

**Theaterprojekte mit jugendlichen Geflüchteten
Fachtagung mit Workshops**

4. und 5. November 2016

Tanztheater

Szenische Choreografien für die Bühne

16. bis 18. Dezember 2016 | Leitung: Eva Gruner

**Strategien des Politischen in den Darstellenden
Künsten | 3 Workshops**

17. bis 19. März 2017 | Leitung: Peng! Collective u.a.

**Hörspielproduktion und Live-Hörspiel
mit Jugendlichen**

9. bis 11. April 2017 | Leitung: Sigrid Meßner, Marko Pauli

Zu Tisch!

Essen und Performance

23. bis 25. April 2017 | Leitung: Malte Pfeiffer

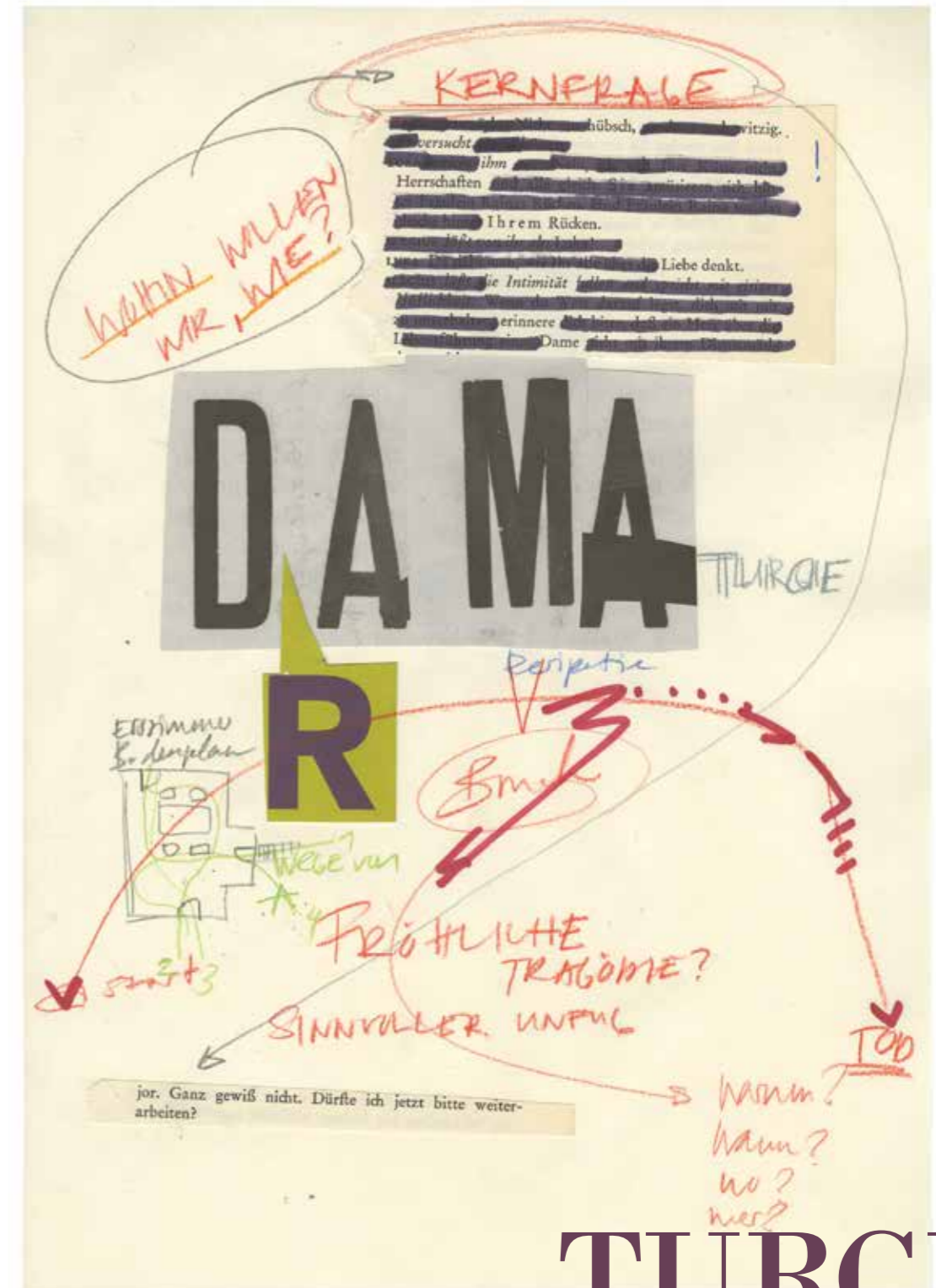
www.bundesakademie.de | post@bundesakademie.de

Programmbereich Darstellende Künste

Folgen Sie uns bei Facebook und Twitter

Zeitschrift für Theaterpädagogik

32. Jahrgang • Korrespondenzen • Heft 69



TURGIE



Spielleitung
Theaterpädagogik / BuT

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

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

Start: Mai 2017

Leitung: Felicitas Jacobs
Dozentinnen: Ricarda Schuh, Sofie Hüsler & Team

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

FIGURENTHEATER-KOLLEG

KURSKALENDER

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

Das Figurentheater-Kolleg ist eine Weiterbildungseinrichtung. Es greift in seinen Kursen, die in Wochen-, Wochenend- oder Projektform stattfinden, Themen aus den Bereichen Darstellender und Bildender Kunst sowie aus Pädagogik und Therapie auf. Das Figurentheater-Kolleg bietet Kurse im Rahmen der beruflichen Bildung an. **Das ausführliche Programm Winter 2016/2017 wird gerne zugesandt.**

FORTBILDUNG FIGURENTHEATER ORIENTIERUNGSKURS - 14-wöchig

Der Orientierungskurs findet einmal pro Jahr von April bis Juli statt. Der Besuch ist Voraussetzung, um anschließend Fortgeschrittenkurse und Projekte der Aufbaustufe besuchen zu können.
14 Wochen Kreativität vom 18.04.-21.07.2017 mit Kursthemen aus den Bildenden und Darstellenden Künsten und rund um das Figurentheater bei diversen DozentInnen.

FORTBILDUNG FIGURENTHEATER AUFBAUSTUFE WOHENKURSE

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

04.10.-08.10.16 I	Kompodium Fortgeschrittene	Horst-J. Lonius
14.11.-18.11.16 II	Der Inszenierungsprozess I-IV	
09.01.-13.01.17 III	I Konzeption & Planung / II Inszenierung	
27.03.-31.03.17 IV	III Produktion / IV Coaching	
10.10.-14.10.16	Figurenbau aus Latex Charakterköpfe AnfängerInnen & Fortgeschrittene	Annekatri Heyne
24.10.-28.10.16	Bau einer selbststehenden Tischfigur	Doris Gschwandtner
01.11.-05.11.16	Puppetry Slam Fortgeschrittene	Nicole Weißbrodt/ Jana Heinicke
05.11.-09.11.16	Die Klappmaulfigur - Bau nach Schnittmustern AnfängerInnen	Bodo Schulte
10.11.-13.11.16	Das Spiel mit der Klappmaulfigur Anf.	Bodo Schulte
05.12.-09.12.16	Auf die Bühne! Auf die Bühne! Erzählform und -theorie am prakt. Beispiel von: "Vom dicken Schwein, das dünn werden wollte"	Horst-J. Lonius
23.01.-27.01.17	Schattentheater Grundkurs	Hansueli Trüb
31.01.-03.02.17	Handfigurenführung Grundkurs	Esther Nicklas
06.02.-18.02.17	Strandgut - Geschichten vom Meer Inszenierungsprojekt I/II -Fortgeschrittene	Anne Swoboda/ Annekatri Heyne
20.02.-24.02.17	Maskenbau AnfängerInnen & Fortgeschrittene	Silke Geyer
27.02.-03.03.17	Bau einer Fadenmarionette Anf. & Fortg.	Hansueli Trüb
06.03.-10.03.17	Improvisation & Führungstechniken für Hand-, Stab- & Klappmaulfiguren Fortg.	Bodo Schulte
13.03.-17.03.17	Das Spiel mit der Marionette Anf. & Fortg.	Raphael Mürle
18.03.-22.03.17	Move grotesk Choreographisches Atelier für Tanz- und/oder Figurentheatererfahrene	Anne-Kathrin Klatt
20.03.-24.03.17	Micro Cinema Theater Fortgeschrittene Videokamera- & Performanceworkshop	Gavin Glover
03.04.-07.04.17	(Nur)Technik im Kopf?! Fortgeschrittene Ohren, Augenbrauen- & Kopfmechaniken	Michael Hepe
18.04.-22.04.17	Bau eines Kofferschattentheaters Anf. & Fortg.	Hansueli Trüb
24.04.-28.04.17	Offene Werkstatt - Figurenbau Anf. & Fortg.	Arne Bustorff
26.04.-01.05.17	Masken unterwegs Maskenspiel AnfängerInnen & Fortgeschrittene	Silke Geyer

FREIE KURSE WOHENKURSE

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

26.09.-02.10.16	Solo-Clown & Rampensau Fortgeschrittene	Thilo Matschke
17.10.-21.10.16	Die Kunst des Schauspielens nach Strasberg Fortg.	Tony Glaser
14.11.-18.11.16	Leichter & effektiver kommunizieren Stimme - Körper - Präsenz - Energie	Martina Mann
21.11.-25.11.16	Pantomime AnfängerInnen & Fortgeschrittene Von der Idee zur Szene	Hans-J. Zwiefka
28.11.-01.12.16	Stimme genießen Stimm- & Sprechtraining	Dorothea Theurer
09.01.-13.01.17	Storytelling für Schauspielerfahrene	Noam Meiri
16.01.-20.01.17	AbraKadabra Zaubern Grundkurs	Eckart Görner
23.01.-26.01.17	Improvisationstheater AnfängerInnen	Bemd Witte
23.01.-27.01.17	Nähen & Schneider Anfänger & Fortgeschrittene	Imke Henze
30.01.-03.02.17	Nähen & Schneider Schnitttechniken - Fortgeschrittene	Imke Henze
13.02.-17.02.17	Kreatives Schreiben - AnfängerInnen Die Macht des Schauplatzes	Karen Karin Rosenberg
20.02.-24.02.17	Kreatives Schreiben - Fortgeschrittene "Ich würde gerne etwas Längeres schreiben..."	Karen Karin Rosenberg
06.03.-10.03.17	Radierwerkstatt Anf. & Fortg.	Ortrud Kabus
18.03.-22.03.17	Move grotesk Choreographisches Atelier für Tanz- und/oder Figurentheatererfahrene	Anne-Kathrin Klatt
08.04.-15.04.17	Malen & Zeichnen in der Landschaft Anf. & Fortg. in Varel ander Nordsee	Ortrud Kabus

FREIE KURSE WOHENENDKURSE / TAGESVERANSTALTUNGEN

Kabarett & Comedy I-IV 2016/2017		Dozentin Renate Coch
I 17.-18.09.16 / II 07.-08.01.17 / III 06.-07.05.17 / IV 27.-30.07.17	Von der Nummernfindung bis zum eigenen Comedystil	
Die Kurssequenzen können auch einzeln belegt werden.		
18.09.2016	Entspannung und Gelassenheit	Hanne Höppner
01.10.2016	Experimentelles Papiertheater	Johannes Volkman
14.10.-16.10.16	Die Kunst des Schauspielens AnfängerInnen	Tony Glaser
22.10.-23.10.16	Praxistipps für die Freiberuflichkeit Fortg. Beratung f. BerufsanfängerInnen (Figurentheater)	Bodo Schulte
05.11.-06.11.16	Märchen erzählen - Menschen verbinden	Rolf Peter Kleinen
11.11.-13.11.16	Der ausdrucksstarke Körper Bewegungstheater	Y. Hakoshima/R.Boué
20.11.2016	Von Licht und Schatten Kreistänze	Conny Foell
25.11.-26.11.16	Kreistänze mit Kindern	Conny Foell
Fortbildung für pädag. Fachkräfte und sonstige Interessierte		
26.11.-27.11.16	Wer hat da gerade "Schreibe" gesagt?	Anke Meyer
Einblicke in alte und neue Stücke - geschrieben für das Figurentheater		
02.12.-04.12.16	Rolle vorwärts	Marion Gerlach-Goldfuß
Vorbereitung zur Aufnahme an Schauspielschulen		
03.12.-04.12.16	Stimme - Rhythmus - Obertöne	Lothar Berger
03.12.-04.12.16	Clowncoaching Fortgeschrittene	Thilo Matschke
09.12.-11.12.16	Schauspiel: Handwerk & Kunst	Jürgen Larys
Kreativarbeit nach Michael Tschechow		
14.01.-15.01.17	Das Playback Theater - Theaterpädagogik	Esther Reubold
Fortbildung für pädag. Fachkräfte und sonstige Interessierte		
14.01.-15.01.17	Von Mund zu Ohr - Märchen frei erzählen	Christiane Willms
Fortbildung für pädag. Fachkräfte und sonstige Interessierte		
20.01.-22.01.17	Tontechnik nicht nur für das Figurentheater	Dieter Fritz
21.01.-22.01.17	Erzählwerkstatt - Körper & Emotion	Susanne Tiggemann
27.01.-29.01.17	Eierkopf & Mondgesicht - Figurenköpfe aus Styropor einfach und schnell hergestellt AnfängerInnen	Doris Gschwandtner
29.01.2017	Theater-/Dramatherapie Kennenlernntag	Marion Gerlach-Goldfuß
05.02.2017	Vorlesen und Demenz	Veronika Uhlich
18.02.-19.02.17	Stimme und Präsenz - Kommunikationsseminar	Rolf Peter Kleinen
18.02.-19.02.17	Alexandertechnik - Körperwahrnehmung	Irene Schlump
25.02.-26.02.17	Experimentelles Theater - Die Bühne muss "brennen"	Larsen Sechert
24.03.-26.03.17	Bau einer Halogen-Punktampe für das Schattentheater	Hansueli Trüb
25.03.-26.03.17	Expressive Bewegung & Objekt nach Halprin & Laban AnfängerInnen & Fortgeschrittene	Anne-Kathrin Klatt
26.02.2017	Die alte Kunst in Gesichtern zu lesen Vortrag	K. Pavlas/M.Schönleben
31.03.-02.04.17	Figurentheater in Pädagogik und Therapie	Margrit Gysin
Improvisierte Figurenspieltechniken		
01.04.-02.04.17	Akt & Figur - Zeichnen & Malen	Ortrud Kabus

Theater-Therapeutische Geschichten für Kinder

Autor Norbert Knitsch
Illustrationen Sarah H. Kirsch

HELDEN SPIELEN

1. Auflage 2013, 18 €
Infos, Leseproben, Bestellungen
www.helden-spielen.de
Verlag: Grundlagen und Praxis, Leer



Theaterbuch Versand

Unter www.theaterbuchversand.de finden Sie über 1000 Titel zu Theorie und Praxis des Theaters und der Theaterpädagogik. Ab einem Bestellwert von 60,- € liefern wir versandkostenfrei.

TheaterBuchVersand
c/o Schultheater-Studio Hammarskjöldring 17a 60439 Frankfurt
Tel. 069 212 306 08 Fax. 069 212 707 52 Email: theaterbuch@live.de
www.theaterbuchversand.de



Tag der offenen Tür

Sonntag 30.10.2016
15.00 - 18.00 Uhr

Fortbildung Der Clown - Das clowneske Spiel 16/17 Thilo Matschke
07.11.- 11.11.2016 **Der Clown Ib** - Anfängerstufe - Zusatzkurs
Kann auch unabhängig von "Der Clown II/III" besucht werden.
06.02.- 10.02.2017 **Der Clown II** - Aufbaustufe Mo-Fr 9.30-16.30 Uhr
03.04.- 09.04.2017 **Der Clown III** - Abschlussseminar **Werkschau** 08.04., 19 Uhr
Der Clown II & III können nur im Zusammenhang belegt werden.
Teilnahmevoraussetzung für "Der Clown II/III" ist der Besuch von "Der Clown I".

Fortbildung Märchenerzählen 2017 Dozent Rolf Peter Kleinen
Einführungsseminar (nicht verpflichtend) 19.11.2016, Sa 15.30-18.30 Uhr,
Kurstermine 2017 I 04./05.02. II 04./05.03. III 01./02.04. IV 13./14.05.
V 10./11.06. VI 08./09.07. VII 16./17.09. VIII 21./22.10., Sa/So 10-17 Uhr



Bildungswerk für Theater und Kultur

www.btkhamm.de

Fortbildung Theaterpädagogik

– vom Bundesverband Theaterpädagogik (BuT) anerkannt –

29./30. April 2017 bis 06./07. April 2019

14 Wochenenden und 2 Herbstferienblöcke

4 Wochenenden im Wahlpflichtbereich

Kleingruppentreffen



Wir bieten darüber hinaus Kurse und Workshops an, wie:

Playback-Theater, Jeux Dramatiques, Theater nach Boal, Zirkuspädagogik, Atem und Stimme, Schminken, und viele mehr ...

Einführungskurs

„Das Arbeitsfeld des Klinikclowns“

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

- Basisarbeit Clown 13./14.05.2017
- Clownstechniken 17./18.06.2017
- Der Klinikclown 08./09.07.2017

Aufbauende Fort- bildung Clownerie

6 Wochenenden
1 fünftägiger Seminarblock

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

Grundkenntnisse im Clowneriebereich sollten vorhanden sein.

Einstieg 11./12.11.2017
Abschluss 26./27.05.2018

Leitung der
Fortbildungen:
Andreas Hartman
Hilde Cromheecke



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

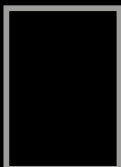
Bundeswettbewerb 38. Theatertreffen der Jugend 2. bis 10. Juni 2017

Für das 38. Theatertreffen der Jugend vom 2. bis 10. Juni 2017 in Berlin werden Produktionen von und mit Jugendlichen aus Schulen, von freien Gruppen und aus Theatern gesucht! Es gibt keine thematischen oder formalen Vorgaben. Wir freuen uns auf Gruppen, die eigene Themen in Stücken, Textvorlagen, Recherchen etc. nachgehen, Haltungen ausdrücken und auf der Bühne eine bewusste künstlerische Form finden.

Einsendeschluss 31. Januar 2017

Bewerbungsunterlagen:
www.berlinerfestspiele.de/bundeswettbewerbe

Anmeldung zu den Foren für
die Fachbesucher ab März 2017!





