere*), die Stücke für Kinder mit einem hohen Handlungs- und Appellcharakter in der Rolle als Zuschauer bereiten. Bildungspotentiale finden wir in der Anlage dieser Inszenierungen insofern, als dass die spezifisch theatralen Darstellungsweisen selbst in das Dargestellte eintreten. Berührt wird die Frage des Subjekts in der Weise, dass ein Selbst sich erst konstituiert durch den paradoxen Umstand, dass es sich stets selbst verfehlt. Wir haben es also bildungsphilosophisch gesehen mit einem Bildungs- und Subjektverständnis zu tun, das prozessual, offen und dezentriert angelegt ist. Lehmann spricht von De-position. Ein Theater, das zudem den Anspruch auf Selbstreflexion seiner eigenen Praxis beinhaltet, bedeutet mit Lehmann ein „Verlassen der Begriffe“, sich, statt in der Sicherheit des Urteilens zu wiegen, auf den schwankenden Boden seiner Wahrnehmung zu begeben und die Sicherheit, was überhaupt „Handeln“ ist, zu befragen (622). Unabhängig davon, ob man die Studie von der ersten bis zur letzten Seite durcharbeitet oder sich interessensgeleitet an den verschiedenen Themensträngen entlang orientiert, auf jeder Seite wird man vor einem weiten und facettenreichen Horizont und dem Hintergrund einer reichhaltigen Recherche wie auch Bibliografie in einen lebendigen Diskurs hineingezogen (selbst die Anmerkungen verweisen auf viele weitere Zusammenhänge). Das Buch ist lesenswert nicht nur für die TheaterwissenschaftlerInnen, nicht nur für die TheatermacherInnen oder TheaterliebhaberInnen, die TheaterpädagogInnen oder -lehrerInnen, sondern gerade auch für die angrenzenden Disziplinen wie den Kultur-, Medien-, Literatur-, Sprach- oder Bildungswissenschaften und deren Pädagogik: wird hier doch ein Horizont aufgemacht, der über die konkrete Thesis hinausgehend auch andere Disziplinen tangiert, wenn es um ein anderes Verständnis von dem Zusammenspiel von Text, Raum und Körper geht.

Die Erkenntnisse dieses Bandes werfen ihre Schatten weit ins 21. Jahrhundert hinein. Das Werk dürfte ein Meilenstein nicht nur im deutschsprachigen, sondern auch internationalen Raum sein und werden. Es dürfte die Theatertheorie bzw. Tragödientheorie auf lange

Sicht mit der Wendung auf die Reflexion der Perspektive auf dietttheatrale Erfahrung und den Zuschauer als Akteur zu verstehen bereichern. War das 20. Jahrhundert schon mit Max Hermann (1930) gekennzeichnet mit einer Wendung vom Text zum Raum, also wie ein Akteur den Text verräumlicht und verkörpert, greift Lehmann die sich abzeichnende Wende zum Zuschauer hin auf, zur Interaktion von Zuschauer und Akteur und zur Aufführungssituation, wie sie bereits im Avantgardetheater und bei Brecht ebenfalls in den 1930er Jahren angelegt ist, aber erst in den 1950er Jahren zur Entfaltung kam und zu weiteren Ausprägungen im Gegenwartstheater seit den 1990er Jahren bis in die Anfänge des 21. Jahrhundert geführt hat. Ohne dass die Relevanz von Text und Literatur auf der Strecke bleiben (besonders solche, die das Theater als Theater reflektieren), werden durch die historische und theaterpolitische Kontextualisierung andere Perspektiven auf das post-, prä- und dramatische Theater eröffnet, um das Genuine daran übergreifend zu bestimmen. Indem die Rezeptionsweise nicht getrennt von der Produktionsweise, sondern als ineinandergreifend betrachtet wird, gelingt es, Theater als dynamisches und sich wandelndes Geflecht in seinem Überschreitungspotential zu verstehen, als deren weittragendes Fundament sich das *Motiv der tragischen Erfahrung* – letztlich für die erweiterte Auslegung einer Bestimmung für die *postdramatische Tragödie* – herauschält. Die Studie macht uns bewusst: Das häufig für antiquiert erklärte, tot gesagte Theater und gescholtene Theater als Institution ist mehr denn je da!

Kristin Westphal

Hans Martin Ritter: Nachspielzeit. Aufsätze zu theaterästhetischen und theaterpädagogischen Fragen 2009–2013. Berlin 2013 [ISBN 978-3-8442-9577-1, 196 S.]

Hans Martin Ritter legt „Aufsätze zu theaterästhetischen und theaterpädagogischen Fragen“ vor. R/Wichtig scheint mir das *Und*: Es ist hier wahrlich nicht ein bloßes (Additions-) Plus-Zeichen (+ oder &). Es ist wirklich ein *Bindewort* (eine Konjunktion) und das in doppelter Hinsicht: Beide Spezifika (theaterästhetisch, theaterpädagogisch) treffen zu, werden durch die Beiträge des Autors befragt. Ferner entsteht durch die Verknüpfung beider Begriffe ein (neues) Ganzes, ein Zugleich: Eine Trennung von Theaterästhetik und Theaterpädagogik geschieht (nur) aus heuristischen, also erklärungspraktischen Gründen – für den fachlich versierten Autor und Praktiker Ritter bildet beides ein wechselseitig sich kommentierendes, bestärkendes Argumentations- und Gegenstandsfeld. „Eine Kunst unterstützt gleichsam die andere, interpretiert sie und akzentuiert sie“ (Wassily Kandinsky, S. 5).

Und Ritters Aufsätze belegen ein Weiteres, was im Titel nur angedeutet wird durch die Angabe von Jahreszahlen: „2009–2013“. Und wie kann ich es benennen? Ich wage dieses: Der theater-ästhetisch wie -pädagogisch gleichermaßen qualifizierte Autor Ritter legt Texte vor, die im elaborierten Duktus eines *biographisierten (Berufs-)Wissens* geschrieben wurden. Das heißt nun nicht, dass schlicht flächig (aus dem berühmten-berühmten Nähkästchen) geplaudert wird, sondern: Der Autor betrachtet sich in Phasen seiner beruflichen Lebenszeit bei seinem Tun, er kommentiert sich, er spiegelt sich im Tun anderer, er kommentiert das Tun anderer ... Auch hier wieder kommt das Bindewort *und* zu seinem Recht: Im reflexiven Diskurs mit sich *und* anderen *und* Anderem zeigt sich – auch – der TheoriePraktiker, der praktische Theoretiker Hans Martin Ritter *und* auch der Poet – siehe seine „Theatergedichte“ (in diesem Band S. 179 ff.); Zur logischen, pragmatischen Vergewisserung seines vielfältigen Arbeitens kommt eine poetische hinzu. Sehr gut kann das die parallele Lektüre des Aufsatzes zum „Erzählen als Diskurs“: „Bertolt Brecht: *Die Bestie*“ (S. 166 ff.) mit dem Gedicht „*brechts bestie*“ (S. 191) zeigen. „Der Bezug zu Brecht und seiner Schauspieltheorie verbindet die Aufsätze durchgehend“ – so der Autor in seiner „Vorbemerkung“ (S. 6) – und zugleich strukturiert das gesamte Unternehmen der Haupttitel der Aufsatz-Sammlung: „Nachspielzeit“; der nun stammt aus dem institutionalisierten Theaterbetrieb – und den bereichert und besucht der Verfasser – z. B. indem er eifriger Theatergänger ist: Siehe die feingliedrige Reflexion aktueller Aufführungen unter dem Aspekt der Verschwisterung von Theater und Musik (zuneigend und/oder fremdelnd) und von Verfremdung/V-Effekt (S. 71 ff.).