Ihr Partner für Fortbildungen im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit

Seminare · Berufsbegleitende Weiterbildung
Supervision · Coaching · Qualitätsmanagement
Konzeptionsentwicklung · MEO Potenzialentwicklung

Sprechen Sie uns an:

Tel. 06421 94842-22

E-Mail: info@gisa-marburg.de

trainieren beraten entwickeln bewegen



www.gisa-marburg.de
www.meo-potenzialentwicklung.de



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

Inhalt

Impressum	2	Theater, Sprache und Geschichte: Theatralisierung von historischen Gegenständen im Kontext von Sprachförderung	55
Editorial	3	<i>Doreen Bryant, Maik Walter</i>	
Autorinnen und Autoren	4	Palästinensisch-Deutscher Dialog Theaterarbeit als Selbsttätigkeit und Selbstverständigung	64
Thementeil		<i>Klaus Hoffmann, Florian Vaßen</i>	
Dramaturgischer Scharfsinn – Über den Erwerb einer Intuition	6	„Hip und Hop im Untergrund“ Denk-mal-Drama und Jugendtheaterprojekt zur Geschichte und Zukunft Neuköllns	60
<i>Mira Sack</i>		<i>Stephan B. Antczack</i>	
Dramaturgisch denken – von der Konzeption bis zur Aufführung	10	Werde wieder der Regisseur deines Lebens! Die Heldenreise: Theaterpädagogik und Gestaltarbeit im Dialog	62
<i>Ole Hruschka</i>		<i>Pierre-Carl Link, Armin Schachamaier</i>	
Dramaturgische Praktiken in Eigenproduktionen	13	Theaterpädagogik und/oder applied theatre? Plädoyer für eine präzise und praktikable Begrifflichkeit	56
<i>Ute Pinkert</i>		<i>Florian Vaßen</i>	
Pilgern mit der Frl. Wunder AG oder über Cultural Performances als dramaturgische Folie	14	Aus dem Archiv	
<i>Melanie Hinz</i>		Vom Laienspiel zur Theaterpädagogik – Einzigartige Sammlung der „Waldecker Laienspielwoche“ konnte aus Korbach gerettet werden	85
Kontingenz als Dramaturgie-Konzept Produktivität der Widersprüche einer Denkformel	16	<i>Jan Siebenbrock</i>	
<i>Ursula Ulrich</i>		Ankündigungen	97
„Hier oben stehen nicht wir, hier oben stehst Du!“ Für eine Dramaturgie des (Aus)handelns	21	Nachgelsen	
<i>Maika Gunsilius</i>		„cultural agents for change and expression“	66
Das Kunstfeld als Spielfeld – Ein- und Ausschlussmechanismen des Kunstfeldes in und mit den Künsten begreifbar machen	26	<i>Gerd Koch</i>	
<i>Sascha Willenbacher</i>		Rezensionen	87
Dramaturgie und Ideologie. Ein historische Perspektive auf die „Gemeinschaft“	31	Autor*innenverzeichnis	72
<i>Anne Keller</i>			
„Zündeln“ – Künstlerische Kunstvermittlung von Inszenierungen und ihre dramaturgischen Aspekte	34		
<i>Milena Meier</i>			
Publikumsgespräche im Anschluss an eine Theater- aufführung – Berichte, Vorschläge aus der Praxis	36		
<i>Gerd Koch, Anna Zimmer</i>			
Passt das so? Dramaturgische Modelle in der theaterpädagogischen Stückentwicklung	38		
<i>Lorenz Hippe</i>			
Magazin			
Die Regeln der Kunst sind antastbar ... Zur Schwierigkeit, auf Theatertreffen über Rassismus zu sprechen	46		
<i>Tania Meyer</i>			
Realitätseinbruch beim Theatertreffen der Jugend – ein sehr kurzer Bericht	48		
<i>Romi Domkowsky</i>			
Wer sich nicht bewegt, hat schon verloren. Ein Zwischenruf	50		
<i>Ute Handweg</i>			

Ankündigung zum nächsten Heft Der Arbeitstitel von Heft 70 wird sein: Praktiken der Vermittlung in theaterpäda- gogischen Kontexten

Redaktionsschluss ist der 15. Dezember 2016.

Die Herausgeberin/Redakteurin ist Ulrike Hentschel,
uhen@udk-berlin.de

Seit Heft 67 ist Maik Walter (Textbewegung: Theater &
Sprache, Hiddenseer Straße 8, 10437 Berlin) für die Rub-
rik „Rezensionen“ zuständig. Bitte Rezensionen an seine
E-Mail-Adresse senden: maik@zedat.fu-berlin.de

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

- * Eine Seite einschließlich der Leerzeichen enthält ca. 3.800 Zeichen bei Verwendung der Schriftart Times New Roman mit Schriftgrad 12 und eineinhalbfachem Zeilenabstand.
- * Entsprechend der Anzahl eingesandter Fotos muss die Summe der Zeichen reduziert werden.
- * Bitte nichts layouten!
- * Wir bitten, keinen Blocksatz, sondern Flattersatz zu verwenden und keine festen Wort- oder Zeilentrennungen vorzunehmen.
- * Zuerst kommt der Titel (evtl. mit Untertitel); darunter der Name von der Verfasserin bzw. dem Verfasser. Bitte die Titel möglichst kurz fassen!
- * Zwischenüberschriften sollen nicht besonders hervorgehoben, sondern frei eingesetzt werden (die Schriftgröße wählt der Verlag).
- * Unterstreichungen, Hervorhebungen und Fußnoten sollten vermieden werden. Sollten Fußnoten notwendig sein, dann bitte 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*innen:** 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.archiv-datp.de
- Heftredaktion:** *Schwerpunkt und Magazin:* Norma Köhler/Mira Sack
Rezensionen: Maik Walter
- 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: Stephanie Müller, Matthias Nüesch
- Copyright:** Alle Rechte bei den Autoren*innen/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*innen-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 Lieferant*innen kopiert oder herunter geladen werden. Für den Anzeigeninhalt sind alleinig die Inserent*innen verantwortlich.

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

ISSN 1865-9756

EDITORIAL

Norma Köhler und Mira Sack

Diese Ausgabe der Zeitschrift für Theaterpädagogik widmet sich dem Thema Dramaturgie.

Gezielt haben wir als Schreibeinladung den Begriff für sich allein stehen lassen, denn Referenzräume für Modelle und Reflexionen theaterpädagogischer Dramaturgien können vielfältig sein. Situationen, die die Darstellung bzw. das szenische Ereignis für und mit Publikum in den Blick nehmen, bilden bspw. mögliche Bezugsrahmen, die das Proben und Entwickeln von dramaturgischen Verläufen und Verfahren in der Produktions- und Vermittlungspraxis fokussieren. Welche Entwicklungen und (Wissens-)Kontextualisierungen sich in dieser Hinsicht abzeichnen lassen, wohin Visionen weisen und wie theaterpädagogische Konzepte und theaterpädagogisches Handeln unter dramaturgischen Gesichtspunkten angelegt oder verstanden werden können, bildet so den Horizont des Themenheftes ab.

Im Zuge des *performative turn* ist eine Transformation der klassischen Verortung von Dramaturgie auszumachen. Der Textbezug tritt zugunsten von Konzeptentwicklungen für theatrale Handlungen und Ereignissen in den Hintergrund. Mit dem *social turn* werden zudem die gesellschaftliche Dimension und die soziale Wirksamkeit von Theater thematisiert und finden in einem anderen Selbstverständnis, Produktionsprozesse zu thematisieren, ihre dramaturgische Relevanz. Diese Verschiebungen sind auch in der Theaterpädagogik spürbar. Kein einziger der eingegangenen Artikel nimmt einen dramatischen Text oder eine bestehende Geschichte zum Bezugspunkt der Reflexion. Dafür wird Theaterpädagogik als Recherche-, Forschungs- und/oder Erfindungskunst im Sinne des *Devising Theatres* manifestiert, erscheinen konzeptuelle und materielle Verbindungen zwischen Kunst- und Lebenswelt und die Idee partizipatorischen Theaters als zentrale Aufmerksamkeitsrichtungen des dramaturgischen Diskurses. Sind damit nun ästhetisch-dramaturgische Trends beschrieben oder handelt es sich bei diesen Dimensionen um theaterpädagogische Universalien, die in dramaturgischer Reflexion endlich verstärkt durchdrungen werden? In jedem Fall zeigen die Artikel einen regen Diskurs, der auch die Diversifizierung in den Zugängen zum Dramaturgiebegriff spiegelt.

Der **Thementeil** ordnet die einzelnen Beiträge lose aneinander, wechselt bewusst zwischen Praxisreflexionen und wissenschaftlichen Perspektiven, historischer Rückschau und Projektionen in die Zukunft, forschenden und Arbeitserfahrungen rekapitulierenden Artikeln. Dennoch stehen sie in einer Logik zueinander und geben eine Bogen ab, der die Thematik öffnet und dann besondere Aspekte in einzelnen Beispielen lokalisiert. So bilden die ersten drei Artikel

allgemeine, fachtheoretische Überlegungen ab und machen wesentliche Dimensionen der Dramaturgie für theaterpädagogisches Handeln deutlich. Die folgenden drei Beiträge beschreiben produktionsästhetische Perspektiven dramaturgischer Reflexionen anhand von eigenen Projektbeispielen. Wenn hiervon ausgehend in den Reflexionen bereits das hintergründige Selbstverständnis des Theatermachens befragt wird, wird diese Fragstellung in den folgenden beiden Beiträgen dezidiert aufgegriffen. Diese Texte stellen Forschungsarbeiten dar, die sich dem Professionsverständnis zuwenden, das in theaterpädagogischer Praxis zum Tragen kommt, mit dem besonderen Augenmerk auf dramaturgische Haltungen, die eine berufliche Positionierung kenntlich machen. Die nächsten beiden Artikel wenden den Blick und befassen sich auf ganz unterschiedliche Art mit Rezeptionsvorgängen, die theaterpädagogisch weitergeführt werden. Sie verhandeln, wie die Arbeit mit den Zuschauenden eine eigene Dramaturgie entfalten kann, die theaterpädagogisch wertvoll erscheint. Eine Entscheidungshilfe für dramaturgische Bauformen wird in einem letzten Beitrag vorgeschlagen.

Im Einzelnen befassen sich die Beiträge mit folgenden Aspekten:

Mira Sack beschäftigt sich eingangs mit der intuitiven Steuerung in und von dramaturgischen Prozessen durch Theaterpädagog_innen. Entscheidend erscheint dabei, dass Intuition – die hier als Scharfsinn ausgedeutet wird – nicht als Geniestreich oder Talent, sondern als erlernbare Haltung reflektiert wird. Damit gehen zwei implizite Plädoyers einher: Einerseits die eigenen Automatismen des Wahrnehmens und Agierens als Theaterpädagog_in kritisch zu befragen und andererseits in der theaterpädagogischen Bildungs- und Vermittlungsarbeit Dramaturgie als ästhetisch-praktische Philosophie zu befördern und zu legitimieren.

Den Blick von oben, auf dramaturgische Bauweisen und Modell von theaterpädagogischen Inszenierungen, liefert *Ole Hruschka*. Er schafft damit eine grundlegende Systematik, die als Orientierungskarte gelesen werden kann, auf der eigene Vorgehens- und Erzählweisen lokalisierbar sind. Hruschka fächert damit das Wissen von dramaturgischen Notwendigkeiten auf produktionsdramaturgischer Ebene auf, das innerhalb der theaterpädagogischen Inszenierungspraxis eine basale Rolle spielt. Seine Schilderungen stellen den Leser_innen leitmotivisch dramaturgische Spielräume vor Augen.

Im Anschluss fragt *Ute Pinkert* nach der Dramaturgie von Spielleitungsprozessen, die sich an anderen Materialien als einem vorgegebenen Text orientieren. Sie geht dabei von

Editorial

einem performativen Paradigma aus, dass neben der (Re) Politisierung und dem kollektiven Produzieren zu einer Aufwertung des dramaturgischen Handelns führt. Ihr Fokus auf Arbeitsweisen des ‚Devising‘ nimmt die Verschränkung von inhaltlichen und strukturgebenden Motiven in den Blick, die durch generative Techniken auf dem Weg zur Aufführung hervorgebracht werden und somit von einer offenen Dramaturgie begleitet sind. „Doing dramaturgy“ (Anne Hartmann) kann dabei als zentraler Modus gelten, durch den die prozessorientierte Praktik der Materialgewinnung und -strukturierung in den Blick kommt. Mit einem Phasenmodell, das als ein dramaturgisches Gerüst für theaterpädagogische Stückentwicklung gelesen werden kann, öffnet sie das Untersuchungsfeld zu einer am zeitgenössischen Theater orientierten systematischen Aufbereitung theaterpädagogischer Dramaturgiestile.

Mit dem Text von *Melanie Hinz* wird ein dazu passendes konkretes Praxisbeispiel der „Fr. Wunder AG“ vorgestellt und der dramaturgische Entwicklungsprozess der aktuellen Produktion „Gehenlassen“ reflektiert. Die Dimension theaterpädagogischer Arbeit wird dabei insofern geweitet, als dass hier eine Produktion mit Casting und interaktiver Arbeit mit dem Publikum in den Blick genommen wird und Inspiration für dramaturgisch-künstlerische Formatentwicklung gibt. Entscheidend für die Produktion und auf der Grundlage des Textes theaterpädagogisch weiterzudenken ist hier die Idee, *cultural performances* (also Alltagsrituale) als *starting point* und Folie zu nutzen und über das kollektive Wissen aller Beteiligten partizipatorisches Produzieren im Stückentwicklungsprozess und Aufführungereignis zu initiieren. *Ursula Ulrich* berichtet aus einem ästhetisch-praktischen Forschungsprojekt im schulischen Kontext. Ihre dramaturgische Formel „X ist X ist nicht X“ zeigt auf, wie sich Kontingenzerfahrungen als Vermittlungsparameter zur Reflexion über Spielversuche ausnehmen und das Theaterverständnis von Kindern und Lehrenden auf einen produktiven, kritischen Prüfstand stellen. Heterogenität wird damit aus einer defizitären Sphäre enthoben und in ein von Vielstimmigkeit gekennzeichnetes Suchen nach Darstellungsmöglichkeiten überführt, durch den die performative Theaterpraxis zum Verhandlungsraum für Meinungen und Sichtweisen wird.

Der Anspruch an und die Wirklichkeit von Partizipation bleiben, so zeigen die beiden vorangegangenen Praxisbeschreibungen ebenfalls, eine kontinuierliche Herausforderung in der inszenatorischen Praxis. Der folgende Beitrag schließt passend an, denn Teilhabeansprüche künstlerisch, pädagogisch und politisch produktiv zu machen ist auch die Motivation von *Maike Gunsilius*. Sie befragt mit ihrer Produktionsbeschreibung ihres künstlerisch-ästhetischen Forschungsprojekts *Die Schule der Mädchen* die Dogmen der Theaterpädagogik, die vermeintlich selbstverständlich die Spielenden auf die Bühne bringt und über sich erzählen lässt. Der Text bietet eine Anregung zum dramaturgischen Nachdenken über die dahinter stehende Ideologie, Paradoxien ästhetischer Bildung und alternative Bildungsmodelle, die ihren Weg in einer Dramaturgie des (Aus)handelns suchen könnten, wie die Autorin vorgeschlägt.

Dramaturgisches Nachdenken im Kontext von Theaterpädagogik bezieht sich – so zeigt sich hier immer auch schon mit – auf die Reflexion von Strukturen, Produktionsbedingungen und -hintergründen. Eine entsprechend kritische Befragung unternimmt mit einer empirischen Forschungsperspektive *Sascha Willenbacher* im nächsten Beitrag ein. Wiederum am Praxisfeld Schule stellt der Autor „Das Kunstfeld als Spielfeld“ ins Zentrum seiner Überlegungen. Im Rahmen einer Begleitstudie zum Kooperationsprojekt „JUMP & RUN – Schule als System“ nimmt er Deutungs- und Bewertungsmaßstäbe von Lehrpersonen und Künstler_innen unter die Lupe um den impliziten mentalen Konzepten beider Professionen auf die Spur zu kommen. Unter Einbezug der Dynamiken des Kunstfelds entwirft er eine Vision, wie Theaterpädagog_innen vermittelnd in diesem Kräfteverhältnis agieren könnten.

Anne Keller lenkt mit ihrer Forschung den Blick in die Historie und macht darauf aufmerksam, dass der Blick zurück, die (theaterpädagogischen) Dramaturgien der Gegenwart in einem neuen Licht reflektieren lässt. Sie hat das Paradigma der Gemeinschaft anhand der Programmatik des Deutschen Volksspiels im Blick (und dezidiert die damit einhergehenden Stilelemente und Setzungen in der Produktionsarbeit) – und schließt es mit dem aktuellen Partizipationsboom in der Theaterpädagogik kurz. Auch wenn Ziele der Teilhabe damals und heute sich unterscheiden mögen, sensibilisiert der Text für das Befragen der eigenen Praxishaltung und übergeordneten Ideologien, die in theaterpädagogische Dramaturgien eingeschrieben sind.

Künstlerische Kunstvermittlung in der Theaterpädagogik, in Anlehnung an Eva Sturms Ausführungen zu einer Vermittlung „von Kunst aus“, bildet das Gerüst zu *Milena Meiers* Text ‚Zündeln‘. Sie reflektiert anhand von Beispielen aus der eigenen Praxis implizite dramaturgische Überlegungen. Entlang dieser Beschreibungen zeigt sie auf, welche dramaturgischen Herausforderungen bereits in den konkreten Aufgabenstellungen angelegt sein können. Entlang einzelner Episoden werden kalkulierte, überraschende Wendungen geschildert, die solche Vermittlungsgeschehen nehmen können. *Milena Meiers* Fokus liegt dabei auf Versuchen, die den öffentlichen Raum einbeziehen und dadurch den ‚Einbruch des Realen‘ in die Vermittlungssituation bewusst provozieren.

Gerd Koch und *Anne Zimmer* schlagen inspirierende Konzeptionen vor, die Theater einbinden in einen größeren Zusammenhang, der Publikumsarbeit in einen Experimentierraum, ein Labor sozialer Phantasie verwandelt und zeigen, dass es sich lohnt, neue Formate für die Dramaturgie von Publikumsgesprächen zu erfinden. Den Thementeil abschließend liefert *Lorenz Hippe* ein Modell für das Entwerfen dramaturgischer Muster in theaterpädagogischen Eigenproduktionen. Er skizziert in seinem Beitrag fünf typische dramaturgische Bauformen, die auf dem Weg zum eigenen Stück mit einer Gruppe hilfreiche Orientierungspunkte darstellen können.

Insgesamt spannt sich im Thementeil also der Bogen von einem Plädoyer zum Philosophieren bis hin zu Entscheidungsfindungen über konkrete dramaturgische Vorgehensweisen

beim Inszenieren. Eine fragende, suchende Haltung scheint der elementare Motor jedweder dramaturgischer Perspektive, der gleichsam immer auch eine Orientierungsgröße ist. Die Suchbewegung kann dabei in zwei unterschiedliche Richtungen gehen: Dramaturgisches Denken kann künstlerische Praxis und Produktion initiieren als auch die Frage nach dem *Was* und *Wie* in Richtung sozialer/gesellschaftlicher Verortung des eigenen Tuns/der eigenen Arbeit und in Richtung Zeitzeugenschaft lenken.

Werden wir als Theaterpädagog*innen unter diesem Denkhorizont die Texte wieder entdecken? Werden wir uns auch mit der pädagogischen Herkunft zu Dramaturgien des Lehrens beschäftigen? Diese Fragen sind im Heft durch Leerstellen angezeigt.

Viele Beiträge im **Magazin** zeigen diesmal in der Zusammenschau an, dass und wie die globale Weltlage auch das Theatermachen begleitet und herausfordert. Haltungen und Diskurse zu Haltungen, vor allem aber Aufmerksamkeiten und Achtsamkeiten sind in unserer täglichen Theaterarbeit gefordert, um Diskriminierungen zu vermeiden (Tania Meyer, Romi Domkowsky). Es gilt weiterhin internationale Kooperationen zu organisieren und in Kontakt und Kommunikation mit Partner*innen und Spieler*innen in vielfältigen Zusammensetzungen zu arbeiten – gerade wenn es schwierig wird (Ute Handweg, Klaus Hoffmann/Florian Vaßen). In

besonderem Maße sei auf den Beitrag von Ute Handweg aufmerksam gemacht, als tagesaktueller Zwischenruf, der uns alle angeht. Passend dazu erscheint an dieser Stelle der Hinweis auf die Lektüreempfehlungen von Gerd Koch für Theaterpädagog*innen als „cultural agents für change and expression“ in der Rubrik **Nachgelesen**.

Wie immer finden sich im Magazin dieser Ausgabe aber auch andere anschauliche Projektbeschreibungen (Doreen Bryant&Maik Walter, Stephan Antczak, Pierre-C. Link&Armin Schachermeier) und ein Nachdenken über die Praktikabilität der Begriffe Theaterpädagogik und/oder applied theatre, dem Florian Vaßen anhand einer Auseinandersetzung mit der aktuellen Publikation von Matthias Warstat (Theater als Intervention) nachgeht.

Im Rezensionsteil finden sich viele Publikationsbesprechungen, zusammengestellt von Maik Walter, der unter der Rubrik Nachgelesen selbst auch einen Beitrag mit Lektüreempfehlungen zum Kreativen Schreiben bis hin zur Einstiegsliteratur zum Thema Dramaturgie verfasst hat. Autor*innen der Rezensionen zu einigen Neuerscheinungen und verschiedenen Themenbereichen sind diesmal: Florian Vaßen, Pierre-C. Link (Theaterpraxis und Theaterwissenschaft), Gerd Koch (Pädagogik), Tania Meyer (Theater und Schule), Maik Walter (Theater, Theatervermittlung), Wolf Stahl (Dramapädagogik), Gisela Winkler (Zirkus) und Friederike Lampert (Choreografie).

Psychologie und Eigensinn

Ein Nachtrag zum Nachtrag zu Heft 67 „Theater – Pädagogik & Eigensinn“

Florian Vaßen

Offensichtlich steht unsere Beschäftigung mit dem Eigensinn im Einklang mit dem ‚Zeitgeist‘, denn nun thematisiert auch die Zeitschrift „Psychologie heute“ in ihrem März-Heft 2016 in der Titelgeschichte (S. 18–23) „Eigensinn“ als: „Die Strategie für ein selbstbestimmtes Leben“. Im Editorial heißt es, „Eigensinn“ sei „heutzutage eine rare Tugend – nicht nur in der Politik. Die meisten Menschen tun sich schwer damit. Zum einen, weil diese Eigenschaft ein denkbar schlechtes Image hat [...]. Zum anderen, weil der Eigensinn immer mehr ‚unterwandert‘ wird. Zwar glauben wir, nach unserem eigenen Kopf zu handeln, doch häufig reagieren wir auf Außensteuerungen. Denn unser Wirtschaftssystem braucht Konsumenten, deren Bedürfnisse – zum Beispiel durch die Algorithmen von Amazon, Google & Co – steuerbar sind und die möglichst

nicht nach ihrem eigenen Kopf handeln.“ In der Forschung werde zwar viel über Resilienz nachgedacht, aber der „Eigensinn“ sei bisher als „Widerstandskraft“ „übersehen“ und nicht als Schutz vor „Folgsamkeitsreflexen“ (S. 3) erkannt worden. Nicht nur in der Geschichtswissenschaft und der Soziologie, der ästhetischen Theorie und der Theaterpraxis, auch in der Psychologie gewinnt „Eigensinn“ offensichtlich an Bedeutung, in Abgrenzung zu Selbstsucht einerseits und blindem Gehorsam andererseits. Eigensinn wird als eine der „Widerstandsressourcen“ gegen Stress, Burn-out und Depression verstanden. Der Artikel endet – etwas banal, aber zutreffend – mit der Einsicht: „Wer über Eigensinn verfügt, verliert nicht so schnell die Orientierung. Und was besonders wichtig ist: Er verliert sich selbst nicht aus den Augen.“ (S. 23)

Dramaturgischer Scharfsinn Über den Erwerb einer Intuition

Mira Sack

„Dramaturgisches Wissen und Können gehört mittlerweile sowohl zum selbstverständlichen Ausbildungsbestandteil als auch zur täglichen Praxis der Theaterpädagogik. Mehr oder weniger implizit prägt das dramaturgische Denken und Handeln also unsere tägliche Arbeit.

In der theaterpädagogischen Praxis gibt es verschiedene Aktionsflächen, die dramaturgische Entscheidungen verlangen: 1. die dramaturgische Begleitung eines Produktionsprozesses, von der Konzeption bis hin zur Begleitung der Probe, die in der Rückmeldung an das Ensemble die Funktion eines ‚Auge von Außen‘ bekommt, 2. die Spielleitung, die kontinuierlich Sehen und Handeln, die Ereignisse in der Gruppe, szenische Prozesse und die eigenen Impulse in Abstimmung bringt und so die Proben über ihre Interaktionen und Interventionen dramaturgisch steuert¹ und 3. die in Unterrichtssituationen oder inszenierungsbegleitenden Formaten sich entwickelnden Spannungsverläufe, die dramaturgische Reflexion von Lehren und Vermittlung, die nicht notwendig auf ein Produkt gerichtet ist, sondern in der Verkettung und Verschränkung unterschiedlicher Prozesse liegt und kunsthaften Charakter annehmen kann. Mit zunehmender Erfahrung werden diese

Aufgaben intuitiv bewerkstelligt. Sich bewusst zu machen, auf welchen Mechanismen sie gründen, kann dazu beitragen, vorschnelle Automatismen zu reflektieren und das eigene Handeln nachfolgend anders zu justieren.

Durch den reflexiven, kritischen Umgang mit der Intuition wird die eigene Praxis verhandel- und veränderbar. Sie bleibt als Möglichkeitsraum offen, schafft Spielrahmen für Andersartiges und kann Suchprozesse suchend vermitteln. Den Akzent meiner Überlegungen hierzu will ich auf eine Praxisreflexion legen, die sich dem realen Geschehen in dramaturgischen Prozessen zuwendet. Gesucht werden soll nach dem impliziten Wissen, das im Handlungsfeld der Dramaturgie zur Anwendung kommt und das parallel zu den Kenntnissen über Bauformen, Bedeutungen oder Kompositionsvariablen in theaterpädagogischer Arbeit wirksam wird. Im Zentrum meiner Suche steht demnach die Frage, wie dieses implizite Wissen sichtbar wird und an welchen Parametern es sich ausbildet bzw. ausbilden lässt.

Den ersten Anstoß, eine suchende Richtung einzuschlagen, gab hierbei das Stolpern über den Begriff ‚Scharfsinn‘ im Kontext von Theater. Von hier aus eröffne ich die Überlegungen zu dramaturgischen Kräftefeldern innerhalb der Theaterpädagogik.

starting point: ‚scharf‘ & ‚sinnig‘

Scharfsinn wird umgangssprachlich in der Regel als die intellektuelle Fähigkeit betrachtet, souverän das Wesentliche eines komplexen oder komplizierten Sachverhalts zu begreifen und klug zu veräußern. Als erkenntnistheoretisches Vermögen rückt es in die Sphäre des Verstandes, der rational konnotierten Kräfte eines Menschen. Scharfsinnig geht man Dingen, Aussagen oder Situationen auf den Grund, bringt logische Schlussfolgerungen hervor oder ergründet Fehler in der Folgerichtigkeit von Argumentations- oder Handlungsketten. Scheinbar objektiv wird somit durch Scharfsinn eine Überzeugungskraft in Gang gesetzt, die – rhetorisch richtig eingekleidet – bestechend wirkt.

Ich nehme den Begriff einmal spielhalber auseinander und assoziiere zu den beiden Bedeutungsfeldern ‚scharf‘ und ‚sinnig‘, so dass folgende Listung entsteht:

‚Scharf‘: feurig, brennend, geschmackvoll, extrem, schweißtreibend, leuchtend, explosiv. Aber auch schneidig, stechend, gefährlich, durchtrennend, verletzend. Manchmal hilfreich, notwendig. Immer hart, entschieden, beißend, eindeutig. Unter Umständen auch einschüchternd, böse, brutal. Genau, geschliffen, wirksam.

‚Sinnig‘: sinnreich, sinnvoll, sinnlich, vermittelbar, eingängig. Zudem sinnesbewusst, hellhörig sowie sinnstiftend, klar, vernünftig. Ebenso wie bedächtig, feinfühlig, vorsichtig, reizvoll und schlau, geschickt, pragmatisch, wissend, bewusst. Meist neugierig, (an)erkennend, wahrnehmungs-



Dramaturgischer Scharfsinn – Über den Erwerb einer Intuition

basiert, welterzeugend, phantasieftend. In der Verbindung mit dem Eigen-Sinnigen durchaus auch mal launisch, lasterhaft, lustvoll.

In nun möglichen Neu-Kombinationen der Assoziationen lassen sich erweiterte Bedeutungsräume des Scharfsinns behaupten. Von brutal-pragmatisch über brennend-klar bis gefährlich-feinfühlig geht ein Kaleidoskop oszillierender Verknüpfungen auf, in denen mir der Scharfsinn für die Beschreibung dramaturgischer Bemühungen und Bestrebungen weiterführend scheint.

Ich möchte also im Folgenden den Versuch unternehmen, Scharfsinn als Modus dramaturgischer Wahrnehmung geltend zu machen. Diese Wahrnehmung ist aufs engste verflochten mit den Prozessen des Produzierens im Kontext von Theaterkunst und wird generiert durch „empirisch gewachsene Intuition.“² Wie aber wächst Intuition? Wenn Wachsen als Indiz für Intuition geltend gemacht werden kann, ist Intuition ausbildbar und nicht eine mysteriöse Mitgift, die nur freizulegen wäre. Wachsen schließt vielmehr Entwicklungsprozesse ein, hält Dinge, Wissen, Denken veränderbar. Intuition empirisch zu erwerben meint dann in erster Linie eine erfahrungsbasierte spürende Erkenntniskraft auszubilden, die neugierigem Interesse geschuldet ist, mehr und weiter will, sich suchend im Feld bewegt, kritisch getragen von selbstreflexivem Verlangen. Sie ist nur und erst in der besonderen Art und Weise, wie wir in den Prozessen des Produzierens dramaturgisch interagieren, aufzuspüren. Zur Eingrenzung der Spielfläche, auf der sich die dramaturgische Intuition in der Theaterpädagogik entfaltet, schränke ich mich im weiteren Verlauf auf den Modus des Betrachtens von theatralen Situationen ein, die bereits etwas zeigen und erzeugen wollen. Denen demzufolge die potenzielle Anwesenheit eine_r Zuschauer_in schon eingeschrieben ist.

Offene Augen und Ohren – scharfsinnige Scheinwerfer

Wenn wir Proben mit dramaturgischem Interesse verfolgen, sehen und hören wir erst einmal, was sich hier und jetzt zu trägt. Sehen und Hören sind kommunikative Prozesse, die sich in dem Geschehen, das sich zwischen Sehendem und Sichtbarem, Hörendem und Hörbarem ereignen. Deutlich wird das Besondere an dieser Kommunikationssituation, wenn die gleichen visuellen und auditiven Reize bei einer anderen Person zu anderen Wahrnehmungs- und Verarbeitungsprozessen führen, sie also im Gleichen anderes und anders wahrnimmt. Daraus lässt sich ableiten, dass über die Sinneswahrnehmung individuell unterschiedliche körperlich-mentale Akte vollzogen werden. Zurückzuführen ist dieser Umstand darauf, dass wir über unsere Sinne einen spezifischen Kontakt mit der Welt hergestellt haben, der aus einem „vorsubjektiven ‚Aushandlungsprozess‘ zwischen Leib und (historischer) Welt resultiert und daher je nach Situation variieren kann“.³ Sophia Prinz präzisiert diesen Umstand in Rekurs auf Maurice Merleau-Ponty: „Die wahrgenommene Gestalt wird also weder von dem empirischen Gegenstand allein vorgezeichnet noch von dem autonomen Bewusstsein

erzeugt, sondern entsteht in der Wechselbeziehung zwischen wahrnehmendem Leib und wahrgenommener Welt.“⁴

Die uns eigene Wahrnehmung ist folglich unvermeidbar das zentrale Instrument einer impliziten, die Proben begleitenden Dramaturgie. Die Arbeit mit diesem Instrument erfordert, dass wir es möglichst gut stimmen. Tägliche Fingerübungen erhalten die Beweglichkeit im Umgang damit ebenso wie das mutige Herantasten an herausfordernde Partituren. Die aufmerksame Zuwendung zu dem, was wir in der täglichen Praxis sehen und hören ist damit das Gegenstück zu der neugierigen Selbstbeobachtung in irritierenden Situationen, die aufrüttelnde Inszenierungen auslösen können oder uns im Kontakt mit ungewohnten Kulturen der Vermittlung und sozialen Umgebungen widerfahren.

Neben dem erst einmal noch möglichst bewertungsfreien Zu- und Hinsehen, das mit der offenen Haltung in einer idealen Gesprächssituation vergleichbar ist, in dem ich mich von den Mitakteur_innen bewegen lasse, selbst aktiv zuhöre und durch eigenes Engagement zum Gelingen des Gesprächs beitrage, ist die Reflexion auf die eigene Erwartungshaltung, die ich in die theatrale Kommunikationssituation hineintrage, bedeutsam für den sich realisierenden Prozess. Im Wechselspiel zwischen Offenheit und Erwartung werden – im Vorfeld, zu Beginn und in der Regel wiederholt im weiteren Verlauf des Rezeptionsprozess – Vorstellungen wachgerufen, die das Erlebte mit Sinn versehen. In diesem Sinnverstehen werden Ordnungen und Einordnungen gemacht, die als Rahmen fungieren. Sie werden der einzelnen



Dramaturgischer Scharfsinn – Über den Erwerb einer Intuition

Situation übergeordnet und führen zu einem Erkennungs- und Bewertungsregister für das darin Enthaltene. Welche Rahmen wann von mir angelegt werden, was dadurch zu welcher Deutung gerinnt und wann sich Rahmenwechsel oder Rahmenbrüche einstellen, macht nicht nur deutlich, welche Kontextualisierungen die Ereignisse durch mich erfahren, sondern auch sobald ich das Wie der Wahrnehmung explizit mit zum Thema mache – welche Analogien, Metaphern oder Verschiebungen damit verbunden werden.

Der Spürsinn als Scharfmacher

„Eine gespürte Wahrnehmung (ist) eine *Wahrnehmung-wie*, eine Wahrnehmung der Wahrnehmung oder auch eine Wahrnehmung im Quadrat.“⁵ Julian Klein bezeichnet diesen Modus der Wahrnehmung als ästhetisches Erleben, das die Dinge nicht bloß da sein, sondern so auf uns wirken lässt, dass wir uns deren Qualität bewusst werden: Das ästhetische Erleben „kann Personen und Dinge nicht bloß anwesend sein lassen, sondern ihrer Anwesenheit für einen Moment eine besondere Intensität verleihen (...). Allen diesen Beschreibungen ist gemeinsam, dass wir uns (gerne sehr plötzlich) der Qualität unserer Wahrnehmung bewusst sind, wir spüren, wie es sich anfühlt, diese Wahrnehmung zu haben. Sie bekommt eine subjektive Empfindungsqualität und damit eine Gefühlskomponente.“⁶

Relevant in dramaturgischer Hinsicht ist nicht nur der intensive, intensivierete Moment, sondern welche Intensitätsverläufe der Kommunikationsprozess über die Dauer einer Szene oder Aufführung nimmt. In einer Situation lehne ich mich vielleicht zurück, lasse etwas an Auge und Ohr vorüberziehen, schweife gedanklich. In einem anderen, vielleicht schon im nächsten Augenblick, fasziniert mich ein filigranes Fingerspiel, ein bestimmter Tonfall und ich sinniere entlang dieses Eindrucks mit konzentrierter Intensität. Zuschauen kann in Hinsehen umschlagen, Hören in Horchen, mit allen Facetten, die dazwischen liegen. Korrespondierend dazu wechselt der mentale Resonanzraum und unterliegt einem anderen Fokus. Er kann beispielweise im einem Moment Beziehungen analysieren, dann über die Fortsetzung der Narration phantasieren, den Einsatz der Mittel reflektieren, eigene Erinnerungen wachrufen, den realen Raum und die real anwesenden Menschen zum Gegenstand haben und ist dabei von Mal zu Mal emotional unterschiedlich eingefärbt, genussvoll, abwartend, verärgert, neugierig, empathisch usw. Diese Wechselwirkungen nuancenreich zu registrieren dient uns dazu, unsere eigenen Wahrnehmungen wahrzunehmen, um sie nachfolgend mit Sinn versehen und beschreiben zu können. Sie ist der Ausgangspunkt für eine dramaturgische Reflexion der Ereignisse. Die bemerkenswerten, wesentlichen, irritierenden, interessanten oder auch überraschenden, enttäuschenden, unaufrichtigen Reiz-Reaktions-Mechanismen namhaft zu machen, ist funktionaler Bestandteil dieser Reflexion. Erst in der präzisen Wiedergabe des eigenen Hin- und Zu-Sehens/Hörens/Spürens werden die körperlich-mentalen Resonanzen auf den Punkt gebracht.⁷ Im Anschluss können sie weiter verfolgt werden, im Dialog mit mir, der Regie, mit den Spie-

ler_innen, mit anderen Zuschauer_innen. Von hier aus geht die (mit-)geteilte (Selbst-)Reflexion über in weitere, tiefere Bedeutungsdimensionen und Assoziationsräume, die auf diesem Weg aufgerufen werden. Wichtig für dramaturgische Rückkoppelung ist es festzustellen, welche kompositorischen und narrativen Strukturen eine Verstehensleistung befördern, welche Energien, Ereignisse oder Erinnerungen das Anliegen des Ensembles persönlich aktualisieren und welchen Einfluss dies auf den weiteren Kommunikationsverlauf zwischen Bühne und Publikum haben kann.

Wie erzeugte Relationen in der Außenwelt – durch den Einsatz unterschiedlicher theatraler Mittel, die Anlage der theatralen Situation, der Art der Adressierung an das Publikum usw. – mit inneren Vorgängen korrelieren und was sich in diesem Kommunikationsfeld über den sichtbaren Vorgang hinaus erzeugt, markiert also, wie das ästhetische Erleben sich als künstlerische Wirklichkeit vollzieht.

Für den Entwicklung und Ausbildung von dramaturgischem Scharfsinn ist die Frage, warum ich wahrnehme, was ich wahrnehme folgendermaßen zu differenzieren: Es geht um eine gesteigerte Aufmerksamkeit für drei zu differenzierende Ebenen der Wahrnehmungs- und Kommunikationssituation: 1. Was ich wahrnehme, 2. wie ich das wahrnehme, was ich wahrnehme und 3. als was ich das Was und Wie wahrnehme. Anders gewendet könnten diese drei Etappen auch fragend formuliert werden: Was sehe ich? Was denke ich dabei? Was löst dieses Miteinander von Sehen und Denken in mir aus?

Die Tentakeln im Kopf: scharfsinnig denken

Parallel zu dem körperlich-mental vermittelten, im ästhetischen Erleben erzeugten Dialog findet – insbesondere aus der Perspektive dramaturgischer Handlungsmacht – ein kritisch-analytisches Schauen statt. Egal, ob ich anleite oder als ‚Auge von außen‘ in der Beobachtungsposition bin: Ein persönlich produzierter, persönlich konnotierter Subtext blitzt immer wieder auf, ausgelöst und angeregt durch das Spiel der Gruppe, aber in erster Linie von von mir erzeugt und durch mich steuerbar. Ich vergleiche das Hier und Jetzt mit dem Dort und Damals, bilde Analogien zu bereits von diesen Akteur_innen gesehenen Arbeiten, rekapituliere das vermeinte Vorhaben mit der Realisierung szenischer Abläufe, bewerte und prüfe die theatrale Darstellung vor dem Horizont meiner Profession. Neben die Wahrnehmung der Wahrnehmung tritt meine Expertise in der Herstellung und Erzeugung von Theater, mein Wissen um theatertheoretische Bezüge und die inhaltlich Aufladung zum Thema der Inszenierung. Das Mögliche, die noch offenen, uneingelösten Optionen des Spiels, drängen sich in das Bewusstsein und produzieren einen zweiten Blick auf das Geschehen. Was Theater kann, welche Thematiken aktuell auf der Bühne ausgebreitet werden, was ‚in‘ ist, manifestiert sich in diesem zweiten Blick ebenso wie das Wissen um die Funktion, die dem Theater in der Gesellschaft aktuell zugesprochen wird und Kenntnissen zum kulturellen oder sozialen Kontext, in dem die Inszenierung gezeigt werden soll. Kann das Produzierte sein Anliegen in dem Gezeigten mitteilen? Welches Ziel wird eigentlich im Ensemble durch diese Arbeit verfolgt? Löst sich das Versprechen an die Zu-

Dramaturgischer Scharfsinn – Über den Erwerb einer Intuition

schauer_innen, in eine theatrale Kommunikation einzutreten, überhaupt ein? Und wie tut es dies? Diese kritische Positionierung, die Abstand nimmt zu dem Wahrnehmungsmodus, in den ich unmittelbar verwickelt werde, macht das Aufdecken von Fallgruben und Leerstellen möglich und zeigt an, ob es sich bei komplexen Kommunikationsprozessen um ein produktives Nicht-Verstehen oder beliebiges Chaos handelt, eine lustvolle Verstörung einsetzt oder ich als Zuschauer_in die Beteiligung am Spiel aufgabe.

Zwischen der involvierten Teilhabe und der Distanznahme bildet sich eine Haltung zum Gesehenen aus, in der ein persönlicher Standpunkt zu dem Gesehenen Gestalt annimmt. Voraussetzung für eine dramaturgisch reflektierte Haltung ist es, diesen Standpunkt mit Bedacht gegenüber anderen ästhetischen Vorlieben, theatralen Vorhaben, sozialen Phantasien und Probekulturen einzunehmen. Eine Begleitung durch wohlwollende Kritik, die nicht Zielformulierungen veräußert, Suchrichtungen dekliniert, Erzählabsichten eingraviert, sondern responsiv mit-produziert, von der Bereitschaft getragen, die persönlichen Vorlieben und Gewissheiten in Frage stellen zu lassen, die eigenen bewussten und unbewussten kulturellen Prädispositionen aufs Spiel zu setzen, wird dann Modus der Interaktionen mit den Akteur_innen. Neben den emotional eingefärbten Spürsinn tritt eine intellektuelle Kontextualisierung, die dadurch, dass sie das Eigene relativieren kann, in der Lage ist, das Andere produktiv zu befragen.