Und die Bereicherung besteht auch darin, dass der Verfasser nun selbst auf der Bühne agiert: als Sänger, Pianist, Akkordeonspieler, als Sprecher, als Spielleiter ebenfalls – biographisch dazu siehe „Lust und Liebe – Vom Vergnügen an Arbeit und Beruf“ (S. 10 ff.); systematisch dazu „Prozesse - Produkte“: „Jonglieren mit alten Hüten“ (so der Haupttitel dieses Aufsatzes), der auf Thesen zurückgreift, die Hans Martin Ritter weitsichtig / voraussehend „bereits 1978 auf dem Internationalen Kongress Spielpädagogik auf dem Scheersberg“ (S. 63) äußerte – aktuell immer noch – sei es in der Kultur der *performance*, sei es im „REAL TIME ACTING für ein Theater der Gegenwärtigkeit“, wie es Paul Binnerts begründet und praktiziert, sei es die (Wieder-)Entdeckung der prozessualen Potenzen der Probe etwa beim Regie-Ansatz eines George Tabori (jedes Produkt steht immer wieder im neuen, sich bewähren müssenden/könnenden Prozess-Kontext (siehe Gerd Koch, Felix Zulechner: Von Tabori lernen), sei es theaterpädagogisch gewürdigt und entfaltet neuerlich bei Mira Sack: „Probenprozesse bedingen ein

Wechselverhältnis zwischen konzeptionellen Überlegungen und spielerischer Suche. Theaterpädagogische Didaktik ist dabei die Kunst, zwischen diesen Parametern zu vermitteln“. Bertolt Brecht wurde in den 1920er Jahren durch einen Regie-Kollegen deutlich aus einem Besuch von dessen Proben heraus komplementiert mit den Worten: „Ich kann nicht weiter proben, wenn ich weiß, daß du da bist ... Wir sind erst am Beginn der Proben ... Darauf Brecht: „Aber das ist ja gerade das Interessante für mich: zu sehen und zu hören, wie du das Bild, das dir vor Augen schwebt, verwirklicht ... Du kannst in jede meiner Proben kommen, in die erste wie in die letzte ...“ Fritz Sternberg, mit dem Brecht seinerzeit intensiv debattierte, berichtet noch von einem weiteren „Begebnis ... aus dem Jahre 1931“. Brecht sagt: „ich bekomme die besten Schauspieler ... Ich brauche ihnen nur zu versprechen, längere Zeit mit ihnen zu proben“ – was auch binnem Kurzem geschah, wie der Zeuge Sternberg bestätigt (Fritz Sternberg, S. 32 f.).

Drei Beiträge des Bandes gehören programmatisch und sehr deutlich in den Zusammenhang „Bezug zu Brecht“: Der schon klassische, in der Tat: „Basistext“ zur Lehrstück-Theorie-Praxis: „Brechts ‚Straßenszene‘ und die Kunst des Erzählens“ (S. 134 ff.; wegen seiner prinzipiellen Bedeutung wird er hier in einer prononcierten, gekürzten Fassung abgedruckt). Dann kommen hinzu: „Gestus und Habitus. Nähe und Ferne zweier Begriffswelten“ (S. 44 ff., mit Ausweitung auf Pierre Bourdieus *Habitus* und *Hexis*). Und: Ritter zeigt auch, wie Kleists „Über das Marionettentheater“ brechtisch gelesen werden kann: „Der erzählte Diskurs“ (S. 150 ff.) – also: Bertolt Brecht ist für Hans Martin Ritter der Impuls. Er tritt nicht als Hoher Priester einer Brecht-Gemeinde auf – so heißt denn auch der zweite Beitrag im Band: „Das Lehrstück als *Impuls*: Brecht auf! Kleine Re-Lektüre der Lehrstücktheorie“ (S. 17 ff.). Mit Brecht über Brecht hinaus – so nannte ich ein solches Verfahren einmal jugendlich-kess in einem Leserbrief; *brecht* auch das ‚Modell Brecht‘ auf, ändert es durchs diskursive Praktizieren/durch praktische Diskurse – Modelle zu übernehmen, heißt für Brecht, sie im Übernahme-Vorgang zu ändern: „Natürlich muß das künstlerische Kopieren erst gelernt werden, genau wie das Bauen von Modellen [...], es gibt eine sklavische Nachahmung und eine souveräne [...]. Die Veränderungen des Modells, die nur erfolgen sollten, um die Abbildungen der Wirklichkeit zum Zweck der Einflussnahme auf die Wirklichkeit genauer, differenzierter, artistisch phantasievoller und reizvoller zu machen, werden um so ausdrucksvoller sein, da sie eine Negation von Vorhandenem darstellen – dies für Kenner der Dialektik.“ (Bertolt Brecht, S. 389)

Die Kraft eines (theatralen und/oder pädagogischen) Konzepts zeigt sich – auch – in der Begegnung mit anderen Ansätzen (nebenbei: Hans Martin Ritter ist als Rilke-Interpret zu

Rezensionen

erleben oder als Schubert-Lied-Sänger – siehe sein aktuelles Buch zur „Winterreise“ – es muß also nicht immer Brecht sein ...). Sein Aufsatz „Räume im Fluss. Literarische und theatrale Aspekte sich verwandelnder Räume“ (S. 118 ff.) kennt etwa diese literarischen Gewährspersonen: Franz Kafka, Heinrich Heine, Heiner Müller, Rainer Maria Rilke, Bertolt Brecht, Dea Loher, Gerd Seidel, Hans Christian Andersen – hinzukommen aktuell tätige Regisseure und Komponisten (wie schon im Text zur Verfremdung): „Der durch Klangereignisse geschaffene fließende Raum“ (S. 130) etwa entsteht – der Musiker Hans Martin Ritter bezieht sich auf Komponisten wie Helmut Lachenmann, Tilman Ritter, Janet Cardiff/George Bures Miller, Luigi Nono. Im musikalischen Feld hat Ritter sein „Lehr- und Arbeitsbuch“ mit dem Titel „Der Schauspieler und die Musik“ (2001) publiziert, und er hat veröffentlicht „ZwischenRäume. Theater-Sprache-Musik. Grenzgänge zwischen Kunst und Wissenschaft“ (2009) – und natürlich behandeln seine Bücher „Wort und Wirklichkeit auf der Bühne“ (3. Aufl. 2014) sowie sein Lehr- und Arbeitsbuch „Sprechen auf der Bühne“ (2. Aufl. 2009) auch den Raum, der berücksichtigt werden muß und häufig genug erst hergestellt wird durch theaterpädagogische und theaterästhetische und musikalische Aktionsweisen – manch' Virtuelles wird so fähig, beinahe physisch / materiell zu werden ... *Unfassbares* (! Schön doppelsinnig!) wird „anfassbar“ (S. 12) ...

Hans Martin Ritter nennt (erst) an letzter Stelle der Aufzählung seiner „Momente der Lust ... in fast allen Tätigkeitsbereichen“ „das Erscheinen meiner Bücher mit dem Gefühl, dass sich da etwas mir Wichtiges objektiviert hatte, anfassbar und nutzbar für andere – auch ohne meine Gegenwart“ (S. 11 f.): Als Leser stelle ich diesen Moment aber ganz nach vorn! Und ich gestatte mir eine Bitte gerade an den kompetenten – auch – Sprecherzieher: Von ihm würde ich gerne eine theaterpädagogische und theaterästhetische Ausarbeitung zur Bedeutung, zum Nutzen von *Rhetorik* in diesen Zusammenhängen lesen ... Sorry, meine Unbescheidenheit!

Wie gut, dass Hans Martin Ritter uns mitgenommen hat in diese „Nachspielzeit“: Seine „Kräfte“ in verschiedenen Disziplinen und Künsten kommen in dem von ihm vorgelegten Buch kräftig „zum Zuge“ (vgl. S. 6)!

Literatur

- Paul Binnerts: REAL TIME ACTING für ein Theater der Gegenwärtigkeit. SPIEL ZEIT RAUM. Berlin, Milow, Strasburg 2014.
 Bertolt Brecht, in: GBA, Bd. 25.
 Wassily Kandinsky: Über die Arbeitsmethode der Synthetischen Kunst, in: Trajekte (Newsletter des Zentrums für Literaturforschung Berlin), H. 4, 2002, S.4 ff.
 Gerd Koch, Felix Zulechner: Von Tabori lernen, in: Gerd Koch, Gabriela Naumann,

Florian Vaßen (Hrsg.): Ohne Körper geht nichts. Lernen in neuen Kontexten. Berlin, Milow 2011 (2. Aufl.).

Mira Sack: spielend denken. Theaterpädagogische Zugänge zur Dramaturgie. Bielefeld 2011.

Fritz Sternberg: Der Dichter und die Ratio. Erinnerungen an Bertolt Brecht. Berlin 2014 (hrsg. und komm. Von Helga Grebing).