Der Auftrag an einen dramaturgischen Scharfsinn lautet entsprechend, die vorhandenen Tentakeln in all diese Richtungen auszustrecken, wichtige Beute einzufangen und lohnende Überlegungen festzuhalten. Mit ihrer Hilfe kann später die aktuelle Spielanlage substanziell weiter getrieben werden, so dass sie sich hin auf ein Zukünftiges, ein Mögliches verausgabt. Hier kommt die intellektuelle Kraft der Dramaturgie zum Einsatz, so dass im besten Fall „der Diskurs des Machbaren und Maßvollen“ unterbrochen wird,⁸ der dramaturgische Scharfsinn eine Chance zur Zerrüttung von Sicherheiten darstellt. Im Endeffekt führt dies zu einer Täterschaft innerhalb des Probenprozesses, der dadurch auf einer diskursiven Ebene konfliktreich werden kann, inhaltlich und formal substanzielle Scheidewege aufzeigt und vorschnelle Mutmaßungen und

Projektionen zu Fall bringt. Dies setzt eine Denkhaltung voraus, die weder allein über den Wahrnehmungsvorgang eine ästhetische Erfahrung erzeugen will⁹ noch das Sehen in seiner „identifizierenden Funktion“ bedient,¹⁰ sondern vielmehr den visionären Möglichkeitssinn in die reale Situation hineintreibt.

Scharfsinnige Berichterstattung

Neben der Berichterstattung und dem Einspielen von Fragmenten aus dem persönlichen Erlebnisprotokoll ordnet und strukturiert die dramaturgische Berichterstattung die Ereignisse in einer nachvollziehbaren Form. Der räumliche und zeitliche Abstand zum verhandelten Geschehen macht es möglich, eine Distanz zu wahren und Nachwirkungen zu berücksichtigen. Die Berichterstattung kann die Unmittelbarkeit der Ereignisse so transformieren, dass sie bei den Zuhörenden Veränderungsimpulse und Handlungsphantasie freisetzt. Hier werden Bedeutungsräume, die meinen inneren Monolog beim Wahrnehmen kennzeichnen, kundgetan und in Verbindung gebracht mit Intentionen, Vermutungen und programmatischen Optionen, was als was wahrzunehmen, zu lesen sein könnte. Dabei ist eine analysierende und systematisierende Beschreibung in der Regel dienlicher als das impulsive Ausrufen emotionsgeladener Sehmomente, was nicht meint, dass alles Gesagte einer rationalen Logik unterzuordnen wäre. Sachliches und Persönliches bilden dabei ein Amalgam.

Ein bewährtes Muster, dramaturgische Berichterstattung zu systematisieren, ist die Unterteilung der Rückmeldungen in drei Ebenen der Reflexion: die Komposition der eingesetzten Mittel, die erzeugte Narration und das im Verborgenen aufscheinende, unberechenbare, das nur dank imaginativer Kraft sichtbar gemacht werden kann.¹¹ Andere gängige Praktiken wechseln vom großen Ganzen, dem übergeordneten Bogen und seiner narrativen Kraft, zur einzelnen Besonderheit, die in chronologischer Folge oder entlang bestimmter Motive und Mittel besprochen werden kann. Wertvolle Feedback-Instrumente, wie beispielsweise der von DasArts entwickelten Methodenpool¹², unterscheiden zwischen affirmativen und kritischen Äußerungen zum Gesehenen



Dramaturgischer Scharfsinn – Über den Erwerb einer Intuition

und stellen Reflexionsformate für das Inszenierungskonzept oder praktische Hilfestellungen bereit. All dies lässt sich nutzen und weiterentwickeln, wichtigstes Kriterium für die Berichterstattung ist dabei jeweils die Position der Nachrichteneempfänger_innen zu dem Gezeigten und natürlich zur/zum Theaterpädagog_in. Muss Mut gemacht werden oder ist es besser, bissig zu sein? Welche Schärfe tut Not und wie scharf-sinnig dürfen Anmerkungen werden? Die Bedeutung, die eine mutig offenbarte Selbst-Analyse haben kann, die durch das Gezeigte in Gang gekommen ist, welche Persönliches – und manchmal auch Privates – preisgibt, ist in ihrem Mitteilungscharakter nicht zu unterschätzen. Wirkungen und ihre Auswirkungen auf das eigene Spiel der Imaginationen machen oft Akteur_innen erstmals deutlich, welche Beziehungen sie mit den Zuschauenden eingehen und wie mächtig die Kommunikationssituation Theater ist. Wie kann ich das Gegenüber aber so erreichen, dass kritische Anmerkungen nachvollziehbar werden? Welche Formulierungen und Haltung muss ich wählen, damit das Bezeichnete deutlich wird, ohne dass das Gegenüber in einer Abwehrreaktion das bereits erstellte Produkt verteidigen muss? Welcher Modus des Dialogs bietet sich für diese Person, diese Gruppe an, um miteinander ins Denken, Reden und Entwerfen zu kommen? Über all dies hinweg bleibt der Auftrag an die Dramaturgie, gekennzeichnet von dem Ziel, Klärungsprozesse zu ermöglichen, Entscheidungskraft zu befördern und szenische Phantasie zu generieren – sofort oder im Nachklang des Gesprächs – die die Absichten der Arbeit voranbringt, zuspitzt oder anders zu denken hilft. Darüber hinaus ist der differenzierte Wahrnehmungsbericht eine Chance, Kontexte, die mit aufgerufen werden, zu lokalisieren, die Dimensionen des Menschsein, die in der Inszenierung aktualisiert werden, zu benennen, den Theaterhorizont, den sie aufzeigt, kenntlich zu machen. Dazu kann eine theoretisch-wissenschaftlich informierte Perspektive inspirierend sein, die neben einer eher vom Spielenden ausgehenden, die Spiellogik untersuchenden Sicht auf das Ereignis wirft. Jeweils ausschlaggebend ist, inwiefern sie eine erhellende Sicht auf den Horizont der Darstellung wirft.

Vermittlungshorizonte: Scharfsinn ausbilden

Dramaturgische Praxis arbeitet an und mit der „Erkenntniskraft des Sinnlichen“, nach A.G. Baumgarten also an der Ästhetik. Sie sucht Darstellungsweisen und Spielvorgänge, die diese Erkenntniskraft in dramatische Situationen einbetten, und versucht mögliche Rahmen und Bedingungen dafür – qua Reflexion – zu schaffen. Sie trägt dadurch eine philosophische Komponente.

Wenn Dramaturgie verbunden mit Philosophie erscheint (Hegel nach Stegemann),¹³ wäre eine der Theaterpädagogik implizite Dramaturgie dann als angewandte Philosophie oder praktiziertes Philosophieren zu denken? Also nicht eine Theorie über, sondern das Reflektieren in Situationen, die Theater als Referenzrahmen mit sich bringt?

Die Vermittlungselbstverständlichkeit würde sich im Zuge dessen verschieben: Nicht die Schauspielpraxis als Modus zur ästhetischen Selbstbildung stünde dann vordergrün-

dig in theaterpädagogischer Bildungslegitimation, sondern dramaturgisches Denken und Handeln, die Entwicklung von ästhetisch grundierter, selbst- und gesellschaftskritisch fundierter Wahrnehmung der Wahrnehmung von Theater, träte daneben. Es sind in etlichen performativen und postdramatischen Spielanlagen bereits Ansätze einer dramaturgisch orientierten Theaterpädagogik erkennbar. Mir scheint, dass hier die Diskurse um Selbstermächtigungen, alternative Demokratisierungskonzepte, postkolonial gedachte Vermittlungswege häufig einen „starting point“ für theaterpädagogische Arbeits- und Produktionsweisen darstellen. Demzufolge sind in der Ausbildung wie in der Anwendung von Theaterpädagogik entsprechende Bausteine notwendig. Sie müssen der Auseinandersetzung mit zeitgenössischen Vermittlungstheorien zugute kommen – und sind ein angemessenes Pendant zur Beschäftigung mit unterschiedlichen Formen des Gegenwartstheaters und der eigenen Spielpraxis.

Anmerkungen

1 Vgl. Mira Sack: *spielend denken. Theaterpädagogische Zugänge zu einer Dramaturgie des Probens*. Bielefeld 2011.

2 Rolf Rohmer: ‚implizite‘ und ‚versteckte‘ Dramaturgien; S. 19. In: Peter Reichel (Hrsg.): *Studien zur Dramaturgie. Kontexte – Implikationen – Berufspraxis*, Tübingen 2000; S. 13–24.

3 Vgl. Sophia Prinz: *Die Praxis des Sehens. Über das Zusammenspiel von Körpern, Artefakten und sozialer Ordnung*. Bielefeld 2014; S. 187

4 Ebd.

5 Julian Klein: *Zur Dynamik bewegter Körper. Die Grundlagen der ästhetischen Relativitätstheorie*; S. 107. In: ders.: *per!SPICE. Wirklichkeit und Relativität des Ästhetischen*. Berlin 2009; S. 104–134.

6 Ebd.

7 *In der Regel geschieht diese Beschreibung auf wort-sprachlicher Ebene. Es sei an dieser Stelle nur angemerkt, dass eine Rückspiegelung durchaus auch in einer anderen medialen Form geschehen kann – sei dies beispielsweise durch Zeichnungen, körperlichen Ausdruck oder eine installative Anordnung.*

8 Hans-Thies Lehmann: *Der rote Faden, Politik, Nichtverstehen. Anmerkungen zur Dramaturgie heute*; S. 10. In: *Bundesverband Theater in Schulen e. V. (Hrsg.): Dramaturgie.Theater. Fokus Schultheater 12*. Hamburg 2013; S. 8–14.

9 Kristin Westphal: *Wirkweise des Ästhetischen. Ein Versuch, das Unbestimmte zu bestimmen: am Beispiel des Performancekollektivs ‚Showcase Beat Le Mot mit Animal Farm/Farm der Tiere‘*; S. 40. In: Birgit Engel/Katja Böhme (Hg.): *Didaktische Logiken des Unbestimmten. Immanente Qualitäten in erfahrungsoffenen Bildungsprozessen*. München 2015; S. 36–56.

10 Eva Schürmann: *Sehen als Praxis. Ethisch-ästhetische Studien zum Verhältnis von Sicht und Einsicht*. Frankfurt/Main 2008; 211.

11 Vgl. Eugenio Barba: *On Directing and Dramaturgy. Burning the House*. London 2009; S. 10.

12 <http://www.abk.nl/en/atd/theatre-programmes/das-theatre/feedback/> (letzter Zugriff 31.08.2016)

13 Vgl. Bernd Stegemann: *Lektionen 1. Dramaturgie*. Berlin 2009; 10.

Bildlegende

Foto 1 und 2: Tanja Stauffer

Foto 3: © Sava Hlavacek

Dramaturgisch denken – von der Konzeption bis zur Aufführung

Ole Hruschka

Dramaturgie befasst sich im weitesten Sinne, so der Theaterwissenschaftler Andreas Kotte, mit der „Vorbereitung zukünftiger Schauereignisse“ (Kotte 2005, 202). Aus dieser sehr weit gefassten Begriffsbestimmung kann man schließen: Dramaturgisches Denken ist eng bezogen auf eine ganze Reihe von Faktoren, die auch theaterpädagogische Projektarbeit entscheidend beeinflussen – von der Zusammensetzung der Gruppe und den Darstellungsqualitäten der Spieler (Wer macht mit?) über die Spielleitung (Welche ästhetische Vorlieben hat sie?) bis hin zu institutionellen und räumlichen Voraussetzungen (Wo finden die Proben statt?). Die folgenden Überlegungen konzentrieren sich auf wiederkehrende dramaturgische Fragen, die insbesondere zu Beginn, aber auch gegen Ende der Proben von Bedeutung sind.¹

Wie anfangen? – Einen Rahmen setzen

Wer ein Theaterprojekt plant, versucht ein komplexes Zusammenspiel von Menschen, Bedingungen und Faktoren im Blick zu behalten. Denn das ist ja das Schwierige, aber auch das Interessante am Theater: Gerade eine spannungsreiche Konstellation (Spielgruppe, Spielprinzip, Thema, Raum etc.) wirkt motivierend und verspricht ästhetischen Mehrwert (Konzeptionsdramaturgie). Die Spielleitung hat die Aufgabe, aus einer „Metaposition“ diese Voraussetzungen und die unterschiedlichen Perspektiven der am Theaterprozess beteiligten Akteure zu erkennen und dieses Überblickswissen für den Probenprozess fruchtbar zu machen (Baecker 2006, 23). Dramaturgische Vorüberlegungen beschäftigen sich mit jenen „Resonanzverfahren“, die durch die gemeinsame Arbeit an einem Theaterprojekt ausgelöst werden (vgl. Rosa 2016). In dem Moment, in dem eine Gruppe von Menschen sich auf ein Problem, einen Stoff verständigt hat, ist jener Spielraum eröffnet, in dem Fragen aufgeworfen und bearbeitet werden – und in dem der ‚Gegenstand‘ bzw. das ‚Gemeinsame‘ erst allmählich entsteht. Die Tragfähigkeit eines Themas – der Idee, eines dramaturgischen Rahmens oder Konzepts – lässt sich also nur bedingt vorher klären, sie erweist sich erst in der Praxis. Diese Offenheit entfaltet im Probenprozess jedoch oft gerade dann ihre besondere Wirkung, wenn durch konzeptionelle Vorentscheidungen eine inspirierende Ausgangssituation geschaffen wurde: durch die Eroberung eines ungewöhnlichen Spielortes zum Beispiel, der den Probenprozess in Gang setzt und belebt. Oder durch eine Gegenbesetzung, die männliche und weibliche Rollenklischees befragt. Oder durch ein antagonistisches Spielprinzip, das die Konflikte eines Einzelnen oder Einzelner mit und innerhalb einer Gruppe zeigt. Durch die Entscheidung für verschiedene Spielebenen, etwa wenn Choreografie und Sprechchor einander abwechseln oder wenn Filmeinspielungen und Videoprojektionen die leibhaftige Darstellung der Spieler_innen kommentieren. Oder durch die Montage verschiedener Sprachebenen, die Alltagsjargon und literarisch geformte Sprache miteinander konfrontiert.

Dramaturgische Vorüberlegungen zu einem Projekt orientieren sich also nicht nur an Themen und Stoffen, schon gar nicht allein an einem dramatischen Text oder einem reißerischen Titel. Vielmehr geht es um die Risiken und Chancen des Vorhabens insgesamt auf einer übergeordneten, eben der dramaturgischen Ebene. Es geht um eine vorläufige Programmik für die Probenarbeit und ihre experimentellen Spielräume, um die genaue und liebevolle Einlassung der Theaterschaffenden auf einen Ort, um die spezifischen Stärken der Beteiligten – und schließlich um die Vermittlungsleistung der Aufführung nach innen und außen. Dabei stellen sich eingangs eine Reihe von dramaturgischen Fragen, die im Zuge des Inszenierungsprozesses von Bedeutung sein werden:

- Wer sind die Teilnehmer_innen? Welche Kenntnisse, Interessen und Haltungen bringen sie mit? Was wollen sie eigentlich machen?
- Welches Thema ist für die Gruppe interessant? Welche Möglichkeiten, welche Schwierigkeiten birgt die Projekt-konzeption für sie?
- Was sind die Ziele und Erwartungen und mit welchen theatralen Verfahren lassen sie sich am besten realisieren? Welche literarischen Vorlagen, Filme, Bilder o. a. gibt es, die sich diesem Thema widmen?
- In welchem Kontext findet das Projekt statt? Gibt es inhaltliche Vorgaben oder Wünsche von institutioneller Seite, die berücksichtigt werden sollten? Welche Wirkung beim Publikum – und darüber hinaus – ist mit dem Theaterprojekt beabsichtigt?

Wie präsentieren und aufführen? Eine Dramaturgie bauen

In der letzten Phase der Proben stellt sich immer drängender die Frage, in welchem Format man das erarbeitete Material präsentieren will, wie man es auswählt, verdichtet und in Hinblick auf das Publikum organisiert. Ziel ist es nun, die Inszenierung möglichst abwechslungsreich zu gestalten, das Publikum zu involvieren, geschickt Erwartungen aufzubauen und zu brechen sowie neue Blickwinkel zu eröffnen. Das klingt zunächst simpel, ist aber schwer zu realisieren. Eine Hilfestellung bietet hier der Bezug auf dramaturgische Modelle und Prinzipien. Einer Dramaturgie zu folgen, bedeutet, den Aufbau und die Gliederung, aber auch die Wirksamkeit einer Inszenierung zu bedenken. Dramaturgie – verstanden als planvolle Strukturierung einer öffentlichen Präsentation oder Aufführung – soll nun verhindern, dass das Gezeigte an mangelndem Tempo leidet und sich zu schnell in redundanten Erfahrungsberichten, allzu bekannten Präsentationsformen oder eindimensionalen Botschaften erschöpft. Überdies können dramaturgische Begriffe und Überlegungen dazu beitragen, künstlerische Entscheidungen transparent und nachvollziehbar zu machen. So unterschiedlich die Herangehensweisen auch sein mögen, bei jeder Inszenierung sind zwei Seiten des thea-

Dramaturgisch denken – von der Konzeption bis zur Aufführung

tralen Geschehens im Blick zu behalten: Auf der einen Seite geht es um Fragen der kompositorischen Gestaltung; auf der anderen Seite geht es darum, wie man das erhoffte Publikum umwirbt, auf die Aufführung einstimmt, wie man es herausfordert, überrascht und interessiert (Publikumsdramaturgie).

„Ganz ist, was Anfang, Mitte und Ende besitzt“ – Aristoteles heute

„Ganz ist, was Anfang, Mitte und Ende besitzt.“ Eine gut gebaute Theateraufführung besteht – so steht es zumindest in der *Poetik* des Aristoteles – aus mindestens drei Komponenten, die sich zu einer geschlossenen Einheit zusammenfügen. Aristoteles' Überlegungen gehen davon aus, dass die einzelnen Elemente nicht beliebig angeordnet sind; sie sind vielmehr so zusammengesetzt, „daß das Ganze sich verändert oder in Bewegung gerät, wenn ein einziger Teil umgestellt oder weggenommen wird.“ (Aristoteles 1961, 33). In der Tradition eines dramatischen Theaters nach Aristoteles bedeutet Dramaturgie „das Ins-Werk-Setzen der Handlung oder, etwas freier, die Bauform oder die Architektur der Handlung“ (Stegemann 2009, 11). Ursprünglich bezieht sich der Begriff auf den Spannungsbogen (Plot) eines Dramas und dessen szenische Realisierung. Ausgehend vom aristotelisch geprägten Modell abstrahiert Gustav Freytag in *Die Technik des Dramas* (1863) eine pyramidale Form als idealtypischen Aufbau in fünf Teilen: 1. die Einleitung (Exposition, Prolog), 2. die steigende Handlung mit erregendem Moment, 3. der Höhepunkt mit Peripetie (Umkehrung, Wendepunkt, Plotpoint, Peripetie), 4. die fallende Handlung mit retardierendem Moment (Verzögerung) sowie 5. die Katastrophe als versöhnend-erhebendes Ende (Freytag 1863, 589–606). Mit diesem Aufbau liegt in unserer Kultur ein überaus wirkungsvolles Strukturprinzip vor, das im dramatischen Theater – von der antiken Tragödie über Shakespeare, die Weimarer Klassik bis in die Gegenwart – immer wieder genutzt, variiert und verfeinert wird. Einfachere Erzählformen, wie ein Heldenepos oder das Märchen, funktionieren nach einem ähnlichem Schema, das sich so zusammenfassen lässt: Eine moralisch integre Identifikationsfigur (Held) zieht in die Welt hinaus, erlebt eine Reihe von Abenteuern und Prüfungen, schwebt zwischen Scheitern und Erfolg, besiegt und überwindet sämtliche Gefahren und Gegner – und kehrt schließlich geläutert zurück. Im Kern kreist diese Dramaturgie um die Lösung eines Problems oder Konflikts – eine Grundstruktur, die oft mit dem Bild vom Schnüren und Wiederauflösen eines Knotens veranschaulicht wird.