Gerd Koch

Gabi dan Droste, Ursula Jenni (Hg.): Agieren mit Kunst. Eine Studie des Landesverbandes Freier Theater Baden-Württemberg e.V., 204 S., bebildert, plus DVD, kostenlos zu bestellen beim Landesverband Freier Theater Baden-Württemberg e.V., Jägerweg 10, 76532 Baden-Baden: laftbw@t-online.de

Erfahrungen entstehen durch den Kontakt mit der Welt, durch Zusammenwirken mit anderen, sie gehen – bildlich gesprochen – durch mich hindurch als Erfahrungen machende Person und werden so Teil von mir. Ich bilde (mir) einen sog. Erfahrungs-Schatz und hüte ihn manchmal so, dass er wie Besitz in (m)einem Tresor liegt. Aber: „Eigentum verpflichtet“ (Artikel 14, Abs. 2, des Grundgesetzes) – vielleicht in dieser Weise, dass ich nun meinerseits mit dem, was ich erfahren habe, so bereichere, auf andere, in andere Felder zugehe – wie „Im Modus der Gabe“ (siehe Ingrid Hentschel u. a.) oder mittels der Kraft der Güte (siehe Martin Arnold): Was ich mittels Anderer erfahren habe, geht an andere Andere weiter, indem ich Anderes weitergehen kann; denn ich habe Erfahrungen auf meinen Wegen gemacht. Wie sagen es die Herausgeberinnen: „Lob der Erfahrung“ (Gabi dan Droste, S. 190 ff.) und: „Den Dialog weiterführen“ (Ursula Jenni, S. 185 ff.). Erfahrungen sind Produktionsverhältnisse; sie sind und machen produktiv. Der berühmte Karl Marx schrieb 1844 poetisch (also eigenschöpferisch, sinnlich): „Gesetzt, wir hätten als Menschen produziert: Jeder von uns hätte in seiner Produktion sich selbst und den andren doppelt bejaht.“

„Agieren mit Kunst“ ist der Buchtitel einer „Studie des Landesverbandes Freier Theater Baden-Württembergs e. V.“. Zwei fachkundige, im Erfahrungs-Anregen, -Machen und -Anwenden ‚erfahrene‘, professionelle Kolleginnen haben sie herausgegeben: Gabi dan Droste und Ursula Jenni. Nach der Lektüre dieses Reise- also Erfahrungsbuches durch offene „künstlerische Labore“ und Plätze sowie Verfahren des (Aus-)Tausches (siehe auch Bianca Strauss zur Presse- und Öffentlichkeitsarbeit: „Gestaltungsmuster des Veröffentlichens“; S. 167 ff.) dürfte der Buch-Titel „Agieren mit Kunst“ durchaus mit einem Ausrufe-Zeichen versehen werden – ein Fragezeichen auf keinen Fall, ist doch Kunst selber eine menschliche Weise des Agierens – wegen dieser

Selbstverständlichkeit kann ein spezielles Satzzeichen gerechtfertigter Weise auch entfallen ... Erfahrungen werden in unterschiedlicher Weise gemacht: mal mehr erlebnishaft, mal mehr kognitiv, mal mehr handlungsspezifisch – immer aber ist die Mentalität, der Eigensinn der Person dabei. So auch in dem, was dieses Buch vorzüglich dokumentiert, indem es mit dem Weg (*méthodos*), den Wegen des Erfahrungs-Machens gestaltet wurde.

Fast in der Mitte des Buches (S. 81–145) befindet sich – gut platziert – eine umfangreiche erfahrungswissenschaftlich fundierte Untersuchung von Ursula Jenni: „Gestaltungsmuster des Zusammenspiels – Qualitative Auswertung zur Erfahrung von Bildungsprozessen in Theaterprojekten der Kulturellen Bildung“. Glücklicherweise das Bundesland, der Verband, der solche Untersuchung zur Theaterarbeit/Darstellenden Kunst im Konzept Kultureller Bildung zur Verfügung hat! (Einen methodisch und thematisch anders gestalteten Ansatz wählte das Team um Wolfgang Schneider am Beispiel Niedersachsens.) Eingerahmt wird die hier vorgelegte Untersuchung in etwa dem gleichen Seitenumfang durch die differenzierte Darstellung der Blickrichtungen der „Labor-Tagung“ deren Methode das Erfahrungswissen der Teilnehmenden, also der ‚Expert*innen des beruflichen Alltags‘ zum Ausdruck kommen lassen konnte: „Erfahrung tauschen“, „Wie geht Kunst?“, „Privatraum und Kunstraum“, „Reality Check“, „Über die (Un-)Möglichkeit, gemeinsam eine Idee zu entwickeln“, „Versuchsreihe zur kooperativen Projektentwicklung“ usw. Dieser erste Teil des Buches erfährt einen offenen, neues Erfahrungen eröffnenden ‚Abschluß‘ durch „Ein Gespräch zwischen Jörg Lukas Matthaer, Martin Nachbar, David Reuter und Sibylle Peters mit Ute Pinkert, kommentiert aus kulturwissenschaftlicher Perspektive von Katja Rothe“ (S. 53 ff.). Methodisch geht es darum, „Erfahrungen in Sprache (zu) transformieren“ (Ute Pinkert, S. 53). Katja Rothes (S. 68 ff.) wählt für ihre Kommentare – sehr passend – eine *poeto language*. „Fließen: Vom Ich zum Es“ – „Spiel: Vom Tänzeln zum Erstarren“ – „Evaluation: Die Kunst des Schätzens“ – „Kuratieren: Für eine kritische Praxis des Sorgens!“ Dem sehr zu empfehlenden Buch ist eine DVD-Dokumentation der Labor-Tagung beigegeben, denn, das kennt nicht nur die Kunst sondern etwa auch die ethnologische Forschung (die auch eine *poeto science* sein kann), nicht alles, was mensch plastisch erfährt, kann adäquat auf dem flächigen Papier erscheinen – so dass andere Sprachen, nämlich Bild, Ton und Farbe, ihre *szenologische* Leistungsfähigkeit beim Erfahrungs-Machen und Erkenntnis- und Handlungs-Stiften beisteuern. Agieren & erkennen mit Kunst!

Literatur

- Martin Arnold: Gütekraft. Baden-Baden 2011.
 Ingrid Hentschel, Una H. Moerke, Klaus Hoffmann (Hrsg.): Im Modus der Gabe. Bielefeld u. a., 2011.

Karl Marx: Auszüge aus James Mills Buch „Eléments d'économie politique“, in: Marx-Engels-Werke (MEW). Berlin 1990, Band 40, S. 462 f.)

Wolfgang Schneider (Hrsg.): Weißbuch Breitenkultur. Kulturpolitische Kartografie eines gesellschaftlichen Phänomens am Beispiel des Landes Niedersachsen. Hildesheim 2014.

Gerd Koch

Marie Güsewell: „JTB schafft Deutschland ab“. Postmigrantisches, politisches Theater im Jugendtheaterbüro Berlin (JTB). Berlin 2014, 119 S.

Der Titel dieses Buches steht in Anführungsstrichen; denn er stammt nicht von der Verfasserin, sondern hat – mindestens – zwei Urheber: Ein theaterspielender Jugendlicher hat den Satz parodistisch formuliert (S. 106), als er den theaterpädagogischen und -politischen Arbeitsansatz des Jugendtheaterbüros Berlin (JTB) auf den Punkt brachte. Der zweite Urheber ist das elende Buch eines Manns, dessen Name hier nicht genannt werden soll, das den Titel trägt „Deutschland schafft sich ab“. Und natürlich gehört auch die Autorin, die Forscherin Marie Güsewell zur Urheberschaft, da sie den Satz couragiert herausfordernd, titelgebend aufgenommen hat.

Das Buch erschien in der Reihe „Soziologie und Anthropologie. Kulturwissenschaftliche Perspektiven“. Die Autorin forschte mittels teilnehmender Beobachtung. Sie „generierte eine Reihe von Fragen, an denen ich meine Feldbeobachtung orientierte: Wie finden die jugendlichen Theatermachenden die Themen für ihre Stücke? Welche Rolle spielen Alltag und Erfahrungen im Probenprozess und in der Entwicklung der Stücke? Wie übersetzen sie ihre Themen und Erfahrungen in theatrale Darstellungen bzw. wie finden ihre Themen und Erfahrungen in theatralen Darstellungen Ausdruck? Wie spielen die AkteurInnen sich selbst und wie stellen sie ihre Figuren dar?“ (S. 15) Sehr *dicht* (vgl. den Terminus der *dichten Beschreibung* zur Charakterisierung der Arbeitsweisen in aufgeklärter, nicht rassistischer Ethologie, den Clifford Geertz bildete) kommt die Forscherin an die Beantwortung ihrer Fragestellungen im exemplarischen 4. Kapitel (S. 59 ff.) heran, in dem es um die Stück-Produktionen von „Oriental Fantasy“, „Sprachspezialisten“ und „Geschwister 36“ geht – „Stereotype im Wechselspiel“ werden in Szene gesetzt mit Hilfe des „Soziologen“ (als Theaterrolle und Profession), unter dem in Proben selbst ge-/erfundenen Begriff für eine Verhaltensweise, nämlich: „integrationsgeil“ (S. 66 ff.), und es geht um das Türkisch-Machen (als ein *Ausdrücken* internalisierter Fremdzuschreibung; was wäre ein Türkisch-Sein?) auf den Brettern, die die

Welt bedeuten *und* deuten und in der sozialen Welt (vgl. S. 74, 76). Also „Unsere Themen“ (S. 92 ff.) als „Stereotype im Zerrspiegel“ (S. 59), als offensiv gestaltete Parodie/also Gegenrede (siehe S. 65, 69, 106), als Analyse, als Kommentar, als Theaterprobe, als (strittige, widersprüchliche) Sozialisationsbegleitung, als Eigenes und Fremdes (vgl. „Ihr - Wir“, S. 39 ff.) und Einspruch ins politische R(i)egel-System (z. B. in die „Praxis der Repräsentation“ und ihre „Definitionsmacht“, S. 56).