Die Nachfrage des Publikums nach diesem 2.400 Jahre alten Erzählmuster wird heute durch zahllose TV-Serien, Filme oder Computerspiele in teils simplen, teils differenzierten und anspruchsvollen Varianten befriedigt. Ein besonders häufiges Prinzip in Film- oder Serienformaten besteht dabei zum Beispiel in der Verschränkung und Verflechtung mehrerer parallel verlaufender Handlungsstränge (Zopf-dramaturgie). Besonders effektiv ist bekanntlich auch – um ein weiteres Beispiel zu nennen – die überraschende Wendung einer Situation hin zu einer plötzlichen Gefährdung eines Prot-

agonisten, dessen Rettung für die Zuschauer_innen jedoch ungewiss bleibt (Cliffhanger). Mit Blick auf zeitgenössische Dramaturgien kann man sagen: „Am erfolgreichsten sind nicht selten jene Erzählungen, die sich stark auf sehr alte Prinzipien stützen, zugleich aber auch auf faszinierende Weise von den standardisierten Erzählformen abweichen“ (Hiltunen 2001, 259). Das Nachdenken über Dramaturgie bedeutet also auch, sich zu kanonisierten Erzählformen und populären Vorbildern ins Verhältnis zu setzen, indem man manche Zutaten aufgreift, andere bewusst weglässt oder variiert.

Zwischen Büro und Bühne – Was macht eigentlich ein Dramaturg?

Dem Begriff der Dramaturgie begegnet man öfter im alltäglichen Sprachgebrauch, wenn etwa von Hollywood-Dramaturgie, Wahlkampf-dramaturgie oder sogar der Dramaturgie eines Fußballspiels oder Kriminalfalls die Rede ist. Aber welche Funktion haben Dramaturg_innen eigentlich im professionellen Theater? Allgemein kann man sagen: Sie sind mit der Frage befasst, „was in welcher Struktur zu welchem Zweck dargestellt werden kann.“ (Kotte 2005, S. 202). Konkret: Sie sind zuständig für die Lektüre und Auswahl geeigneter Theatertexte (Spielplandramaturgie) und beteiligt an personellen und konzeptionellen Entscheidungen im Vorfeld der Inszenierung (Entwicklungs-dramaturgie): von der Zusammenstellung des Produktionsteams über die Besetzung bis zur Strichfassung. Traditionell gehört es zu den zentralen Aufgaben der Dramaturgie, die *Beziehung* und das Spannungsverhältnis zweier variabler Größen zu bedenken – nämlich die zwischen dem vieldeutigen, literarisch fixiertem Text und den ebenso mannigfaltigen Möglichkeiten seiner szenischen Aktualisierung und Konkretisierung.

Zum Berufsbild der Theaterdramaturgin, das sich insbesondere in Deutschland in der Nachfolge Gotthold Ephraim Lessings etabliert hat (Hamburgische Dramaturgie, 1767–69), gehört auch die Betreuung und Begleitung der Probenarbeit. Meist erschließen Dramaturg_innen Hintergrundwissen zum Stück oder für die Produktion, sind jedoch nicht immer direkt am Inszenierungsgeschehen mit den Schauspieler_innen beteiligt, sondern halten – als Stellvertreter des Publikums und theaterinterne Kritiker – bewusst Distanz zum Probengeschehen (Produktionsdramaturgie).

Zunehmend sind Dramaturg_innen auch als (Festival-) Kurator_innen tätig, also mit der Auswahl von Gastspielen beschäftigt und übernehmen die Gestaltung und Durchführung von Reihen- bzw. Nebenprogrammen, um mit unterschiedlichen Formaten verschiedene Zielgruppen und ›Communities‹ anzusprechen (vgl. Hruschka 2012). Diese umfassende Vermittlungsarbeit reicht – jenseits der Redaktion des Programmheftes und anderer Publikationen – in den Bereich der Presse- und Öffentlichkeitsarbeit und der Theaterpädagogik (Einführungen, Nachgespräche) – und liefert einen wertvollen Beitrag zur Vernetzung eines Theaters in der jeweiligen Stadt.

Well-made-play oder Montage?

Theater im 21. Jahrhundert orientiert sich allerdings nicht selbstverständlich an einem Handlungsbogen, der eine in sich geschlossene, zusammenhängende Geschichte umfasst, geschweige denn an einem dramatischen Text. Wenn wir heute ins Theater gehen, erleben wir nicht zwangsläufig ein ‚Well-made-play‘ mit gut verständlichem Plot und einem moralisch einwandfreien (männlichen weißen) Helden, der gegen alle Widerstände am Ende alle Probleme löst. An die Stelle einer narrativen Struktur, bei der die Elemente möglichst harmonisch und verständlich auseinander hervorgehen, tritt in der Moderne die Montage oder Collage, die verschiedene Eindrücke und Schlaglichter zu einem Thema oder Stoff eher assoziativ zusammenfügt. Dramaturgische Überlegungen beziehen sich nun auf alle Aspekte, die bei der raumzeitlichen Komposition der Inszenierung zusammenwirken. Umso dringlicher stellt sich oft die Frage, wie man heterogene Szenen zu einer faszinierenden und sinnhaften Konstruktion zusammensetzt, wenn kein Plot, kein Handlungsgefüge als Orientierung dient. Diese Frage lässt sich jedoch kaum allgemein beantworten. Die Erfahrung zeigt vielmehr, dass die Struktur und die innere Logik einer Szenenfolge in hohem Maße von den Spielern, vom Ort, vom Sujet und den damit verbundenen Darstellungsaufgaben bestimmt wird. Es gibt allerdings durchaus bewährte Ordnungsprinzipien, hier zunächst ein naheliegender Vorschlag: Man reiht Elemente aus dem gesammelten Ideen- und Szenenpool hintereinander wie Perlen auf dem vielbeschworenen roten Faden, der das Ganze im Innersten zusammenhält. Doch damit stellen sich sofort weitere Fragen: Nach welchen Kriterien entscheidet man eigentlich, welche Szenen „eingekauft“ oder „weggeschmissen“ werden? Antwort: Man gliedert die szenische Bearbeitung des Themas oder Stoffs in verschiedene Aspekte; man prüft die Relevanz einer Szene im Gesamtkontext, um zu entscheiden, wie man sie zueinander gewichtet und arrangiert.

Nächste Frage: Wie macht man einen guten Anfang? Antwort: Viel spricht für einen eher beschaulichen Auftakt, damit man das Tempo oder das energetische Level später steigern kann. Ein weiterer Anhaltspunkt: Theater arbeitet grundsätzlich immer auch mit dem Prinzip des Verbergens und Enthüllens – mit jener Verheißung, für die bereits der rote Vorhang steht. Schon die Wirkung des Dramas basiert wesentlich auf einer fein dosierten Informationsvergabe, die Spannung auf den Ausgang oder den Gang der Handlung lenkt (Was-Spannung vers. Wie-Spannung). Wenn zum

Beispiel am Anfang eines Stückes lange nicht gesprochen wird, steigt zwangsläufig die Neugierde auf das erste Wort (Wer spricht da – und worüber?).

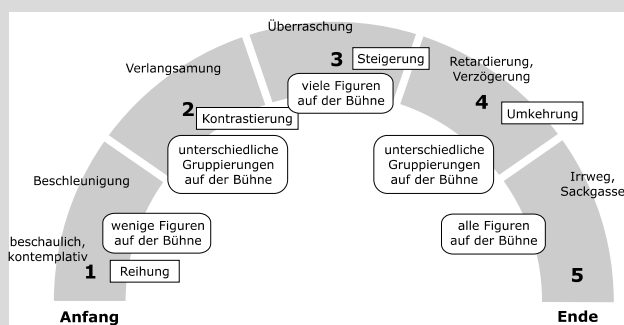
In diesem Sinne bezieht sich dramaturgisches Denken immer auch darauf, Geheimnisse zu schaffen oder Rätsel zu stellen – und in der lustvollen Verzögerung ihrer Auflösung. Und damit gleich zur schwierigsten Frage: Was zeichnet ein gelungenes Ende aus? Antwort: Eine ebenso pragmatische wie wirkungsvolle Lösung für den Schluss ist das opulente Finale, das alle Darsteller schon vor dem Applaus noch einmal ehrt und präsentiert (Revue). Eine weiteres, häufig genutztes Verfahren, heterogenes Material zusammenzuhalten und gegen Ende zu bündeln, ist das der Klammer, bei der ein bestimmtes Anfangsmotiv sich wiederholt und am Schluss wiederkehrt – zum Beispiel bei einer Dramaturgie, die sich an einem Tagesablauf orientiert (Rahmenbildung).

Die Kunst der Dramaturgie kennt darüber hinaus unüberschaubar viele Möglichkeiten, überraschende Momente und Kontrastierungen zu stiften, damit Szenen sich nicht zu sehr ähneln oder in einer bloßen Addition aneinandergereiht werden. Aber was bedeutet es genau, eine Szenenfolge kontrastreich zu gestalten? Antwort: Wenn man zum Beispiel an einem generationenübergreifenden Projekt arbeitet, kann das Anliegen darin bestehen, Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Beteiligten optimal sichtbar zu machen. Eine kontrastierende Dramaturgie kann sich aber auch in der Besetzung widerspiegeln, sondern kann auch durch das Nebeneinander unterschiedlicher Perspektiven und durch die Parallelführung verschiedener Darstellungsebenen hergestellt werden (Videsequenz, plötzliche Hinwendung zum Publikum) – also sowohl visuell und formal als auch inhaltlich-thematisch. Ein starker Kontrast oder Bruch kann sich in der Binnenstruktur einer Szene abspielen, etwa wenn ein Moment der Gleichzeitigkeit und Verfügbarkeit aller möglichen Reize, Bilder, Töne umkippt in einen Moment der Stille, der Leere und der Konzentration (oder umgekehrt). Kontrastierungen können aber auch den Ablauf einer gesamten Inszenierung prägen: auf der Ebene der Beleuchtung (hell – dunkel), des Kostüms (bunt – grau), der Lautstärke (laut – still), der Anzahl der Spieler_innen (viele – wenige) und der Dynamik (beschleunigt – verlangsamt). Wichtig ist zu beachten: Erst wenn eine Form klar hervortritt und etabliert ist, kann sie unterbrochen, kontrastiert oder gebrochen werden. Unterbrechungen, Störungen und Brüche bieten eine gute Chance, die Aufmerksamkeit zu bündeln und damit zu steuern.

Dramaturgisch denken – von der Konzeption bis zur Aufführung

Eine Gesamtkomposition erstellen und überprüfen

Eine pragmatische und bewährte Methode, um ein Gerüst aus einprägsamen Grundsituationen zu erschaffen, besteht in einer einfachen Präsentationstechnik: Damit der Prozess der Materialsammlung gegen Ende der Proben nicht ins Beliebiges ausufert, sammeln die Spielerinnen und Spieler die erarbeiteten Szenen und Ideen (Lieder, Choreografien, Lecture Performances, Videosequenzen, Tonmaterial etc.), geben ihnen stichwortartige Titel und notieren diese auf Karteikarten oder Post-It's. Anschließend werden die Karten in einem Cluster-Verfahren nach thematischen Schwerpunkten geordnet. Das ist ein intensiver Moment im Produktionsprozess, denn so werden die Ergebnisse zusammengeführt und alle freuen sich oder sind sogar erstaunt darüber, was sie alles geleistet haben. Aus der Sichtung entsteht im Idealfall der Entwurf eines ersten Ablaufplans, der die Szenen in Stichworten von oben nach unten ordnet und – für alle gut sichtbar angebracht – als Grundlage für einen ersten Durchlauf dienen kann. Nach einer langen und manchmal vielleicht auch mühsamen Probenzeit ist allen durchaus bewusst, dass nicht der gesamte, miteinander gesammelte Erfahrungsschatz mit dem Publikum geteilt werden kann. Die gemeinsame Auswahl und die Anordnung können schnell und reibungslos stattfinden, wenn alle Beteiligten mit dem erarbeiteten Material gut vertraut sind. Das folgende Schaubild zeigt Kompositionsprinzipien und Wirkungsmechanismen des dramatischen Theaters, die jedoch auch für freie Stückentwicklungen wertvolle Anhaltspunkte liefern. Es bildet nicht nur die chronologische Anordnung der Szenen ab, es bietet auch einen guten Überblick über Figurenkonstellationen und das Zusammenspiel mit Ton und Beleuchtung.



Auf der Abbildung wird der wichtige dramaturgische Aspekt der Dynamik besonders hervorgehoben, die so genannte „temporale Achse“ der Inszenierung (vgl. Boenisch 2012). Die Notwendigkeit der Selektion, der Verdichtung und Zuspitzung der Szenen ergibt sich bereits aus der zeitlichen Begrenztheit der Aufführung. Anhand einer solchen Skizze lassen sich zentrale Fragen der raumzeitlichen Gesamtkomposition – Rhythmus, Tempovorgaben und -variationen, energetische Steigerungen oder Pausen – überprüfen und diskutieren. Gegebenenfalls wird die Skizze durch zusätzliche Anmerkungen, zum Beispiel zur Wiederholung und Variation eines szenischen Motivs, ergänzt oder modifiziert.

Postmoderne Billard-Dramaturgie

Diese dramaturgischen Kunstgriffe sollen zeigen: Die Aufwertung so genannter postdramatischer und performativer Theaterformen hat dramaturgische Überlegungen nicht überflüssig gemacht, im Gegenteil – sie hat den Begriff der Dramaturgie stattdessen erweitert und ausdifferenziert. Dramaturgie ist nun also komplexer geworden, denn sie betrifft nicht mehr ‚nur‘ die szenische Verlebendigung einer Textvorlage durch körperliche Gegenwart, sondern genauso auch den Einsatz und die Strukturierung choreografischer, musikalischer, bildnerischer oder filmischer Elemente. Der Dramatiker Heiner Müller hat diese komplexen Korrespondenzen mit einem Billardspiel verglichen: Eine Kugel stößt verschiedene andere Kugeln an, gibt ihre Bewegung weiter – und bleibt liegen. Eine solche ‚Billardkugel-Dramaturgie‘ bildet den extremen Gegenpol zu den eingangs skizzierten aristotelischen Gesetzmäßigkeiten. Anders als bei einer in sich geschlossenen Geschichte wird der planmäßig herbeigeführte Zufall, die plötzliche Beschleunigung und der Stillstand des Ablaufs zum Ordnungsprinzip erklärt. Man muss sich solche Inszenierungen als eine Verkettung sinnlicher Ereignisse vorstellen, die nun ohne verbindende Elemente auskommt – in dem Vertrauen darauf, dass die Fantasie der Beobachterinnen und Beobachter auch in heterogenem Material eine Form erkennt, sich eine eigene ‚Geschichte‘ zusammensetzt.



Literatur

- Aristoteles (1961) Poetik. Übersetzung, Einleitung und Anmerkungen von Olof Gigon. Stuttgart
- Baecker, Dirk (2006) Thesen zur Rolle und Funktion des Dramaturgen. In: Dramaturgische Gesellschaft (Hg.) Dramaturgie. Heft 1/2006, S. 23–25
- Boenisch, Peter (2012) Drama – Dramaturgie. In: Marx, Peter (Hg.) Handbuch Drama. Stuttgart u. a., S. 43–52
- Freytag, Gustav (1863) Die Technik des Dramas. Leipzig
- Hiltunen, Ari (2001) Aristoteles in Hollywood. Bergisch Gladbach
- Hruschka, Ole (2010) Lebendige Lektionen. Zur öffentlichen Didaktik der Stadt- und Staatstheater. In: Schneider, Wolfgang; Fechner, Meike (Hg.) Theater und Schule. Vom Modell zum Programm. ASSITEJ Bundesrepublik Deutschland, S. 57–71
- Kotte, Andreas (2005) Theaterwissenschaft. Köln
- List, Volker; Pfeiffer, Malte (2009) Kursbuch Darstellendes Spiel. Stuttgart, Leipzig
- Rosa, Hartmut (2016) Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehungen. Frankfurt am Main
- Stegemann, Bernd (Hg.) (2009) Lektionen 1: Dramaturgie. Theater der Zeit. Berlin

Bildlegende

Grafische Abbildung: Dynamik einer Inszenierung (in Anlehnung an: Pfeiffer; List 2009, 161)

Bild 1 und 2: Arbeit am Theater der Zukunft: Das „Theatermanifestival“ im Studienfach Darstellendes Spiel in Hannover beschäftigte sich mit verschiedenen Theaterutopien (Artaud, Brecht u. a.) und fand an drei Spielorten statt. (Leitung: Maren Konn, Ann-Uta Irmer/Thomas Lang/Carmen Waack). Fotografie: Holger Vocke (erstes Bild), Timo Staaks (zweites Bild)

Anmerkungen

1 Dieser Betrag enthält Auszüge aus einem Studienbuch, das im Herbst 2016 bei utb erscheint und hat dabei einführnden Charakter. Die Herausgeber_innen danken dem Verlag für die Genehmigung des Vorabdrucks aus: Ole Hruschka: Theater machen. Einführung in die theaterpädagogische Praxis. Paderborn 2016.



Dramaturgische Praktiken in Eigenproduktionen

Ute Pinkert

Die Ausgangssituation: Befunde und Fragen

Die Praxis von Theaterpädagog*innen und Theaterlehrer*innen umfasst sehr verschiedene Tätigkeiten. Es wird vorausgesetzt, dass Spielleitende unter anderem Gruppenprozesse anstiften und moderieren; Proben strukturieren und Spielprozesse einleiten; Bühnenräume erschließen und bespielen; theatrale Sinnzusammenhänge konzipieren, entdecken und weiterentwickeln; konzeptionelle Überlegungen und Theaterpraxis wechselseitig ineinander übersetzen; für Projekte werben und diese leiten sowie vieles andere mehr.

Im Folgenden interessiert mich der Anteil dieser Spielleitungspraxis, der unter dem Begriff „Dramaturgie“ gefasst werden kann. Dabei begreife ich Dramaturgie verallgemeinert sowohl als inhaltliche Strukturierung von Aufführungen, als auch als eine Praxis, die als „theoretische Regie“¹ mit der Tätigkeit von Spielleitung aufs engste verflochten ist. Dramaturgie kann damit zum einen beschrieben werden über die Analyse von (poetologischen, vorgefundenen) „Bau- und Wirkungsgesetzen von Theatertexten“² und zum anderen über eine Praxis, die diese Bauweisen und Wirkungen von Theateraufführungen produziert. Letzteres ist besonders interessant, wenn - wie im Fall der so genannten Eigenproduktion - die Bauweise der Aufführung erst in der Produktion erfunden wird. Deshalb möchte ich mich im Folgenden auf die spezifische Art dramaturgischen Denkens und Handelns konzentrieren, die in so genannten Eigenproduktionen zum Tragen kommt und nur aus der Analyse dieser Praxis heraus beschrieben werden kann.

Wenn der Hintergrund meines Interesses auch an erster Stelle die Ausbildung von Theaterpädagog*innen ist, so hat die Untersuchung von dramaturgischer Praxis in der Theaterpädagogik gegenwärtig über den Ausbildungszusammenhang hinaus eine große Relevanz. Dafür sprechen drei Befunde: *Erstens* ist die Orientierung theaterpädagogischen Produzierens am performativen Paradigma und an Methoden des ästhetischen bzw. künstlerischen Forschens ungebrochen.³ Das führt dazu, dass selbst bei der Verwendung von dramatischen Textvorlagen „eigenes“ Material generiert und neue dramaturgische Zugänge gefunden werden. So wird unter dramaturgischer Perspektive die Differenz zwischen den traditionellen theaterpädagogischen „Genres“ von Textrealisation, Adaption und Eigenproduktion zunehmend eingeebnet und letztere zur übergreifenden Form.⁴

Zweitens lässt sich im Zuge einer (Re)Politisierung des Theaters und der Theaterpädagogik ein zunehmendes Interesse an der Kontextualisierung theatraler Bedeutungsproduktion verzeichnen. Dabei wird die (Re)Präsentation von Bedeutungen im Theater auf Bedeutungsproduktion im Sozialen bezogen und im Hinblick auf zugrunde liegende Differenzkriterien wie gender, race and class hinterfragt. Der für diese kritische Praxis notwendige Bezug auf kulturwissen-

schaftliche Diskurse erweitert bzw. verschiebt den Bereich des dramaturgischen Wissens, der für theaterpädagogische Produktionen zu aktivieren ist.