Der Verfasserin Güsewell kommt hier und dem Buch insgesamt zugute, dass sie entsprechend ihrer Erkenntnismethodik intensiv „Forschungsnotizen“ angefertigt hat – und: Dass sie diese Notizen an der richtigen Stelle zur Verfügung hat! Dadurch werden die sog. Beforschten (also die jugendlichen TheatermacherInnen) zu relevanten Mit-Produzenten dieser Untersuchung zum „JTB-Style“ (S. 19 ff.; den Ausdruck fanden Jugendliche). Forschungsnotizen dieser Art ermöglichen einen mikroskopischen, differenzanalytischen Einblick und die Wahrnehmung des Besonderen: „Im Theaterraum konstituieren die Jugendlichen eine eigenständige und eigen-gültige Realität, die zwar teilweise mit ihrer Alltagsrealität korrespondierende, aber auch neue Handlungsmöglichkeiten eröffnete (vgl. Hentschel 2007: 6). Um Richard Schechners Worte zu nutzen, bewegten sie sich mit ihrem Spiel in einem Raum zwischen ‚Nicht-Ich‘-Sein aber auch ‚nicht Nicht-Ich-Sein‘ (Schechner 1990: 217): ‚Ich verhalte mich, als wäre ich jemand anders‘ (...) Aber dieser ‚andere‘ kann auch ich selbst sein, in einem anderen Bewusstseins- oder Gefühlszustand, gerade so, als wär ich viele‘ (ebd. 161).“ (S. 28)

Die Jugendlichen schreiben ihre Stücke selber – sei es, aus Debatten untereinander im Besprechungsraum („Gedankenkantine“, S. 91) heraus, sei es aus anregenden körperlich-spielerischen Theaterübungen der Spielleitung heraus [etwa: ‚kleben‘ an der Wand: die SchauspielerInnen „waren ‚zweidimensional‘, flach, konnten ihre Bewegungen also nicht in den Raum hinein ... ausführen“ (S. 52)], sei es aus dem Wechselspiel von Recherchen im ‚innen‘ und ‚außen‘ ...

Die Forscherin Marie Güsewell geht von ihren teilnehmenden Beobachtungen aus – stellt deshalb stark und kompetent gewissermaßen die künstlerisch-kulturellen Binnenverhältnis, die ‚Innenpolitik‘ vor. Sie wendet sich aber auch – räumlich – nach außen, indem sie die Veranstaltungen („Theater als Sprachrohr“, S. 91 ff.) „Festiwalla - ‚ZUGANG‘ und DEMOKRATIE“ (S. 100 ff.) vorstellt. Und die Verfasserin geht demokratie-theoretisch über (vermeintlich nur) Unmittelbares hinaus, indem sie Jacques Rancières agonistisches (Chantal Mouffe), eingreifendes Politik-Verständnis heranzieht: Politik ist ihm nicht das bestehende politische, konsensuelle Institutionen-Gefüge von Ungleichheit, das bedient werden soll, sondern es soll unterbrochen werden (S. 103): Die, die

nicht Anteil haben (sollen) am Gelingen, greifen ein, greifen an mit (ihren) verschiedenen Mitteln, auch subjektiven, auch ästhetischen, um wirkmächtig zu werden, um fähig zum „Dissens“ (S. 86) zu werden: „‚Streit‘ über die Aufteilung der Gemeinschaft und die Formen der Teilnahme ... Im demokratischen Streit tritt der Anteil der Anteillosen – das Volk (besser: die Bevölkerung? Anm. gk) – in Erscheinung, beansprucht *Sichtbarkeit und Hörbarkeit* (Herv. gk), offenbart seine grundsätzliche Gleichheit und beansprucht Teilhabe“ (S. 102). Das erinnert an ein gleichgerichtetes Postulat von Pierre Rosanvallon: 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“. Den Begriffen *Sichtbarkeit und Hörbarkeit* widmet sich die Verfasserin richtigerweise sowohl in Hinblick auf Theaterarbeit wie aufs gesellschaftlich-öffentliche Handeln.

Mit der Verfasserin kann resümiert werden: „Das hier beschriebene Theaterspiel des JTB lässt sich mit einer Denkfigur Homi K. Bhabhas – dem Dritten Raum – assoziieren (vgl. Bhabha 1990). Im Dritten Raum werden Mehrdeutigkeiten und Differenzen jenseits von Festschreibungen artikuliert und ausgehandelt ... Er ist ein Raum der Intervention und Unterbrechung von identifizierenden Grenzziehungen ..., ein *Zwischenraum*, der ‚eine radikale Hinterfragung unseres Glaubens und Vertrauens an klare und eindeutige kulturelle Orientiertheit bzw. daran, man könnte mit Sicherheit den Ort festmachen, von dem man stammt, an dem man ist und auf den man seine Zukunft ausrichtet‘, fordert (Bronfen 2000: XII)“ (S. 81).

A propo: *Festschreibung*. Das Jugendtheater Büro wird oft als *postmigrantisches* bezeichnet (siehe S. 32 ff.) – besser ist vielleicht diese Charakterisierung: „Is anders als normales Theater. (...) Du musst dis machen, du musst dis machen. Hier kannst du einfach entscheiden, was du machen willst“ (so Laila, notiert in einer Forschungsnotiz der Autorin Marie Güsewell vom 21. 09. 2012).

Literatur

- Chantal Mouffe: Agonistik. Die Welt politisch denken. Berlin 2014.
- Cord Riechelmann: Chefs sind eher hinderlich ... Der französische Philosoph Jacques Rancière sprach in Berlin darüber, wie die Kunst der Politik vorausgeht, in: taz. die tageszeitung, 21.11.2013, S. 17.
- 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.

Gerd Koch

Rezensionen

Maike Plath: Partizipativer Theaterunterricht mit Jugendlichen. Praxisnah neue Perspektiven entwickeln. Beltz Verlag Weinheim und Basel 2014. 208 Seiten [24,95 €. ISBN 978-3-407-62891-6].

Die dritte Publikation von Maike Plath stellt erneut methodische Bausteine und Materialien für den Theaterunterricht mit Jugendlichen vor, der durch Erfahrungsberichte veranschaulicht wird. Die Autorin arbeitete ehemals als Lehrerin für Deutsch und Theater an einer Hauptschule in Berlin-Neukölln, sie ist jetzt außerschulisch als freie Theaterpädagogin tätig. Damit mag zusammenhängen, dass sie in dem neuen Band ein längeres Kapitel vorschaltet, das mit dem bestehenden Schulsystem „abrechnet“ und verdeutlicht, warum sie „das Handtuch geworfen“ hat. Wer die Schulrealität in Berlin, vor allem in den sogenannten Brennpunktstadtteilen, vor Augen hat, kann sich unschwer den Gründen für den Berufswechsel der Autorin verschließen. Jüngste Berichte über den Zustand der Bausubstanz der Schulen, Notmaßnahmen der Bildungsbehörde, Lehrkräfte als Quereinsteiger in einem pädagogischen Fastfood-Programm zu qualifizieren, unterstreichen diesen Entschluss. Dennoch mag man bedauern, dass Maike Plath nun nurmehr von „außen“ eine Lanze für den Theaterunterricht mit Jugendlichen bricht. Das aber wortmächtig. Sie will mit ihrer Publikation auch „ein politisches Statement“ liefern (9). Hartmut v. Hentigs Diktum, „Theater sei das mächtigste Bildungsmittel, das wir haben“, ist ihr Leitsatz. Sie streitet vor allem für die „erfolgreiche Inklusion bisheriger Bildungsverlierer in unsere Gesellschaft“ (24), die sie über einen partizipativen Theaterunterricht, der „das ihm innewohnende Potenzial an selbstwirksamer Bildung entfalten“ (25) soll, erreichen will. Zwei Schlüsselbegriffe sind in ihrer Argumentation wegführend: „Partizipation“ und „Selbstermächtigung“. Die Wahl einer dafür adäquaten künstlerischen Methode liegt für sie in der biografischen Theaterarbeit, denn „jeder Biografieentwurf (kann) Möglichkeiten zur Bewusstwerdung, Bestätigung oder Erweiterung des eigenen Selbst- und Lebenskonzepts enthalten“ (41). Und: „Die große Herausforderung der biografischen Arbeit liegt somit in der Generierung von Sinnhaftigkeit und Bedeutung, im Sinne von Relevanz, welche nämlich nicht von selbst ... schon da ist.“ (42). Die Erzählungen, Erfahrungen, Themen und Sichtweisen der Jugendlichen sollen mittels ästhetischer Gestaltung hervorgebracht, hör- und sichtbar, gemacht werden. Das erfordert eine besonders gut ausgebildete künstlerische Spielleitung, die Arbeitsprozesse „ermöglicht“ statt „bestimmt“ (51 ff.). Im Kernteil – nach grundsätzlichen Anmerkungen zu Warm-Ups und einigen exemplarischen Beispielen – führt die Autorin in das methodische Konzept ihrer Theaterpraxis ein (58–142). Bemerkenswert daran ist vor allem die stetige Visualisierung