Drittens kommen im Zuge der kulturpolitischen Leitidee der Partizipation und der Attraktivität kollektiver Produktionsweisen (nicht nur) in der Theaterkunst traditionelle Produktionsweisen auf den Prüfstand. Anstelle der Konzentration und Ausrichtung einer Spielgruppe auf eine spielleitende Person werden dezentrale Modelle favorisiert, in denen kleinere Gruppen Aufgaben der Spielleitung „eigenständig und eigenverantwortlich“ übernehmen.⁵ Damit wird die Kompetenz zu dramaturgischem Handeln in der theaterpädagogischen Praxis explizit zum Thema.

Eigenproduktionen als Gegenstand – Perspektiven differierender Begriffe

Inwieweit ist der Begriff der Eigenproduktion als Gegenstandsbezeichnung für meine Fragestellung geeignet, was transportiert sich mit diesem Begriff? Meiner ersten Recherche nach scheint die weite Verbreitung der Bezeichnung im theaterpädagogischen Kontext einzig auf pragmatischen Kriterien zu basieren: Mit Eigenproduktion wurden und werden alle Produktionsweisen von Theater bezeichnet, die nicht auf der Umsetzung bzw. Adaption einer literarischen Vorlage basieren.⁶ Angesichts der oben unter *Erstens* skizzierten Entwicklung, die forschende und damit (Material wie Struktur) generierende Ansätze in der Theaterpädagogik favorisiert, wäre diese Abgrenzung als historisch zu kennzeichnen und unter gegenwärtigen Bedingungen zu hinterfragen. Hilfreich wäre hierfür eine Auseinandersetzung mit historischen Kontexten des Begriffes. So kann davon ausgegangen werden, dass sich mit der Bezeichnung des „Eigenen“ eine historische Konnotation transportiert, die auf die Favorisierung von Erfahrung und Selbstaussdruck im Lebensweltparadigma der 1980 Jahre verweist.⁷ Die damit verbundene Abgrenzung zu bestimmten Formen bürgerlichen Stadttheaters, wie sie für die Entwicklung der Theaterpädagogik identitätsstiftend war, verortet den Begriff der Eigenproduktion im Kontext einer Begründung der Theaterpädagogik als eigenständiger Fachpraxis und -theorie, wie sie unter anderem von Hans-Wolfgang Nickel unternommen wurde. Nach Nickel steht bei einer Theaterproduktion im theaterpädagogischen Kontext nicht der Text, sondern die Beziehung zwischen einer Gruppe und einem Thema im Mittelpunkt (was nicht ausschließt, dass dieses Thema in einem Text gefunden wird).⁸ Aufgrund dieser Schwerpunktsetzung weisen theaterpädagogische Produktionsprozesse prinzipiell eine „eigene“ Strukturierung der Arbeitsweise auf, die nach Nickel beispielsweise in vier Phasen unterschieden werden kann: Gruppenbildung, Themenerkundung/Spielarbeit, Theaterarbeit und Aufführung.⁹ Meine These ist, dass diese

allgemeine Strukturierung eines Produktionsprozesses nach wie vor eine Spezifik theaterpädagogischer Arbeit beschreibt und deshalb als Merkmal des theaterpädagogischen Genres der Eigenproduktionen gelten (und die Abgrenzung im Hinblick auf die Textgrundlage ersetzen) kann.

Eine Alternative zum Begriff der „Eigenproduktion“ wäre der Begriff der „materialbasierten Theaterproduktion“. Dieser abstrahiert von Gruppenprozessen und konzentriert sich auf Verfahren der Auswahl, Bearbeitung und Präsentation von (meist aus dem Alltag stammenden) Material. In dieser Reduktion eignet sich dieser Begriff besonders zur Untersuchung der Historizität bestimmter Verfahren.¹⁰ Wenn man „Biografisches“ oder auch sozialwissenschaftlich orientierte Recherchen als spezifiziertes Material einer „materialbasierten Theaterproduktion“ begreift, wird deutlich, dass auch Bezeichnungen wie „Biografisches Theater“ oder „Recherchetheater“ in diesen Kontext eingeordnet werden können. Die umfangreichste fachwissenschaftliche Auseinandersetzung hat bislang zu den unübersetzbaren Begriffen „devising theatre“ bzw. „devising performance“ stattgefunden, die hier synonym verwendet werden sollen. Dabei ist für den deutschsprachigen Fachdiskurs vor allem die Beschreibung der sechs zentralen Arbeitskategorien des Devising Theatre durch Wolfgang Sting prägend gewesen: Kollaboration, offene Dramaturgie und Prozessorientierung, Generative Techniken, Komposition und Multiperspektivität, Reflexivität und Produktion.¹¹ Darüber hinaus bieten aktuelle Auseinandersetzungen mit Devising produktive Hinweise zu Dramaturgie als Struktur und Arbeitsweise. So beschreiben Cathy Turner und Synne K. Behrndt das zentrale Arbeitsprinzip von Devising als gleichzeitige Entwicklung von Material und Dramaturgie bzw. Struktur einer Produktion: „Devising is therefore not a fixed style. (...) Devising is a process in which form and content may be shaped and generated simultaneously: thus, the deviser searches for structural parameters while at the same time creating new material.“¹²

Anne Hartmann, die sich ausführlich mit den Merkmalen von Devising Theatre bzw. Performance auseinandergesetzt hat, spricht explizit von einem hier wirksamen „eigenen Verständnis von Dramaturgie, nicht im Sinne einer Dramaturgie als Dramentheorie, sondern als Dramaturgie von Aufführungen. (...)“¹³ Vor dem Hintergrund der gleichberechtigten Einbeziehung potentiell aller Materialien und Stoffe durch „generative Techniken“ (Sting) wird „der literarische, dramatische Text als Hauptstrukturierungselement (...) durch die gleichwertige Betrachtung und dramaturgische Konstruktion von allen theatralen Gestaltungsmitteln als Spielmaterial abgelöst.“ (ebd.) Die „offene Dramaturgie“ im Devising zeichnet sich demnach dadurch aus, dass „in ihr (...) zum einen Inhalt und Struktur als dynamisch, im Prozess befindlich (...) gesehen (werden). Zum anderen wird die Dramaturgie im Erarbeitungs- und Gestaltungsprozess erst gefunden und immer wieder verändert.“¹⁴

Ausgehend von diesen Befunden wird das Ausmaß des Gegenstandes deutlich. Mit der Eigenproduktion, der materialbasierten Theaterproduktion bzw. dem Devising Theatre hat sich historisch in verschiedenen Feldern eine Produktionsweise herausgebildet, deren dramaturgische Prinzipien

sich von denen der Umsetzung eines dramatischen Textes aufgrund des Verzichtes auf die durch einen Text vorgegebene Strukturierung und Komposition der Abläufe in spezifischer Weise unterscheiden. Diese Spezifik kann nicht mehr mit dramentheoretischen Kategorien beschrieben werden, sondern basiert auf einem komplexen (und historisch zu betrachtendem) Zusammenspiel verschiedener Faktoren wie Gruppe, Material, Arbeitsweise und Kontext. Die skizzierten Bezeichnungen der Produktionsweise lassen sich dabei als Verweis auf verschiedene Felder und als damit verbundene spezifische Akzentuierung bestimmter Faktoren lesen. Für die hier angestrebte Untersuchung allgemeingültiger dramaturgischer Aspekte dieser Produktionsweise braucht es zunächst eine weite Perspektive, die es erlaubt, Erkenntnisse, die in den verschiedenen Feldern und unter den jeweils spezifischen Begrifflichkeiten generiert wurden, zusammenzuführen. Mein Vorschlag wäre deshalb, hier in pragmatischer Weise am weiten Begriff der Eigenproduktion festzuhalten, die verschiedenen materialbasierte Produktionsweisen mit ihren Begrifflichkeiten einzubeziehen und besonders am Diskurs zum Devising Theatre anzuknüpfen. Dabei könnte die von Anne Hartmann geforderte „Übersetzung“ von Devising Performance „in die besonderen Strukturen und Bedingungen der Theaterpädagogik“¹⁵ bedeuten, sich hier vor allem auf die Prinzipien der Produktionsweise zu beziehen, die im jeweiligen Kontext einer theaterpädagogischen Eigenproduktion angewandt werden. Im Arbeitsbegriff von „Eigenproduktionen mit dem Prinzip Devising“ wird damit der theaterpädagogische Kontext wie auch das Erfinden der inhaltlichen Strukturierung im Produktionsprozess betont.

Methodisches: Praktiken

Die Komplexität des Gegenstandes stellt die Auseinandersetzung mit dramaturgischen Funktionen von Spielleitungspraxis vor große Herausforderungen. Zweigängige Strategien, mit diesen umzugehen, sind zum einen die Abstraktion von konkreten Bedingungen wie Gruppe und Arbeitsweise, was zu sehr allgemeinen Aussagen führt oder die unmittelbare Anbindung an konkrete Arbeitsprozesse, was die Übertragbarkeit der gewonnenen Erkenntnisse schwierig macht.

Um diesem Dilemma zu entgehen, sollen für den vorliegenden Zusammenhang Elemente einer praxeologischen Perspektive erprobt werden. Ich folge dabei dem Ansatz Stefan Hirschauers, der zur Untersuchung und Beschreibung menschlicher Praxis eine methodologische Unterscheidung in Tätigkeit, Handlung und Praktik vorschlägt. Für Hirschauer bilden diese drei Einheiten „Repräsentationsformen menschlichen Verhaltens, die sich nach den Quellen und dem Niveau ihrer Sinnbestimmtheit unterscheiden lassen.“¹⁶ So lassen sich Tätigkeiten, „die sich in ihrem Vollzug selbst als bestimmte Tätigkeiten (markieren)“¹⁷ als „kind of doing“¹⁸ beschreiben; Handlungen wären als „personalized doing“¹⁹ zu kennzeichnen, „die durch die handelnden oder beobachtenden Teilnehmer einem Akteur als Sinnstiftungszentrum zugeschrieben werden“²⁰; und Praktiken „lassen sich identifizieren, wenn man das Handeln als Kulturtech-

Dramaturgische Praktiken in Eigenproduktionen

nik betrachtet⁴²¹ und in ihm „formale Muster, eben ways of doing identifiziert.“⁴²²

Indem die Kategorie der Praktik damit zwar konkret auf interaktive Aktionen bezogen ist, diese aber als von konkreten Akteuren ablösbare Verhaltensweise betrachtet, scheint sie für eine Beschreibung von dramaturgischen Elementen einer Spielleitungspraxis die geeignetste zu sein. Dazu kommt, dass das Konzept der Praktik nach Hirschauer am flexibelsten zwischen der Mikro- und Makrobene der Beschreibung menschlichen Verhaltens hin und her wechseln, also „der ‚Zoom‘ (...) je nach Fragestellung verändert werden (kann).“⁴²³ Diese Flexibilität der Kategorie Praktik erlaubt es, einzelne Momente beobachteten dramaturgischen Verhaltens wie auch übergreifende Projektbeschreibungen zu berücksichtigen.

Skizzierung dramaturgischer Praktiken in Eigenproduktionen

Die folgende Skizze geht von der Voraussetzung aus, dass sich dramaturgische Praxis hier keineswegs nur auf den Moment der Auswahl des Materials, „das am Ende im Stück enthalten sein soll“⁴²⁴ beschränkt, sondern „ganz bewusst im Fokus aktiven Gestaltens (steht)“⁴²⁵ und sich innerhalb des gesamten Arbeitsprozesses ereignet. Unter praxeologischer Perspektive wäre diese dramaturgische Praxis als „doing dramaturgy“⁴²⁶ zu kennzeichnen, die in der Funktion eines „äußeren Auges“⁴²⁷ den Produktionsprozess mittels dramaturgischer Praktiken begleitet.

Als Ordnungsprinzip dieser dramaturgischen Praktiken soll im Folgenden auf die oben erwähnte Phasierung der Arbeit an einer Eigenproduktion zurückgegriffen werden. Es versteht sich von selbst, dass diese Phasen keine klar voneinander abzugrenzenden und strikt nacheinander ablaufenden Arbeitsschritte darstellen. Sie sind eine Konstruktion, um Produktionsprozesse nachvollzieh- und vermittelbar zu machen. Als eine Art praktisches Wissen werden sie in verschiedenen Praxisreflexionen immer wieder genutzt, wobei die Begriffe differieren. Die Phasierung, die ich der Skizzierung dramaturgischer Praktiken zugrunde lege, speist sich im Wesentlichen aus meinen praktischen Erfahrungen in der Begleitung unzähliger Eigenproduktionen der Master-Studierenden unseres Theaterpädagogik-Studienganges an der UdK Berlin. Weiterhin werden verschiedene Modelle herangezogen, wobei die Masterarbeit von Michael Böhnisch,²⁸ in der dieser aus dem Vergleich verschiedener Phasenmodelle theaterpädagogischer Arbeit unter dramaturgischer Perspektive eine neue Variante erarbeitet hat, die Grundlage bildet.

Phase 1: Thema(Böhnisch)/Gruppenbildung und Themenfindung (Nickel)

Wie Werner Taube schreibt, „beginnt Dramaturgie (...) mit der richtigen Spielidee.“⁴²⁹ Unter der Fragestellung Warum?⁴³⁰ gilt es hier Themen/Stoffe/Materialien auszuwählen, die im Sinne eines „starting points“ das szenische Experimentieren und Gestalten der Gruppe in Gang setzen können. Dramaturgische Praktiken beziehen sich auf die Erarbeitung von

Wissen um die spezifischen Fähigkeiten und Erfahrungen der Gruppe sowie der ästhetischen wie gesellschaftlichen Relevanz von bestimmten Themen/Stoffen/Materialien; sie umfassen aber auch das Wahrnehmen von Interessen aller Beteiligten, das Erspüren von Bedürfnissen und das probeweise Austesten von verschiedenen „Passungen“. Da die Themenfindungsprozesse nicht stromlinienförmig in eine Entscheidung münden, ist hier eine dramaturgische Praktik des Verbindungen-Knüpfens zwischen scheinbar disparaten Ideen besonders wichtig.³¹

Phase 2: Recherche (Böhnisch)/Materialsammlung (Köhler)³²/Themenerkundung – Spielarbeit (Nickel)

Die Anregung der Recherchearbeit durch das Sammeln und Aufbereiten verschiedener Quellen gehört zur traditionellen Praxis von Dramaturgie. In Eigenprojekten erweitert sich jedoch der Radius der Recherche enorm, da die Richtung der Arbeit zu Beginn noch nicht feststeht. Eine dramaturgische Praktik besteht hier deshalb auch im Auswählen und Vorschlagen von relevanten Rechercherichtungen.³³ Mit Beginn der Probenphase beginnt die dramaturgische Praktik des Dokumentierens von Spielprozessen. Diese benötigt ein entsprechendes Handwerk bzw. Hilfesystem, da sie weit mehr umfasst als ein bloßes „Festhalten“: „Tracing, tracking and mapping the process from the beginning (...)“³⁴ Dabei gilt es auch, den Blick für Zufälle und Ereignisse neben der offiziellen Probe offen zu halten. Und wie Beispiele aus den Masterprojekten zeigen, spielt hier auch eine Aufmerksamkeit für Zusammenhänge zwischen dem Thema und der zeitlichen und räumlichen Probenorganisation eine Rolle. Nach dieser Phase befindet sich ein wesentlicher Moment für die Dramaturgie. In Praxisberichten wird beschrieben, dass hier ein gemeinsames Anliegen erarbeitet (wird)³⁵ oder dass es darum geht „Gefundenes (zu) filtern, erstmalig zu strukturieren und weiterführende Findungsprozesse (zu) initiieren.“³⁶ Ole Hruschka spricht vom Entwickeln bzw. Auffinden einer Fragestellung, „an der sich die darauffolgende Auswahl und Verdichtung szenischer Gestaltungsmittel ausrichtet.“³⁷

In kritischer Auseinandersetzung mit Anne Hartmanns Verallgemeinerung, dass Arbeitsweisen, die nach dem Prinzip von Devising organisiert sind, in jedem Fall durch eine Dramaturgie der „Gelenkstellen“ charakterisiert sind, legt Michael Böhnisch auf diesen Moment dramaturgischer Praxis besonderes Gewicht. Er interpretiert Hartmanns Betonung der Arbeit an den „Gelenkstellen“ als „eine Umschreibung für die Suche nach einem ‚roten Faden‘ (...), um alle erprobten Szenen miteinander zu verbinden.“³⁸ Böhnisch wendet sich gegen die damit verbundene Auffassung einer ‚demokratischen‘ Vorgehensweise, die diese letztlich immer auf eine collagenartige Aneinanderreihung des erarbeiteten Szenenmaterials hinausläuft. In der Orientierung am Konzept des „dramaturgischen Gefäßes“, das der Leiter des Jungen Theaters Basel, Uwe Heinrich, an der UdK gelehrt hat, plädiert Michael Böhnisch für die Möglichkeit, die Entwicklung von szenischem Material ab diesem Zeitpunkt an einer „tragenden Wirbelsäule“ auszurichten³⁹: „Ich verstehe diese Idee [des Gefäßes UP] als ein rahmendes Konzept, welches durch die

Dramaturgische Praktiken in Eigenproduktionen

Vereinigung der einzelnen Szenen noch einmal einen Gesamtrahmen, eine Metaebene schafft.⁴⁴⁰ Diese Gesamtrahmen können sich auch an anderen als an (den von Hartmann favorisierten) musikalischen Prinzipien orientieren, indem sie das gesamte Material beispielweise an der Struktur einer kulturellen Aufführung oder an übergreifenden (auch die Zuschauenden einbeziehenden) Spielregeln ausrichten.⁴⁴¹ Verallgemeinernd kann diese Auseinandersetzung als Verweis darauf gelesen werden, inwieweit einer dramaturgischen Praxis innerhalb des Produktionsprozesses ein Potential zur Transformation des Materials und damit der Erfahrungen der Beteiligten zugestanden wird. Wenn dies der Fall ist, bestehen wesentliche dramaturgische Praktiken hier darin, die formal-inhaltliche Tendenz des Materials innerhalb der Materialentwicklung zu erkennen, zu beschreiben und zu den Prozessen der Gruppe, zum Kontext und zu vorhandenen dramaturgischen Modellen in Beziehung zu setzen.

3. Phase: Erprobung (Böhnisch)/Theaterarbeit (Nickel)

Diese Arbeitsphase ist für die theatrale Auseinandersetzung der Gruppe mit ihrem Anliegen und Material von entscheidender Bedeutung. Wie Ulrike Hentschel beschreibt, verlagert sich hier der Fokus der Arbeit vom Warum auf das Was und Wie?⁴⁴², was eine „fundierte Auseinandersetzung mit dramatischen und theatralen Analyse- und Gestaltungsmitteln (...) und das Erproben ihrer Funktionsweise im theatralen Produktionsprozess (erfordert).“⁴⁴³ Wenn dabei verschiedenste Theatersprachen und -regeln zum Einsatz kommen, wie



zum Beispiel die intensive Figurenarbeit im biografischen Theater,⁴⁴⁴ besteht eine allgemeine dramaturgische Praktik in einer assoziativen Anregung des kreativen Prozesses durch künstlerische Beispiele und diskursive Kontexte.

Die hier stattfindende Vertiefung im Medium des Theaters beinhaltet die Produktion von Sinnheiten, die ganz aus individuellem und gruppenbezogenem Experimentieren erwachsen. Dabei kann sich dieser Experimentierraum nur eröffnen, wenn die Prüfung der Publikumstauglichkeit der produzierten Sinnheiten hier noch keine (dominante) Rolle spielt. Für die dramaturgische Praxis bedeutet dies ein intensives Wechselspiel zwischen Nähe und Distanz. So geht es einerseits um das ganz fokussierte Unterstützen einzelner Sinnproduktionen über das (beschreibende, initierende etc.) Verknüpfen von inhaltlichen Anliegen und theatraler Form und andererseits um ein flexibles „Spur-Halten“ was aus einer weiten Perspektive heraus – in mitunter unmittelbar intervenierender Form – die Beziehung des entwickelten Materials zum übergreifendem Anliegen, zur gefundenen Fragestellung und zur Lesart rückmeldet: „The dramaturg can help the director to assess how emerging material or key decisions may affect the narrative or the direction of the piece.“⁴⁴⁵ Wie oben bereits erwähnt, geht es auch in dieser Phase selbstverständlich weiterhin um ein sorgfältiges Dokumentieren im Sinne von „document of moment by moment.“⁴⁴⁶

Nach dieser Phase wird in den häufigsten Praxisbeschreibungen explizit von einer „Dramaturgie“ gesprochen, die „gefunden und gestaltet (werden muss).“⁴⁴⁷ Damit gemeint ist eine Veränderung der Perspektive, unter der die Befragung des generierten Materials im Hinblick der Wirkung auf ein Publikum in den Vordergrund tritt. Entsprechend der Besonderheiten des Prinzips Devising existieren zu diesem Zeitpunkt nicht nur einzelne Szenen, sondern größere und kleinere Sinnkomplexe und Vorentscheidungen für Strukturen („Gefäße“) oder übergreifende Spielregeln. Eine wichtige dramaturgische Praktik besteht hier in der Aufbereitung des Materials, einschließlich der dokumentierten und möglicherweise „vergessenen“ Elemente und die Moderation des (kollektiven) Verständigungsprozesses. Die in diesem Moment des Produktionsprozesses dominant werdende dramaturgische Praxis basiert insgesamt auf dem Wissen um dramaturgische Strukturen und dem Verstehen, wie über Bezüge Inhalt geschaffen wird.⁴⁴⁸ Sie besteht im Auswählen, Strukturieren und Verdichten des Materials im Hinblick auf die dem Anliegen der Gruppe, dem Prozess wie dem generierten Material entsprechende Form einer Aufführung.

4. Phase: Fixierung (Böhnisch)/Stückentwicklung (Köhler)/Aufführung (Nickel)

In der letzten Phase vor der Aufführung werden die konzipierten Vorschläge zur Dramaturgie praktisch erprobt und fehlende Elemente beziehungsweise Übergänge („Gelenkstellen“) entwickelt. Wie Anne Hartmann betont, kommt bei der häufigen Form der nach musikalischen Prinzipien gebauten Collage diesen „Gelenkstellen“ eine große Bedeutung zu, weshalb hier dramaturgische Praktiken des Beschreibens

Dramaturgische Praktiken in Eigenproduktionen



inhaltlicher Dimensionen von Formentscheidungen eine große Rolle spielen. Wenn es schließlich darum geht, die Stückfassung bzw. „Montage der szenischen Fragmente (...) so lange [zu] proben, bis die Inszenierung durch Dynamik und Rhythmik überzeugt“⁴⁹ besteht die wichtigste dramaturgische Praktik im Antizipieren einer Zuschauerperspektive, unter der der gebaute Spannungsbogen wie die innere Logik der Aufführung aufgenommen und – zu Thema und Kontext in Bezug setzend – an die Gruppe rückgespiegelt wird. Wie Werner Taube und Ulrike Hentschel betonen, „reicht Dramaturgie über die Inszenierung eines Stückes hinaus.“⁵⁰ So kann es sinnvoll sein, dramaturgische Überlegungen für Zuschauende zu veröffentlichen und so den Rezeptionsprozess zu beeinflussen. Hier würde eine dramaturgische Praxis der Stückbegleitung (über das Programmheft etc.) im theaterpädagogischen Kontext Anwendung finden und entsprechend adaptiert werden.

Schlussfolgerungen und Ausblick

Die Beschreibung dramaturgischer Praktiken innerhalb der verschiedenen Phasen des Produktionsprozesses von Eigenproduktionen vermittelt einen modellhaften Eindruck vom „doing dramaturgy“ (Hartmann), das sich als Praxis ereignet, bzw. ereignen sollte, ohne an eine Person oder spezifische Funktion gebunden zu sein. Deutlich wird, dass dramaturgische Praxis über ein „intellektuelles Reflexionsprinzip“⁵¹ hinausgeht und vielfältige Praktiken umfasst, die aus einer ständigen Bewegung zwischen konkreter szenischer Praxis, gesamten Probengeschehen und (theoretischen, künstlerischen wie gesellschaftlichen) Kontexten außerhalb der Probe erwachsen.

Die hier gewählte mittlere Ebene der Beschreibung eröffnet jedoch auch eine Reihe weiterer Fragen. Diese zielen zum einen auf eine Konkretisierung von Praktiken über situative Bezüge und genauere Beschreibungen. Zum anderen stellt sich die Frage, an welchen Kriterien und Werten die jeweiligen dramaturgischen Praktiken ausgerichtet werden. So geht es in Eigenproduktionen mit dem Prinzip Devising im Kontext von Theaterpädagogik nicht primär um „machbare“ theatrale Darstellungen, sondern um Bildungsprozesse der Beteiligten. Zu fragen ist demnach, inwieweit die Entscheidung für oder gegen bestimmte Formen theatralem Erzählens

bzw. Gestaltens mit dem „Erzeugen von Erfahrungsräumen“⁵² korrespondiert, in denen sich Selbst- und Weltverhältnisse transformieren können. Es kann vermutet werden, dass die von Hans-Thies Lehmann geforderte Unterbrechung des „Machbaren, Maßvollen“⁵³ im pädagogischen Kontext eher auf eine Unterbrechung des Gewohnten zielt. Entscheidend scheint mir, hierfür auch die Selbst- und Weltverhältnisse zu thematisieren, die in dramaturgischen Praxen kreiert und in dramaturgischen Strukturen transportiert werden. Dem wäre an anderer Stelle nachzugehen.

Bildlegende

Bild 1, 2 und 3: Projekt „Zaubern“ UdK Foto: Ute Pinkert

Anmerkungen

1 Hoffmann, Christel: *Dramaturgie*. In: Koch, Gerd/Streisand, Marianne (Hg.): *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Berlin Milow: Schibri, 2003. S. 82.

2 *ebd.*

3 vgl. Pinkert, Ute: *Transformationen des Alltags. Materialbasierte Theaterproduktionen in der Theaterpädagogik*. In: Nix, Christoph, Sachser, Dietmar, Streisand, Marianne (Hg.): *Lektionen 5. Theaterpädagogik*. Berlin: Theater der Zeit, 2012, S. 76 ff.

4 vgl. dazu Winfried Steinl, der dafür plädiert, dass im Schultheater auch jede Inszenierung eines Klassikers „eine Eigenproduktion auf der Basis des vorhandenen Textreservoirs sein (muss)“. Steinl, Winfried: *Der Text als Steinbruch – Theaterklassiker im Jugendtheater*. In: *Zeitschrift Schultheater. Wahrnehmung/Gestaltung/Spiel*, Heft 6 *Dramaturgie*. Velber 2011, S. 20.

5 vgl. dazu exemplarisch das „Kursbuch Darstellendes Spiel“ von Malte Pfeiffer und Volker List, Stuttgart Leipzig: Klett 2009, S. 5

6 Diese Recherche müsste an anderer Stelle vertieft werden. Meine Befunde beziehen sich hier auf eine Vielzahl von Praxisbeschreibungen und auf die Kategorisierung, die seit den 1980er Jahren bis vor kurzem zur Einteilung der Aufführungen des Theatertreffens der Jugend in Berlin genutzt wurde.

7 vgl. Pinkert, Ute: *Transformationen des Alltags. Theaterprojekte der Berliner Lehrstückpraxis und Live Art bei Forced Entertainment*. Berlin Milow Strassburg: Schibri, 2005, S. 128 ff.

8 Dass diese Charakterisierung des „Eigenen“ in theaterpädagogischen Produktionen nach wie vor aktuell ist, beweist eine Diskussion im Rahmen des Schultheatertreffens der Länder 2012. (Vgl. Jannack, Isabell: *Der rote Faden als mimetische Spur*. In: *Bundesverband Theater in Schulen e. V. (Hg.): Dramaturgie: Theater. Fokus Schultheater 12*. Hamburg: edition Körber-Stiftung 2013, S. 59 f.)

9 vgl. Nickel, Hans-Wolfgang: *Regie: Thema und Konzept*. Berlin Milow Strassburg: Schibri 2005, S. 111

10 vgl. Pinkert, Ute: *Transformationen des Alltags*. 2005 und 2012, a. o. O.

11 vgl. Sting, Wolfgang: *Devising Theatre*. In: Koch, Gerd/Streisand, Marianne (Hg.): *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Berlin Milow: Schibri, 2003. S. 73 f.

12 Turner, Cathy/Behrndt, Synne K: *Dramaturgy and Performance*. Hampshire New York: palgrave macmillian 2008, S. 170

13 Hartmann, Anne: *Devising Performance als theaterpädagogische Arbeitsmethode*. In: Hilliger, Dorothea (Hg.): *Freiräume der Enge*. Milow Strassburg Berlin: Schibri 2009, S. 119.

Dramaturgische Praktiken in Eigenproduktionen

- 14 *ebd.*
- 15 *Ebd.* S. 129
- 16 Hirschauer, Stefan: *Verhalten, Handeln, Interagieren. Zu den mikrosoziologischen Grundlagen der Praxistheorie.* In: Schäfer, Hilmar (Hg.): *Praxistheorie.* Bielefeld: transkript, 2016, S. 59
- 17 *ebd.*
- 18 *ebd.*, S.60
- 19 *ebd.*
- 20 *ebd.*, S.59
- 21 *ebd.*, S.60
- 22 *ebd.*
- 23 *ebd.*, S.61
- 24 List, Volker: *Kursbuch Theater machen.* Stuttgart Leipzig: Klett, 2014, S.116
- 25 Hartmann, a. o. O., S. 135
- 26 Hartmann, a. o. O., S. 131
- 27 *Ebd.*
- 28 *vgl. Böhnisch, Michael: Handlungsstrategien und Zielsetzungen des Theaterpädagogen im Probenprozess. Masterarbeit im Studiengang Theaterpädagogik UdK Berlin, 2011.*
- 29 Taube, Werner: *Die Dramaturgie fest im Blick.* In: *Zeitschrift Schultheater. Wahrnehmung/Gestaltung/Spiel, Heft 6 Dramaturgie.* Velber 2011, S.4
- 30 *vgl. Hentschel, Ulrike: Zwischen Denken und Spielen.* In: *Zeitschrift Schultheater. Wahrnehmung/Gestaltung/Spiel, Heft 6 Dramaturgie.* Velber 2011, S. 37
- 31 *vgl. Turner/Behrndt, a. o. O., S. 174.*
- 32 Köhler, Norma: *Biografische Theaterarbeit zwischen kollektiver und individueller Darstellung.* München: kopaed 2009, S. 117
- 33 *vgl. verschiedene Ausrichtungen der Recherche bei Schlünzen, Wolf: Vom Suchen und Finden: Recherchearbeit.* In: *Zeitschrift Schultheater. Wahrnehmung/Gestaltung/Spiel, Heft 6 Dramaturgie.* Velber 2011, S. 6ff.
- 34 Turner/Behrndt, a. o. O., S. 177
- 35 Köhler, a. o. O., S. 136
- 36 Hartmann, a. o. O., S. 131
- 37 Hruschka, Ole: *Dramaturgie lehren lernen.* In: *Bundesverband Theater in Schulen e. V.(Hg.): Dramaturgie: Theater. Fokus Schultheater 12.* Hamburg: edition Körber-Stiftung 2013, S. 20
- 38 Böhnisch, a. o. O., S. 31
- 39 *vgl. ebd.*
- 40 *ebd.*
- 41 *vgl. Pinkert, Ute: Dramaturgie? – brauchen wir nicht. Oder? In: Zeitschrift Schultheater. Wahrnehmung/Gestaltung/Spiel, Heft 6 Dramaturgie.* Velber 2011, S. 7
- 42 *vgl. Hentschel, a. o. O., S. 38)*
- 43 *ebd.*
- 44 *vgl. Köhler, a. o. O., S. 117*
- 45 Turner/Behrndt, a. o. O., S. 180
- 46 *ebd.* S. 178
- 47 Hartmann, a. o. O., S. 135
- 48 *vgl. Hoffmann, Christel nach Ihering, a. o. O., S. 83.*
- 49 Köhler, a. o. O., S. 117
- 50 Taube a. o. O., S. 6
- 51 Klepacki, Leopold: *Dramaturgie als notwendiger Lerngegenstand im Schultheater.* In: *Bundesverband Theater in Schulen e. V.(Hg.): Dramaturgie: Theater. Fokus Schultheater 12.* Hamburg: edition Körber-Stiftung 2013, S. 58
- 52 Sack, Mira: *In der Wunderkammer. Ästhetische Bildungsprozesse beim Proben auslösen.* In: *Zeitschrift Schultheater. Wahrnehmung/Gestaltung/Spiel, Heft 13 Proben.* Velber 2013, S. 40
- 53 Lehmann, Hans-Thies: *Der rote Faden, Politik, Nichtverstehen. Anmerkungen zur Dramaturgie heute.* In: *Bundesverband Theater in Schulen e. V.(Hg.): Dramaturgie: Theater. Fokus Schultheater 12.* Hamburg: edition Körber-Stiftung 2013, S. 10

Pilgern mit der Frl. Wunder AG oder über Cultural Performances als dramaturgische Folie

Melanie Hinz

Starting Point im Stückentwicklungsprozess

Wenn zu Beginn eines Theaterprojektes kein Stücktext den Verlauf der Handlung oder einen Spannungsbogen vorgibt, stellt sich die Entwicklung einer Dramaturgie als Herausforderung dar. Nicht Interpretation oder eine künstlerische Umsetzung eines bestehenden Textes gilt es hierbei im Hinblick auf die Vermittlung an ein Publikum zu überprüfen, sondern die Entwicklung eines Handlungsverlaufs und Spannungsbogen von Szenen als ein „Bauplan der Maschine“ muss überhaupt erst konstruiert werden, wie Heiner Goebbels (2003) konstatiert. Doch an welchen Regeln und Kategorien soll sich dieser Bauplan orientieren? Wie lässt sich das gefundene Material im Probenprozess in eine Abfolge bringen? Während es für das klassische Drama zum Beispiel nach Gustav Freytag klare Regeln gab – wie Exposition, Steigerung, Höhepunkt, retardierendes Moment und Katastrophe – um Figuren und einen konfliktreichen Plot zu vermitteln, gibt es bisher keine solchen verschriftlichen Regelwerke für die Entwicklung von Dramaturgie im postdramatischen Theater und Performancetheater, wie auch der Theaterwissenschaftler Hans-Thies Lehmann beobachtet: „Der Sinn von Dramaturgie verändert sich von Moment zu Moment – im Gegensatz etwa zu einem Theater, das an seinen Konventionen teilweise jahrhundertlang traditionalistisch festhält wie das japanische No oder Kabuki. Jetzt hängt der Sinn von Dramaturgie vom jeweiligen künstlerischen Impuls ab. Es gibt daher für Dramaturgie keine Regel und kein Modell mehr.“ (Hans-Thies Lehmann, 2013, S. 9) Im Zuge einer „Ästhetik des Performativen“ (Fischer-Lichte 2004) kann der künstlerische Impuls für eine Dramaturgie aber von vielen seinen Ausgangspunkt nehmen: ein Material kann Ordnungsstruktur herstellen, Rhythmus eine szenischen Abfolge bestimmen oder ein mediales Format geconvert werden – unendliche Möglichkeiten breiten sich im Performancetheater aus, die auf die folgenden Fragen jedoch immer praktisch konkretisiert werden müssen: Was könnte der Anfang der Performance sein und was ihr Ende? Welcher rote Faden oder welches Motiv kann die Performance ästhetisch und inhaltlich zusammenhalten?

Diese Fragen können zu Momenten großer Verzweigung im theaterpädagogischen Probenprozess führen, wenn es einen offenen szenischen Suchprozess gab, für den es zwar eine inhaltliche Vorgabe für die Entwicklung von Szenen, aber keine dramaturgische Setzung für deren Sortierung und Auswahl gab. Und wenn dann die Vorgabe an den Ensembleprozess lautet, kollektiv mit allen (vielleicht bis zu fünfzehn) Beteiligten zusammen einen Ablauf der Szenen zu konzipieren, wird die dramaturgische Arbeit zur Krisenerfahrung. Oftmals bittet eine Gruppe, genervt vom Spiel der Möglichkeiten der Szenenaneinanderreihung, die

Spielleitung den dramaturgischen Ablauf zu bestimmen. Doch wie kann es anders gehen: Wie kann in Stückentwicklungsprozessen mit nicht-professionellen Darsteller*innen die Entstehung des Ablaufs partizipativ geschehen? Und was kann eine Folie sein, von denen sich von Anfang an des Stückentwicklungsprozesses Notwendigkeiten für die Entwicklung der Dramaturgie ableiten lassen, die alle mitdenken und weiterentwickeln können?

Diesen Fragen möchte ich anhand des Bürger*innenprojektes „Gehenlassen. Die Wanderung in ein Leben nach der Arbeit“ nachgehen, was Verena Lobert und ich als Regieteam und Performerinnen der Frl. Wunder AG zusammen mit 6 Oldenburger*innen und der Schauspielerinnen Nientje Schwabe am Staatstheater Oldenburg in der Spielzeit 2015/16 entwickelt und alle zusammen aufgeführt haben (vgl. <http://staatstheater.de/programm/postkollaps/gehenlassen.html>, letzter Zugriff: 22.07.16). Ausgangspunkt des Projektes war die von der Frl. Wunder AG getroffene dramaturgische Setzung: eine Pilgerreise von ca. 5 Stunden durch den Oldenburger Stadtraum zu unternehmen, bei der die Darsteller*innen gemeinsam mit Publikum im Gehen und an verschiedenen Stationen kritisch über die identitäre Bedeutung von Arbeit in ihrem Leben und unserer Gesellschaft reflektieren und Alternativen visionieren. In vielen ihrer Arbeiten entwickelt die Frl. Wunder AG eine Dramaturgie ausgehend von einer Cultural Performance, z. B. Bankett, Geburtstag, Hochzeitsfest und nun das Pilgern in Kombination mit einer partizipativen Zuschaueranordnung, die entweder durch den konstruierten Bühnenraum oder durch die Arbeit in Site-Specific-Räumen hergestellt wird (www.fraeuleinwunderag.net, letzter Zugriff: 22.07.16.) Am Staatstheater Oldenburg hat die Frl. Wunder AG diesen dramaturgischen Ansatz nun auch in der Zusammenarbeit mit nicht-professionellen Darsteller*innen erprobt. Mit dem Einblick in den dramaturgischen Entwicklungsprozess der Wanderperformance „Gehenlassen. Die Wanderung in ein Leben nach der Arbeit“ möchte ich beispielhaft das Potenzial von Cultural Performances als dramaturgische Folie aufzeigen und wie diese die Entwicklung einer Dramaturgie als partizipative Arbeitsform zwischen Spielleitung, Darsteller*innen und Publikum möglich machen.

Zur Cultural Performance des Pilgerns

Für partizipative Stückentwicklungsprozesse ist eine wichtige Ausgangsfrage, auf welches Erfahrungswissen von dramaturgischen Verfahren können sich die Beteiligten berufen? In der Geschichte des Performancetheaters haben sogenannte Cultural Performances häufig eine Folie für die Ableitung von partizipativen Regelwerken und ihre künstlerische Transformation in szenische Aufbauten für einen Stückentwicklungsprozess oder die Strukturierung einer Performance

Pilgern mit der Frl. Wunder AG oder über Cultural Performances als dramaturgische Folie

geliefert. Der Grund hierfür ist einfach: Alle haben ein Know How über den Ablauf des sozialen Ereignisses. Dies gilt auch für eine Pilgerreise: Selbst wenn wir noch nie selbst nach Santiago de Compostela gepilgert sind, gehört diese Form der Sinnsuche und des Erlebnisses zu unserem Alltagswissen und visuellem Gedächtnis. Es gründet sich auf einer performativen Alltagspraxis: dem Gehen. Dieser universelle Akt des Menschseins wie Atmen oder Essen ist im Laufe der Kulturgeschichte immer wieder mit verschiedenen kulturellen Bedeutungen vom Spirituellen, über das Revolutionäre bis hin zum Künstlerischen aufgeladen worden (vgl. Solnit 2001, S. 7), wie beispielsweise in der Praxis des Pilgerns. Und auch diese gibt immer wieder Anlass für Neu-Interpretation, aktuell in Wandercoachings für Alltagsgestresste.