der angewandten Theatermittel mittels so genannter „Spielkarten“, auf denen die „Kategorien des Theaterspiels“ notiert sind und die als Sprachcode der Schüler dienen. Plath nennt sie „Das Theatrale Mischpult“ (66), das aus vier Kanälen (Tempo, Lautstärke, Status, Körperspannung auf je einer Skala von 1 bis 10) besteht und durch das „Buffet der ästhetischen Möglichkeiten“ ergänzt wird. Dafür gibt es Kartensätze, die, nach Farben unterschieden, unterschiedlichen Kategorien zugeordnet sind. Jede Karte enthält einen Begriff (Vorderseite) und eine entsprechende Erläuterung (Rückseite). Die Karten können extra erworben werden¹. Das „Buffet“ ist ein Angebot, das durch die Ideenvorschläge der Jugendlichen jederzeit ergänzt bzw. erweitert werden kann. Intention des zunächst kompliziert scheinenden Konzepts ist, dass die Lehrkraft von ihrer konventionellen Rolle als „Bestimmerin“ zurücktritt und einen produktiven Theaterprobenprozess „ermöglicht“. „Dadurch, dass alle Karten grundsätzlich sichtbar zur Verfügung stehen, hat nicht derjenige den Vorteil, der sich die ästhetischen Mittel ganz toll gemerkt hat, und sie auswendig kann (...). Das gesammelte Wissen der Gruppe steht grundsätzlich immer allen zu jedem Zeitpunkt zur Verfügung (...“ (74). Also kann jeder Spieler auch mal „DJ“ am „Theatralen Mischpult“ sein. Prinzip des Probenprozesses ist Kleingruppenarbeit, in der z. B. mit Hilfe von Choreografiekarten Bewegungssequenzen entstehen, die dann nach dem Baukastenprinzip in eine komplette Präsentation der Gesamtgruppe mündet. In einem weiteren Schritt geht es um die Generierung (auto)biografischer Materials, dessen dramaturgische Bearbeitung und szenischen Umsetzung, bei dem von der Spielleitung sogenannte „Inszenierungsjoker“ (Erzähler, Chor, Figurensplitting ...) ins Spiel gebracht werden können. Ergänzt wird der Band durch reale Berichte und Reflexionen pädagogischer Grenzerfahrungen sowie Unterrichtsmaterialien biografisch-partizipativer Theaterarbeit (144–207).

Vielfach erinnert das Buch an Regeln und Improvisationstechniken des Theatersportexperten Keith Johnstone, die die Fantasie der Spieler beflügeln und die spontane Kreativität anregen soll. Allerdings will Maike Plath weit über das meist Pointenhafte solcher Spielangebote hinaus auf die Wahrhaftigkeit der Erzählungen von Jugendlichen zielen und ihnen ästhetisch zur Selbstermächtigung verhelfen. Ihre Methode kann – auch im starren bestehenden Schulsystem – zumindest dazu beitragen, die verbleibenden wenigen Freiräume von Jugendlichen durch das Spiel zu erweitern, indem selbstbestimmtes Ausprobieren jenseits der Alltagsrealität ermöglicht und deren Zweck-Mittel-Relationen – zeitweise – außer Kraft gesetzt wird. Eine entscheidende Frage aber bleibt unbeantwortet: So ehrenwert es ist, vor allem Schüler aus Brennpunktschulen in ihrem Bildungs- und ästhetischen Gestaltungsprozess

selbst zu ermächtigen, so muss die Frage gestattet sein, ob mit dem bereit gestellten methodischen Repertoire das Bildungspotenzial der Theaterarbeit ausgeschöpft wird, oder anders formuliert, ob nicht letztlich doch die an dem Methoden-Repertoire orientierte Praxis allzu eindimensional verläuft. Die Auseinandersetzung mit Widersprüchen, dem Nicht-Gewohnten, dem Eigenem im Verhältnis zum Fremden, dem Anderen, dem Verstörenden, dem Transitorischen/Transformativen, Experimentellen fehlt weitgehend, da der Fokus ausschließlich auf die Narrative der Jugendlichen gerichtet ist. Aber „Eine Didaktik des Theaterunterrichts in der Schule muss versuchen, diesem komplexen Feld gerecht zu werden, statt eine Komplexitätsreduktion des Gegenstands vorzunehmen. (...) (Sie) geht von den Möglichkeitsräumen aus, die eine Auseinandersetzung mit der Kunstform eröffnet und wendet sich gegen eine Reduzierung auf Methodisches und die damit verbundene Vereinnahmung für andere Ziele und Kontexte. ... Theaterarbeit beginnt grundsätzlich – also auch in der Schule – mit einem noch unbekanntem Gegenstand.“ (Vgl. in diesem Heft: Ulrike Hentschel, Dorothea Hilliger: Theater probieren.)

Damit soll eine Gefahr angedeutet werden, die die Autorin in ihrem nächsten Buch expliziter ausräumen müsste, dass nämlich ihre methodischen Bausteine auch als reines Rezeptbuch gelesen werden können. Ganz sicher will die Autorin so nicht verstanden werden: Denn gute Rezepte machen noch keinen guten Koch.

Gunter Mieruch

Anmerkungen

1 „Freak out mit Engel-Stopp“ – *Das Methoden-Repertoire Erweiterungset: 96 Karten für Darstellendes Spiel und Theaterunterricht. Beltz-Verlag 2014. 39,95 €.* „Als ich einmal sehr glücklich war ...“ – *Schreibwerkstatt: Vom biografischen Text zum Theaterstück. (96 Karten und 12-seitiges Booklet). Beltz-Verlag 2014. 39,95 €.*

Nina Birkner / Andrea Geier / Urte Helduser (Hg.): Spielräume des Anderen. Geschlecht und Alterität im postdramatischen Theater. Bielefeld: Transcript 2014 [240 S., ISBN: 978-3-8376-1839-6]

Alterität und Alienität, Inter- und Transkulturalität sind zentrale Begriffe im aktuellen soziologischen, kulturwissenschaftlichen und theaterwissenschaftlichen Diskurs, und interkulturelles und postmigrantisches Theater bilden in der Theaterlandschaft auffällige Praxisfelder. In diesem Kontext stellt der Sammelband zu „Geschlecht und Alterität im postdramatischen Theater“, hervorgegangen aus der Trierer Tagung „Anderes Theater – Theater des Anderen“ von 2010 im Rahmen des Forschungsprojekts „Gen-

der und Genre im postdramatischen Theater“, eine wichtige Publikation für die Diskussion um das heutige Theater mit seinen ausgeprägten postdramatischen Tendenzen dar. Dabei geht es – wie schon im Titel betont wird – vorrangig um „Geschlecht und Alterität“, weniger um Ethnizität bzw. um den „anderen Körper“. Diese Schwerpunktsetzung ist durchaus zu sinnvoll, etwas befremdlich ist es dagegen, dass sich acht von 12 Beiträgen mit Elfriede Jelinek beschäftigen, ohne dass es im Titel sichtbar oder in der Einleitung begründet wird.

Der Sammelband gliedert sich in eine kurze Einführung, ein Kapitel mit fünf Analysen zu „Theatertexten“, ein Kapitel mit sieben Beiträgen zu „postdramatischen Inszenierungspraktiken“ und zwei Interviews mit der „Performancekünstlerin und politischen Aktivistin“ Gin/i Müller und der „Theaterautorin“ Rebekka Kricheldorf. Die meisten Theatertexte von Jelinek und ein Vielzahl von deren Inszenierungen werden in dieser Publikation unter den verschiedensten Gesichtspunkten untersucht. Pelka etwa konzentriert sich auf die Desakralisierung von Jelineks Texten und des Theaters allgemein. Schonlau setzt ethnische und geschlechtsspezifische Alterität in Beziehung und zeigt deren Differenzen, insbesondere in Bezug auf die „Figuren- bzw. Stimmenkonzeption“, und Süsselbeck thematisiert die Beziehung von sexueller Gewalt, Pornographie und Genozid. Bei Ronge findet man eine Analyse der postdramatischen „Bühne als Hör-Raum“; durch „Polyphonie der Stimmen“ wird die „Polyphonie der Geschlechter“ und die „soziale Konstruktion“ von „Geschlechterkörper(n)“ spürbar. Fleig zeigt in Jelineks *Maria Stuart*, bezogen auf Friedrich Schiller und die Inszenierung von Nicolas Stemmann, die „Eskalation der Rede“, die „Sprechwut“ als Reflexion weiblicher Machtansprüche, und der Aspekt „weiblicher Herrschaft“ vor dem Hintergrund von Schiller und RAF steht ebenfalls im Zentrum von Nölkes Interpretation. Auch Helduser bezieht sich in ihrem Beitrag mit einem ergänzenden Blick auf die „Austreibung des Harlekin“ im 18. Jahrhundert und Christoph Marthalers „musikalische Revue *Schutz vor der Zukunft*“ auf einen Theatertext von Jelinek und untersucht die „körperliche Alterität“ nicht als Thematik, sondern in Bezug auf „die spezifische Theatralität des ‚anderen Körpers‘“. Jürs-Munby schließlich vergleicht Jelineks Prinzessindramen mit Bobby Bakers *Daily Life Series* in Bezug auf ihre Mythendekonstruktion mit Hilfe von „Sprachspielen“, „Verschränkungen der Diskurse“, „grotesken Körperbildern“, „hyper-Brechtsche(r) Verfremdung“. Neben diesem dominanten „Jelinek-Block“ enthält der Sammelband interessante Beiträge zu Theatertexten deutsch-türkischer Autor_innen aus einer postkolonialen und Genderperspektive, so dass die Reduktion auf die „ethnische Andersartigkeit“ der Autoren vermieden wird (Zenker), zum Problem der

„Identitätskonstruktion des Subjekts“, abhängig vom „vorherrschenden, medial konstruierten Identitätsideal“ am Beispiel von Martin Crimps Texten, zu einer post-brechtschen Inszenierung von *Fräulein Julie* am Berliner Ensemble 1975 (Barnett), und vor allem die innovative Sichtweise der „Aufführungssituation als Begegnung mit dem ‚Anderen‘ im Sinne Lévinas“ (Pewny). Leser_innen, die sich für Jelinek interessieren, sich vor allem aber mit Alterität (Geschlecht, Ethnizität, Körper) im Theater und mit ästhetischen Fragen postdramatischer Inszenierungen auseinandersetzen wollen, finden in diesem Sammelband viele Anregungen, Akzentsetzungen und Perspektiven – Das ‚Theater des Anderen‘ korrespondiert mit einem ‚anderen Theater‘.

Florian Vaßen

Paul Binnerts: REAL TIME ACTING für ein Theater der Gegenwartigkeit SPIEL ZEIT RAUM. Mit einem Begleitwort von Heiner Goebbels. Berlin, Milow, Strasburg 2014, 250 S. (bebildert) = Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik Bd. XIII

Real Time Acting – mehr als eine Methode

Als ich das Buch von Paul Binnerts las, musste ich häufig an Stationen in meinem Leben denken. Ich erinnerte mich an meine kindlichen Rollenspiele vor einem manchmal sehr bewusst wahrgenommenen Publikum; auch an Konzerte mit dem grandiosen Geiger Nigel Kennedy, der sich als Fußballbegeisterter am Ende eines jeden Konzertes herzlich beim Publikum mit typischen Fan-Gesten bedankt, ohne seine Rolle als Musiker zu wechseln. Auch erinnere ich eine eigene Inszenierung im Rahmen eines Straßentheaters vor vielen Jahren, die Parallelen zum REAL TIME ACTING aufwies.

REAL TIME ACTING – Was macht dieses Buch so besonders?!

Paul Binnerts plädiert für ein anderes Theater. Er beschreibt mit dem REAL TIME ACTING eine Technik des Schauspielens, die nicht nur eine Grenze zwischen Spielraum und Zuschauerraum aufhebt, sondern auch die Interaktion zwischen Publikum und Spielern verstärkt. In nahezu spielerischen Gedanken entwickelt er eine Struktur des (Schau)Spielens auf der Grundlage historischer Entwicklung des Theaterspiels und benennt den Spieler, in Anlehnung an die Kant'sche Philosophie, als „empirische“ Person (P. Binnerts). Das bedeutet, dass der Spieler sich seiner selbst bewusst werden/sein soll. Wir könnten diese Bezeichnung durch den Begriff „Selbstbild“ substituieren. Er träfe aber nicht das, was P. Binnerts mit der „empirischen Person“ zum Ausdruck bringen möchte. Viel tiefgreifender ist damit emotionales Selbstverständnis und Wahrnehmungskompetenz des Spielers gemeint. Kein Rollenwechsel mit der Annahme der theatralen Person, sondern

ein miteinander Verschmelzen zwischen der Kunstfigur und der realen Person. Der Spieler ist Akteur und Zuschauer zugleich; er interagiert als Erzähler (einer Begebenheit) mit den Zuschauern, dem Raum, der Zeit.

Auch nimmt P. Binnerts Bezug zu Diderot, der von einem Paradoxon des Schauspielers spricht, nämlich gleichzeitig Kunstfigur als auch individuelle Person mit eigenen Gefühlen und Handlungsmustern zu sein. Binnerts verbindet diese beiden Seiten verblüffend miteinander, so dass das Paradoxe der Authentizität weicht. Die Frage, ob es beim Schauspielern um eine möglichst intensive Rollenaufmerksamkeit geht, ob der Schauspieler als „Verwandlungskünstler“, wie Binnerts es nennt, oder der Schauspieler Gestalter ist, beantwortet er mit einer eindeutigen Auffassung: „Die Kunst des Schauspielers besteht darin, eine fiktive Figur zu gestalten, ohne sich in diese zu verwandeln.“ (S. 27). Somit ist das menschliche Verhalten die Grundlage jeglichen (Schau)Spielens. Wie ist das zu verstehen? Eine Antwort findet sich im 2. Teil des Buches, in dem die Methode beschrieben wird. Im REAL TIME ACTING „(spielt) der Schauspieler dem Publikum gegenüber mit offenen Karten – er geht ein Bündnis mit ihm ein, und das macht seine Position auf der Bühne komfortabler (...) Das Bündnis mit dem Publikum ermöglicht dem Schauspieler nicht nur, in seinem Spiel mehr zu wagen, sondern auch, mehr von sich Preis zu geben und auf der Bühne transparenter zu werden.“ (S.73) „Wie ein Musiker“ (Binnerts) ist der Schauspieler immer als er selbst auf der Bühne. Er muss die Gefühle und Gedanken seiner Rolle nicht nur wahrnehmen, sondern eigene Bilder entstehen lassen im Zusammenhang mit der dramatischen Situation. Paul Binnerts nennt das, eine Handlung „erläutern“. Die Metapher des Schauspielers als Musiker findet sich auch dort wieder, wenn er die „Instrumente“ des Spielers beschreibt. Um an dieser Stelle nur einige zu nennen: Vorstellungsvermögen, Bewegung und Stimme, Intonation, Herz und Sinne. Hiermit beschreibt Binnerts die Kompetenzen des Schauspielers. Parallel dazu sind die „Instrumente“ des Theaters von großer Bedeutung, die, richtig eingesetzt, das Spiel in ein „richtiges Licht“ setzen. Damit ein Kontakt zwischen Publikum und Schauspielern entstehen kann, muss sich auch der Spielraum verändern, muss Nähe zulassen. Als „empirische Person“ ist der Schauspieler in der Lage, sich seiner Instrumente zu bedienen, was Binnerts mit der Metapher des „Handwerkers“ beschreibt. Wie ein Handwerker, der etwas Fassbares erschafft, so (er)schafft der Spieler ein theatrales Erlebnis, bei dem er selbst Akteur ist, sich aber auch als Zuschauer wahrnimmt. Möglich ist das durch die permanente Anwesenheit aller Spielenden auf einer ebenerdigen Bühne.

Wie der Schauspieler seine Kompetenzen erreicht und wie er auf seine Rolle vorbereitet wird, ist mit einer ausführlichen Beschreibung eines Workshops sowie Übungen zur Selbstwahrnehmung am Ende des 2. Kapitels dargestellt. Im 3. und

Rezensionen

somit letzten Kapitel widmet sich Paul Binnerts dem Positivismus/Naturalismus und technischen Fortschritt als quasi Impuls für Innovationen der Spielenden Kunst, was letztlich zur Entwicklung der Psychotechnik in der Methode Stanislawskis geführt hat. Dennoch setzt Binnerts' Kritik dort an, wo es um die Auflösung des Diderot'schen Paradoxon geht und stellt fest, dass dieses bislang in der Theatergeschichte nicht gelöst wurde. Mit Sicherheit hat das von Paul Binnerts entwickelte REAL TIME ACTING dazu einen wesentlichen Beitrag geleistet, wenn nicht sogar einen Lösungsansatz gefunden.

Das Buch ist beeindruckend geschrieben; nahezu in Interaktion mit dem Lesenden. Es handelt nicht nur vom Theaterspielen, sondern vom Menschen; es ist anthropologisch. Die Kapitel sind miteinander verwoben, wie ein Teppich, der, aus welcher Perspektive er betrachtet wird, immer ein Gesamtbild ergibt. Vielfach sind Beispiele aus Inszenierungen eingefügt, die bildhaft die Ausführungen untermalen. Paul Binnerts Erfahrungsschatz, Impulse, die er mit diesem Buch setzt, und eine Leichtigkeit in der Erzählweise machen dieses Buch zu einem Fachbuch, das man nicht nur einmal zur Hand nimmt.

Dorothea Salje

Achtung: Erkenntnis! Ein Fortbildungs- und Theaterexperiment an der Hector-Peterson-Schule in Berlin. Ein Film von Detlef Fluch, Volker Jurké. Berlin 2014, 44 min. (DVD PAL). Kontakt für Bestellungen: volju@t-online.de

Der Erziehungswissenschaftler Horst Rumpf hat vor Jahren in seinem Buch „Scheinklarheiten“ auf etwas hingewiesen, was die Institution Schule als Ganze ständig strukturiert und gleichwohl von den Beteiligten am Schulprozess kaum differenziert wahrgenommen wird und deshalb zu (häufig unverständenen) Konflikten führt. Rumpf diagnostizierte aufgrund vielfältiger Beobachtungen von alltäglichen, beiläufigen Schulkonflikten, dass in der Institution Schule immer *gleichzeitig* zwei Struktur-Netze aufgespannt sind: ein kustodiales, also verwaltungsmäßiges, ordnungspolitisches Netz und ein edukatives, im engeren Sinne pädagogisch-methodisches Netz. Die Schwierigkeit in der Diagnose alltäglicher Abläufe und Bewältigung von Konflikten bestehe nun darin, wahrzunehmen, in *welchem* Netz ein Konflikt (primär oder sekundär) beheimatet ist. Die Vergabe von Schulnoten oder Punkten ist *zugleich* ein edukativer wie ein kustodiale Akt. In späteren Schriften hat Horst Rumpf „die übergangene Sinnlichkeit“ in der Institution Schule und bei Lehr-Lernprozessen kritisch zum Thema gemacht. Und damit hat er ein drittes –wiederum zugleich wirkendes – Netzwerk, in dem Schule und Lernen und Lehren stattfindet, diagnostiziert: das ästhetische.

Der Film von Detlef Fluch und Volker Jurké nun beschreibt gekonnt und nachvollziehbar ein Fortbildungs- und Theaterexperiment innerhalb der Institution Schule als „professioneller Lerngemeinschaft“, das alle drei Netzwerke anspricht und „SprachRäume und SprechOrte gemeinsam ästhetisch-künstlerisch“ entdeckt und entfaltet – wobei „SpracheHaben“ und gemeinschaftlich „SprechenKönnen“ mit der Philosophin Hannah Arendt als Grundbedingung von Demokratie, Öffentlichkeit und republikanischem Leben bezeichnet werden kann (der Begriff „Schuldemokratie“ darf erinnert werden). Und der Begriff „Ästhetik“ wird hier in seiner Bedeutung von „aisthesis“ als „Wahrnehmung“ und „Empfindung“ reklamiert. Wir können den Forschungs-Lehr-Lernprozess, der hier durchgeführt und dokumentiert wird, als impressionistische, szenologische Sozial- und Institutions- und Unterrichtsforschung verstehen – in einem weiten Verständnis auch als eine „ästhetische Alphabetisierung“, an der alle Beteiligten mit ihren Kräften und Bedürfnissen (auch und gerade körperlich) mitwirken. Sehr sinnvoll war es, das (Lehr-Lern-Forschungs-) Schulprojekt in die Statuspassage einer Einschulung anzusiedeln: neue Schüler – neue Schule – neue Lehrer – neue Eltern.

Die Logik des Gesamt-Unternehmens lässt sich etwa durch solche Prinzipien, wie sie auch in der Dokumentation ausgesprochen werden, charakterisieren: *machen zuerst – erklären danach; kommt das an? mich interessiert ...; ich spiele das gerne; es geht nicht reibungslos ... na, und!* Die hier geleistete schulinterne Fortbildung hat (auch außerschulische) ExpertInnen fürs Edukative, Kustodiale und Ästhetische zusammenführen können: Produktive Differenzen führen zu wechselseitiger Wertschätzung. Die Schule wird „gestaltete Lebenswelt“ (Caesar Hagener) aller Beteiligten. Eine Humanisierung der Arbeitswelt Schule wurde initiiert!

Gerd Koch

Tanja – Life in Movement (DVD)

Auf Anregung von Gerd Koch (Berlin) eröffnete ich mit dem Dokumentarfilm *Tanja – Life in Movement* (2013) meinen Workshop „Grundlagen des Tanztheaters“ (manfredhuettmann.tumblr.com) in Himbergen im Auftrag der Gesellschaft für Theaterpädagogik Niedersachsen e. V.

Dieser Film gibt Einblick in das Leben und die Arbeitsweise der Tänzerin und Choreografin Tanja Michaela Karin Liedtke. Der Film vermittelt Liedtkes außergewöhnliche Bewegungssprache, welche aus ihren tiefsten Schichten entwickelt wird. Zur richtigen Zeit im richtigen Kontext finden sich Tänzer und Tänzerinnen in Liedtkes Kompanie. Es entsteht das erste einstündige Stück „Im zwölften Stock“ (2004). Es geht auf Welttournee und wird ein überragender Erfolg.

Tanja Liedtke wurde von ihren Tänzern und Tänzerinnen nie in Frage gestellt. „Tanjas Vision konnte man vertrauen. Sie stellte alles in Frage. Der Prozess war intensiv“ (*Julian Grotti, Tänzer*). Die Choreografin verlangte von ihren Tänzern Präzision und verrückte Ideen, die sie über sich hinaus wachsen lassen. Der Zuschauer erfährt die Obsession zum Tanz und tiefe leidenschaftliche Beziehung. „Ich fand das, was ich tief im Innern wirklich tun wollte. Es wurde meine Liebe und Leidenschaft. Es ging mir in Fleisch und Blut über“ (*Liedtke*). „Egal, ob es um Choreografie oder Tanzen geht, Tanja ist perfektionistisch, die höchsten Ansprüche stellte sie an sich selbst“ (*Boris Liedtke, Bruder*). Für mich als Tänzer zeigt der Film die Ideal-situation in einer Kompanie –Freundschaft, Familie, Beziehung sind durch die Zeit, die man gemeinsam verbringt, miteinander verflochten. „Die Choreografie *Construct* zu entwickeln war hart, weil nur wir drei mitwirkten. Es war gleichzeitig strapaziös und befriedigend. Ein Traum, mit den besten Kumpels am eigenen Projekt zu arbeiten. Erfüllte Fantasie“ (*Paul White, Tänzer*). „Ich hatte die Person gefunden, mit der ich arbeiten wollte. Ich hätte mit Tanja bis an das Ende meiner Karriere arbeiten können“ (*Kristina Chan, Tänzerin*). Mit nur 29 Jahren wurde sie zur Leiterin der berühmten *Sydney Dance Company* ernannt. Sie setzte sich gegen 54 Bewerber durch: „Sie redete von einer Bewerbung, ich meinte: ‚Das ist ein großes Ding. Eine fantastische Chance. Fußnote: den Job kriegst du eh nicht ...‘“ (so *Patrick Liedtke, Bruder*). Nach einem tragischen Unfalltod Liedtkes mit nur 29 Jahren in Sydney erfährt man in dem Film sehr berührend den Schockzustand, das Wieder-Aufblicken, den liebevollen Versuch des Weiterarbeitens und letztlich die Erkenntnis „Wir hängen in der Werkreue fest, die Kompanie entwickelt sich nicht weiter“ (*Paul White, Tänzer*) sowie das Zu-„Grabe“-Tragen des ersten Stückes „Im zwölften Stock“ auf einer Welttournee, das Abschiednehmen von Tanja Liedtke und die anschließende Auflösung der Kompanie. Was bleibt, sind Schmerz und Traurigkeit, dass der Welt eine großartige Choreografin leider zu früh verloren gegangen ist. Nach der Filmpräsentation entwickelte sich zwischen den Teilnehmer/innen des Workshops eine intensive Diskussion über Tanz: vom deutschen Ausdruckstanz (moderner Tanz) über Kurt Joos, Merce Cunningham (postmoderner Tanz), Pina Bausch (Tanztheater) bis zu den Choreografen des zeitgenössischen Tanzes. Wer sich mit zeitgenössischem Tanz beschäftigen möchte, für den ist dieser Film ein Muss.

Tanja- Life in Movement, eine DVD, Laufzeit 80 Minuten, Preis 19,90 + 2,00 EUR Versand (*nur für private Nutzung*). Bezug über: [www.karinkaper.com/Information zum Werk](http://www.karinkaper.com/Information-zum-Werk): www.tanja-liedtke-stiftung.org

Manfred Hüttmann

ANKÜNDIGUNGEN

Ankündigung zum nächsten Heft Der Arbeitstitel von Heft 67 wird sein: „Theaterpädagogik & EIGENSINN“

Redaktionsschluss ist der 15. Juli 2015.

Für den Schwerpunkt fragen wir: Ist EIGENSINN in Deiner/Ihrer theaterpädagogischen Arbeit von Bedeutung?

Wenn JA, warum?

Wenn NEIN, warum nicht?

Bitte nur wenige Sätze – mit Namen und Kontaktdaten – zur Veröffentlichung in der Zeitschrift.

Wir bitten um Zusendung bis zum 01.07.2015. Als Dank schicken wir das betreffende Heft der „Zeitschrift für Theaterpädagogik“ an den Beiträger/die Beiträgerin!

Beiträge und Nachfragen bitte senden an Gerd Koch (koch@ash-berlin.eu) oder Florian Vaßen (florian.vassen@germanistik.uni-hannover.de).

Ab Heft 67 ist Maik Walter (Textbewegung; Theater & Sprache, Hiddenseer Straße 8, 10437 Berlin) für die Rubrik „Rezensionen“ zuständig. Bitte Rezensionen an seine E-Mail-Adresse senden: maik@zedat.fu-berlin.de

Landesverband Theaterpädagogik in Hessen gegründet

Joachim Reiss • Schultheater-Studio Frankfurt/
Theaterpädagogisches Zentrum Rhein-Main

30 Theaterpädagog_innen aus allen Regionen Hessens folgten am 27. Februar 2015 der Einladung des Schultheater-Studios Frankfurt, sich in Hessen stärker zu vernetzen und einen handlungsfähigen Fach- und Berufsverband zu gründen. Das geschah symbolträchtig am ersten „Tag der Theaterpädagogik“ in Deutschland, den der Bundesverband Theaterpädagogik, BUT, ins Leben gerufen hat. Die hessischen Theaterpädagog_innen haben damit den ersten Landesverband des BUT gegründet. Immerhin 15 Jahre hat es gedauert, bis aus den jährlichen Theaterpädagogik-Regionalkonferenzen des Schultheater-Studios sich ein solcher Zusammenschluss entwickeln konnte. Als Theaterpädagogisches Zentrum Rhein-Main war das Schultheater-Studio von Anfang an ebenso BUT-Mitglied wie auch Mitglied des Landesverbandes Schultheater in Hessen und kümmerte sich unter der Leitung von Joachim Reiss in den letzten Jahren in mehreren vorbereiteten Konferenzen um den Aufbau einer Landesorganisation, die die Interessen von Theaterpädagog_innen vertreten und das Fachgebiet in Hessen weiterentwickeln soll.

Es geht sowohl um die Arbeitsbedingungen und Honorare der überwiegend individuell und freiberuflich tätigen Theaterpädagog_innen als auch um die Entwicklung von Qualitätsstandards theaterpädagogischer Arbeit und Projekte sowie um deren Anerkennung in der Öffentlichkeit und bei staatlichen und privaten Institutionen.

Die Versammlung im Schultheater-Studio beschloss die Gründung des Landesverbandes Theaterpädagogik Hessen als e.V., verabschiedete eine Satzung und wählte Katharina Fertsch-Röver, Nicole Peinz und Philip Haines (Frankfurt), Peter Aurin (Wiesbaden), Tatjana Glücks-Trommershäuser (Runkel/Limburg), Benjamin Porps (Kassel), Sascha Mahnel (Fulda) in den Vorstand. Sitz und erste Kontaktstelle des Vereins ist das Schultheater-Studio Frankfurt. Nun macht sich der neue Verband daran, ein Programm zu entwickeln, zu dem die Evaluation theaterpädagogischer Projekte, die Erarbeitung neuer und auch gemeinsamer Projekte und Programme sowie ein theaterpädagogisches Landesfestival gehören. Dafür werden über die 30 Gründungsmitglieder hinaus weitere aktive Theaterpädagog_innen gesucht.

JUGEND SPIELT FÜR JUGEND VOM 15. BIS 19. JUNI 2015 SCHULTHEATERFESTIVAL AUF DEN BALLHOF-BÜHNEN DES STAATSTHEATERS HANNOVER

In der Festivalwoche werden die neun nominierten Produktionen gezeigt, deren Umsetzung von der Idee bis zur fertigen Inszenierung über fünf Monate professionell begleitet worden ist.

Im Rahmenprogramm: **Welches Theater braucht die Schule?**

Fach-Kolloquium am 18. Juni 2015, ab 14 Uhr im Schauspiel Hannover.

Expertinnen und Experten aus den Bereichen Ausbildung, Schulentwicklung und Schultheaterpraxis reflektieren die Frage einer gelungenen Partnerschaft von Theater und Schule u.a. mit Gunter Mieruch, Vorstandsmitglied im Bundesverband Theater in Schulen; Prof. Dr. Dorothea Hilliger, Hochschule für Bildende Künste Braunschweig; Dr. Birte Werner, Bundesakademie für kulturelle Bildung Wolfenbüttel; Detlef Lehbruck, Referatsleiter Musik und Theater MWK; Prof. Dr. Romi Domkowsky vom Studiengang Kindheitspädagogik Evangelische Hochschule Berlin.

Anmeldung bis 11. Juni 2015 unter info@jugendspieltfuerjugend.de

**JUGEND
SPIELT FÜR
JUGEND**

WWW.JUGENDSPIELTFUERJUGEND.DE

junges schauspiel **X** hannover **enercity**
positive energie

1 1
1 4 2
1 0 8 4
Leibniz
Universität
Hannover



**SCHULTHEATER
DER LÄNDER '15**
20. – 26. 09. 2015
DRESDEN | SACHSEN

TEILNAHMEBEDINGUNGEN

Bewerben können sich Schultheatergruppen, die nicht mehr als 25 Teilnehmerinnen und Teilnehmer umfassen und deren Aufführung zwischen 30 und 60 Minuten lang sein sollte, 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 Teilnehmerin und Teilnehmer kostenfrei. Im Bedarfsfall kann der BV.TS auf Antrag für einzelne Schülerinnen und Schüler einen Zuschuss gewähren.

Bewerbungen können bis zum 30. April 2015 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 zur Produktion sowie zur Gruppe und deren Arbeitsbedingungen
- Übersichtsartiger Bühnen- und Beleuchtungsplan (kann nachgereicht werden)
- Erklärung/Nachweis, dass die Aufführungsrechte, soweit erforderlich, vorliegen.

Die Theaterlehrerinnen und Theaterlehrer der eingeladenen Produktionen verpflichten sich zur Teilnahme an einem Vorbereitungstreffen am Veranstaltungsort des SDL zeitnah nach der Juryentscheidung.

Weitere Informationen unter www.sdl2015.de, bvts@sdl2015.de oder unter dem Hashtag:



forschuffzn

AUSSCHREIBUNG

Der Bundesverband Theater in Schulen e.V. (BV.TS), die Stiftung Mercator, das Staatsministerium für Kultus des Freistaats Sachsen in Kooperation mit dem Landesverband Amateurtheater Sachsen (LATS), dem Landesverband Sachsen im Deutschen Bühnenverein, dem Staatsschauspiel Dresden und dem tjg. theater junge generation laden zum 31. Schultheater der Länder vom 20. bis 26. September 2015 in Dresden ein.

THEMA: FORSCHENDES THEATER

Forschendes Theater versteht sich als eine Theaterarbeit, die sich mit der Wirklichkeit fragend und suchend, neugierig und offen, auch provozierend auseinandersetzt und dafür eine passende künstlerische Arbeitsmethode und Darstellungsform findet.

Für das Schultheater der Länder 2015 in Dresden werden Theaterproduktionen aus allen Schulstufen und Schulformen gesucht, bei denen forschende Verfahren die theatrale Praxis bestimmen:

- Die Theaterproduktion basiert auf einer Recherche zu Orten, Ereignissen oder Menschen, u.a. mittels Interviews und Begegnungen, persönlichen Erfahrungen, Reisen und der Auswertung anderer Materialien aus Literatur, Medien und Archiven.
- Die Arbeitsweise wird von grundsätzlichen selbstreflexiven Fragen bestimmt bzw. begleitet wie: Wonach suchen wir? Und warum? Wie suchen wir? Wann sind wir an unserem Ziel angekommen? Gibt es das für uns überhaupt?
- Inhaltliche Fragen können sein: In welchen Kontexten leben wir (institutionell, historisch, alltäglich)? In welchen Spannungsfeldern bewegen wir uns? Die Spiel- und Forschungsgruppe diskutiert, sammelt, clustert, archiviert das Material.
- Ziel ist die Poetisierung des Recherchematerials, bezogen auf die für ein Publikum sinnlich erfahrbare Inszenierung.
- Das erforschte Material bedingt die ästhetische Erscheinung der theatralen Performance bzw. des Stückes und beruht auf dem künstlerischen Prinzip der Montage, Verdichtung, Verfremdung sowie auf der Zusammenarbeit mit anderen Fächern/Disziplinen.

Die begleitende Fachtagung beleuchtet das Thema des SDL unter fachdidaktischen, künstlerischen und wissenschaftlichen Aspekten.

DAS FESTIVAL

- Das Schultheater der Länder ist ein bundesweites Festival für Schultheatergruppen aller Schulstufen 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, Theaterwissenschaft



STIFTUNG
MERCATOR

STAATSMINISTERIUM
FÜR KULTUS