Anders als beispielsweise das abendliche ‚Gehen um den Block‘ oder einer Wanderung folgt der/die Pilger*in tradierten Inszenierungsregeln und Abläufen. Somit kann das Pilgern im Sinne von Milton Singer als eine „cultural performance“ beschrieben werden. Darunter versteht er soziale Ereignisse, bei denen die Beteiligten um den rituellen Ablauf und seine Spielregeln wissen. (vgl. Singer 1959) Dazu gehört beispielsweise bei der europäisch-christlichen Variante des Pilgerns: Leichtes Gepäck, wetterfeste Kleidung, gutes Schuhwerk, Proviant, die Ablehnung von motorisierten Fortbewegungsmitteln sowie der Routenverlauf auf ‚heiligen‘ Wegen wie dem Jakobsweg bis zum Ziel eines Heiligtums z. B. die Kathedrale von Santiago de Compostela.

Die bekannteste Performance, die sich auf das Pilgern bezieht, wenn auch einen neuen Pilger-Weg für sich erschließt, ist Marina Abramovics und Ulays *The Lovers. Great Wall Walk* von 1988. Von zwei verschiedenen Enden der chinesischen Mauer laufen die beiden aufeinander zu, um im Moment des Aufeinandertreffens, ihre künstlerische Arbeit und Liebesbeziehung miteinander zu beenden. Die performative Praxis des Pilgerns strukturiert das Handeln der beiden Künstler*innen, zugleich entheben sie es der christlichen Mythologie und betten es in neue Diskurse und Kontexte ein: 2000 Kilometer Fußmarsch in 90 Tagen werden zu einer „choreography of existence“ (Marina Abramovic zitiert in Fischer 2001, S. 148), zu einer Pilgerreise des Abschiednehmens. Abramovic Performance ist ein gutes Beispiel für das Potenzial von Cultural Performances als dramaturgischer Folie. Diese ereignet sich im Spannungsfeld von Wiederholung bzw. Bezugnahme bestimmter performativer Praxen (hier das Gehen als Handlung, Zeitlichkeit und körperliche Grenzerfahrung) und der künstlerischen Transformation von einer sozialen Handlung in eine künstlerische, die hier durch die Neugenerierung inhaltlicher und metaphorischer Bedeutungen, in der Arbeit von Abramovic insbesondere durch die Wahl des Ortes, entsteht.

Pilgerreise als dramaturgische Setzung

In der Produktion „Gehenlassen“ der Frl. Wunder AG bildete das Pilgern als eine Praxis des Loslassens oder Gehenlassens den philosophischen Bezugspunkt zur Bedeutungsproduktion. Immer mehr Menschen pilgern, wenn sie ein Burnout haben oder nach neuen Perspektiven für ihre Arbeitsbiogra-

phien suchen. Das Staatstheater Oldenburg befasste sich in der Spielzeit 2015/16 als übergeordnetem Thema mit Postwachstumsökonomie. Hieran schloss sich unser Projekt an. Mit unserer Wanderung blickten wir kritisch auf das kapitalistische Verständnis von Arbeit und einer zunehmenden als anstrengend erfahrenen Beschleunigung von immer mehr Arbeit bei immer weniger Zeit. Somit wurde auch in der Wanderperformance „Gehenlassen“ das Gehen als eine Praxis der identitären Sinnsuche verstanden, aber mit einer Perspektive auf Arbeit fokussiert. Ein weiterer wichtiger Aspekt einer Pilgerreise ist die Erfahrung von Zeitlichkeit, die auch für uns für die konzeptionellen Vorüberlegungen wichtig war. Die Pilger*innen bilden eine neue Wahrnehmung für Zeit, Sinnlichkeit und das Eingebundensein ihrer Körper zur Landschaft aus. (vgl. Solnit 2001, S. 51). Für Pilger*innen ist der Ausstieg aus dem Alltag und das lange Unterwegssein wichtig, um zu sich selbst (und Gott) spirituell in Kontakt zu treten. Unsere szenische Wanderung sollte Reflexions- und Erfahrungsräume für das Publikum ermöglichen, die als Entschleunigung wahrgenommen werden sollten. Die Aufführungsdauer war von uns auf ca. 5 Stunden festgesetzt. Vom Spannungsbogen ging es darum eine Situation des Müßiggangs zu schaffen, die eine Konsumtion durch das Publikum erschwerte. Damit grenzte sich unser Projekt aber auch von anderen Formen des Freilichttheaters mit Nicht-Profis im öffentlichen Raum ab, was häufig einem großen Spektakel gleicht, wenn mit hohem Requisiten- und Kostümaufwand theatrale Bilder in die Landschaft gesetzt werden. So wie sich die Pilgerin auf das Nötigste beschränkt, so war auch unser Ziel im Sinne Grotowskis ein „Armes Theater“, das seine Qualitäten aus der unmittelbaren Interaktionsbeziehung zwischen den Akteur*innen und Zuschauer*innen schöpfte und nicht mehr als einen Bollerwagen mit einer Musikbox dabei hatte. Wie bei einer Pilgerreise bestand unserer Ablauf aus Stationen im öffentlichen Raum, in denen einzelne Monologe gehalten wurden, Streckenabschnitte, die mit Gesprächsanlässen oder Gehritualen gefüllt wurden sowie Situationen des gemeinsamen Essens und Trinkens. Beim Pilgern geht die Strecke stetig voran, bis zu einem heiligen Zielpunkt. Und so war auch für uns wichtig, dass es einen überraschenden Endpunkt geben sollte, den wir am Anfang noch nicht dem Publikum preisgaben.

Solnit macht im Anschluss an die Ethnografen Turner auch deutlich, dass das Pilgern einen transformativen Zustand darstellt: „the Turners talk about pilgrimage as a liminal state – a state of being between one’s past and future identities and thus outside the established order, in state of possibility“ (Solnit 2011, S. 51). Dieser Zwischenzustand des Hinter sich Lassen der eigenen Vergangenheit und künftiger Visionen des Zusammenhangs von Identität und Arbeit als ein Möglichkeitsraum konnten wir nicht durch wochenlanges Gehen herstellen, sondern mussten wir beschleunigen. Hierbei half uns ein narrativer Kniff, den wir konzeptionell von Anfang an festgelegt hatten. Mittels eines Time Warp, der die erste gemeinsam gelaufene Strecke von 1,5 km ausmachte, sollte die Wandergruppe 30 Jahre in die Zukunft laufen, um von dort aus auf die Strukturen alter Arbeit zu schauen, in der die Frage „Und was machst Du so?“ ständig und von jedem

Pilgern mit der Frl. Wunder AG oder über Cultural Performances als dramaturgische Folie

Einzelnen mit einer identitätsstiftenden Idee von Arbeit beantwortet werden musste. Durch das Vorspulen der Zeit gelang es, eine Abständigkeit zu unseren eigenen Arbeitsrealitäten herzustellen und die Stadt als ein „Museum der alten Arbeit“ zu erzählen, in der die Menschen „noch wie damals“ die alte Arbeit re-enacten. Hierbei sollten ausgewählte Oldenburger*innen als sogenannte Zeitzeugen der „alten“ Arbeit des 20. Jahrhunderts mitwirken.

Biografische Stationen

Mit der Auswahl der beteiligten Oldenburger*innen, die sich auf eine Ausschreibung meldeten, aber von ca. 40 Bewerbungen nur 7 auswählten, trafen wir als Regieteam eine weitere wichtige Setzung für die Dramaturgie, die nicht partizipativ war. Hierdurch strukturierte sich, welche Geschichten und Perspektiven möglichst kontrastiv zu einander stehen können und dennoch einen gemeinsamen Anker haben. Dieser war für uns das Moment der Krise in der eigenen Berufsbiografie, den aber die beteiligten Personen unterschiedlich schwerwiegend und bezogen auf unterschiedliche Berufsfelder erlebt hatten.

Bezogen auf die berufliche Expertise, in den sie aktuell oder früher tätig waren, bestand unser Ensemble aus einem selbständigen Kaufmann eines Teeladens, einem Mitarbeiter des Finanzamts, einem Ingenieur für Abfallwirtschaft, einem Juristen, einer Beraterin für Bioläden, einem Sozialarbeiter in der Flüchtlingshilfe, einer Schauspielerin des Staatstheaters, einer selbständigen Performerin und einer Professorin – wobei sich kaum eine*r mit dieser Zuschreibung ihrer Arbeitsidentität zufrieden geben würde. Das Prinzip von Pilgern als einem Weg von Station zu Station, Etappe zu Etappe, griffen wir auf: Jede*r Performer*in bespielte allein eine Station, und thematisierte dort den individuellen Krisenmoment seiner/ihrer Lebensgeschichte. So oblag jeder Person die künstlerische Autorschaft für einen Streckenabschnitt unter den uns gesetzten Vorgaben. Es gab auch eine Aussteigerin, die sich

nicht darauf einlassen wollte, dass der Fokus des biografieren Materials auf der Krise lag, obwohl sie genau dazu bereits einen hervorragenden Monolog sich selbst geschrieben hatte. Momente dessen, wie diese Krise bewältigt wurde, wurden in einem anderen vorgegebenen Format thematisiert: einem partizipativen Kleingruppengespräch mit Zuschauer*innen im Gehen, wofür sich jede*r ein Thema/Frage im Sinne eines Ratberggesprächs ausdenken sollte und dabei improvisierend seine/ihre Erfahrungen einfließen lassen sollte. Als Regieteam konzipierten wir dramaturgisch die Textformate und die Fragestellung – die Beantwortung und die Bedeutungsgenerierung war aber der Autorschaft jedes Einzelnen überlassen. Partizipativ ist hier also eher im Sinne der kollektiven Kreativität (Kurzenberger 2006) zu verstehen, in dem jede*r aus seiner biografischen Expertise heraus, einen Teilaspekt der Dramaturgie (hier Stationen und Monologe) mitgestaltet. Zugleich sind der Partizipation aber auch Grenzen durch die konzeptionellen Vorgaben durch das Motiv der Pilgerreise und zentraler Leitfragen von uns als Regieteam gesetzt, um dabei den roten Faden nicht zu verlieren.

Findung von Räumen zur Bedeutungsproduktion

Während zuerst die Texte durch Einzelgespräche erarbeitet wurden, war der zweite und wichtigste Schritt, wie es auch für eine Pilgerreise paradigmatisch ist, die einzelnen Orte für die Stationen und den Verlauf der Wanderroute zu bestimmen. Der „Inszenierungstext“ bestand letztlich in dieser Wanderroute. Es gab auch keine Textfassung im eigentlichen Sinne, sondern einen Ablaufplan mit Adressen, Zeitangaben und Handlung/Text.

Das zentrale dramaturgische Verfahren war die Entwicklung einer Route von 5–6 Stunden Wanderzeit. Dies versetzte alle Beteiligten aus Oldenburg in eine besondere Expertise: im Gegensatz zu uns, als Anleitungs- und Konzeptteam, kannten sie ihre Stadt. Wir griffen auf ihr städtisches Wissen zu. Als eine der ersten Aufgaben im Probenprozess sollte jede*r einen konkreten Ort in Oldenburg nennen, der mit der eigenen Arbeitsbiografie assoziativ oder konkret in Verbindung steht. Während einige sofort Ideen für Orte hatte, weil sie dort tatsächlich gearbeitet oder zumindest es das eigene Berufsfeld repräsentierte, hatten andere, deren Arbeitsstelle nicht Oldenburg war, Schwierigkeiten einen Ort zu finden. Zugleich war es der spannendste Moment, weil hier eine szenische Übertragung gemacht werden musste. Hierbei gab es sehr unterschiedliche dramaturgische Bezugspunkte zwischen Lebensgeschichte und Ort. Eine Strategie war es, die eigene Erzählung durch den Ort emotional aufzuladen und zu authentifizieren. Paul erzählte vor seinem ehemaligen Teeladen, den er verkauft hatte. Dies hatte auch Parallelen zu Stadtführungen, wo die einstige Geschichte auf den aktuellen Ort narrativ projiziert wird.

Aber bei Arbeiten im öffentlichen Raum spielen auch der Zufall und das Risiko eine Rolle. Die gleiche Idee hatte eigentlich auch Michael, der im Finanzamt gearbeitet hatte. Wir bekamen aber keine Erlaubnis im Gebäude unsere Auf-führung zu zeigen. So kam glücklicherweise dramaturgisch



Erste Etappe der Pilgertour: Schweigendes Gehen als Gruppe durch die Oldenburger Innenstadt; Foto: Stephan Walz

Pilgern mit der Frl. Wunder AG oder über Cultural Performances als dramaturgische Folie

eine andere Strategie hinzu, denn die Gefahr besteht leicht, nur auf Authentifizierungsstrategien zu setzen. Schlussendlich erzählte Michael seinen Text im Rahmen einer fiktiv behaupteten Gedenkfeier vor der Sparkasse Oldenburg, die im von der Straße abgekehrten Bereich eine monumentale Skulptur „Mann im Matsch“ von Thomas Schütte stehen hat, die an eine Figur aus der Arbeiterbewegung erinnert. Dieser Raum theatraalisierte die Geschichte von Michael, der von seiner Tätigkeit beim Finanzamt sprach, die er sehr gerne tat, weil er als kleines Rad an einem großen Rad mitwirken konnte und zugleich in Frührente geschickt wurde, weil er stets zu langsam seine Fälle abarbeitete und damit am unteren Ende der Skala der Mitarbeiter stand. Dieser Außenraum verwies auf den Finanz- und Verwaltungssektor, aber auch auf die Ohnmacht des kleinen Mannes in der Arbeitswelt. Die Sparkasse behaupteten wir auf sprachlicher Ebene als „Mahnmal der alten Arbeit“, wodurch im Sprechgestus wieder eine Referenz zu den „heiligen“ Stätten einer Pilgerreise aufgemacht wurde und der Ort hier in seiner symbolträchtigen Bildwirkung genutzt wurde.

Eine weitere Strategie, die wir durch das Ausprobieren fanden, war das Sprechen in Bewegung auf einer ganzen Wegetappe. Es erinnerte an Demonstrationen – und zeigte so die politische Bedeutung des Gehens in Gruppen auf. Das Sprechen in Bewegung stellte aber auch den Akt des Biografierens besonders deutlich heraus, als ein Akt des Generierens von Bedeutung, der immer wieder neu erst im Moment hergestellt wird und somit Arbeitsidentitäten im Fluss sind statt papierne Lebenslaufdaten.

Das Gehen war ein wichtiger dramaturgischer Bezugspunkt: Wie können bestimmte Inhalte durch eine andere Form des Gehens (allein, in Gruppen, mit Plakaten, mit verbundenen Augen, schweigend, in Slow Motion) erzählt werden. Auch hierin liegt ein dramaturgisches Potenzial, durch die reduzierte Setzung des Gehens als Handlungsebene in Variationen immer wieder neu auszuloten und so zu szenischen Ideen und partizipativen Anweisungen an das Publikum zu kommen.

Wegetappen, Station machen, symbolträchtige Orte – all dies strukturiert auch eine Pilgerreise und so konnte jede und jeder der Beteiligten ausgehend von dem Wissen darüber, szenische und künstlerische Übertragungen finden. Die Ablehnung von Zugängen auf private Plätze – und die Konzentration auf ausschließlich öffentliche Orte, die von der Stadtverwaltung genehmigt werden konnten – führte schließlich zu einer Produktivität, die ersten Einfälle von Orten, die in der Regel lebensgeschichtlich basiert waren, zu überdenken und gerade dadurch den Raum als Teil der Bedeutungsproduktion neu und erfinderischer dramaturgisch zu durchdenken.

Try out der Route – Partizipation des Publikums auf Probe

Während alle Beteiligten die einzelnen Stationen und ihre Texte partizipativ mitgestalteten, wurde Google Maps zum Dramaturgen der Produktion. Es war zu langwierig, den Fußmarsch von mehr als 5 Stunden immer wieder live durchzuführen, was für das Proben auch ein Problem war,



Station von Michael Neubof (Mitte) vor der Landessparkasse Oldenburg; Foto: Stephan Walz

weil keine präzise Wiederholung szenischer Abläufe einstudiert werden konnte. Doch alle Ideen von Google Maps über Wegstrecke und Zeitmaß wurden erst in den Try outs mit einem wandernden Testpublikum überhaupt überprüfbar. Zwar haben wir in dem Probenprozess einen Handlungsplan ausgearbeitet, der durch die Wegroute, der Festlegung von szenischen Aktionen und Monologen sowie der Planung von Gesprächsaufgaben rein formal festgelegt ist, aber die Auf-führung ereignet sich als Erfahrung einer Atmosphäre, der Zugabe von Inhalten und Fragen durch das Publikum und der gemeinsamen energetischen Bewegung im Raum sich immer wieder neu und braucht von allen Performer*innen die Offenheit, sich einzulassen, Gespräche aufzunehmen, die anders verlaufen als abgesprochen oder mit Unvorhersehbarkeiten des öffentlichen Raums (plötzliche Belagerung einer Station durch Jugendgruppen oder schlechtem Wetter) umzugehen. Das Besondere an „Gehenlassen“ ist, dass der Probenprozess in die Aufführungssituation verlagert wird, die gemeinsamen ausprobierten Übungen des Gehens und die Interview-situationen, die häufig nur die beteiligten Expert*innen als besondere Erfahrung mitnehmen und dessen Ergebnisse in ein Bühnensetting gut montiert arrangiert werden, hier auch als Prozess der Auseinandersetzung an das Publikum weitergegeben werden.

So entsteht eine Theatersituation, die die Grenzen zwischen Theater und Pädagogik, zwischen Performance und Workshop sehr weit ausdehnt. Die gemeinsame Probenarbeit besteht darin, nach Durchlaufen des eigenen Gruppen- und Selbsterfahrungsprozesses, der für jede*n als Aneignung des Themas und der Gruppe wichtig ist, ein soziales Ereignis für Publikum zu kreieren, in dem sich häufig die Qualität der einzelnen Aufführung nicht daran bemisst, ob die eigene Szene gut lief, sondern wie die Energie und Teilhabe des Publikums erfahren wurde. Die dramaturgische Arbeit und Verfahren, die die Frl. Wunder AG an ihre Beteiligten weitergibt, teilt und erforscht, orientieren sich damit nicht an der Kunstfertigkeit einer dramaturgischen Montage von Szenen, sondern an der Herstellung eines partizipativen Raums, in dem sich alle gleichermaßen als Gastgeber*innen

Pilgern mit der Frl. Wunder AG oder über Cultural Performances als dramaturgische Folie

verstehen, ein durchgearbeitetes Thema an ein Publikum nach von allen bekannten Spielregeln (hier: einer Wanderung) weiterzuvermitteln und im Moment der Aufführung auch inhaltlich immer wieder neu zu entdecken. Das Try out ist eine notwendige Probe, in der nun auch das Publikum die erarbeiteten Strategien testet im Hinblick dessen, ob sie sich vermitteln: im Bezug auf den Ablauf, auf die Interaktion und die Bedeutungskonstitution. Eine Rückmeldung entsteht nicht durch ein Nachgespräch, sondern durch die Erfahrung, wie das Publikum mit seinen eigenen Geschichten, Fragen, Mitgehen und Erschöpfung teilnimmt. Am Ende von „Gehenlassen“ wandern wir auf den einzigen Berg Oldenburgs, eine alte Müllhalde, die zu einem Erholungspark umgebaut wurde. Auf der Kuppe des Berges, die mit Sand aufgeschüttet ist, sollten alle zusammen am Ende zusammen auf orientalischen Teppichen sitzen und Tee trinken und den Ausblick auf Oldenburg genießen. Dieser Aufbau war aber nur partizipativ zu stemmen: Am Ende schleppt das Publikum in einer Karawane zur treibenden Musik von Omar Suleymans und Björk Song „Crystalline“ alles hoch, was wir brauchen. Danach stellt sich ein Zustand der Erschöpfung aber auch der guten gemeinsamen Tat ein, gemeinsam diese Reise vollbracht zu haben. Spätestens in diesem Moment der Aufführung hat jede*r die Formel, dass das Kunstwerk ohne das Publikum nicht vollständig

Anleitung partizipativer Gebrituale beim Try out; Foto: Stephan Walz



ist, begriffen. Wir saßen sonst einfach ohne Teppich und Tee auf dem Berg. Dies schließt an Björn Bickers Begriff der „Dramaturgie der Teilhabe“ an: „Das Künstlerische an dieser Arbeit geht über ins Soziale, ins Politische und ist davon nicht mehr zu trennen. Man kann das Ganze aber auch nicht als Pädagogik abtun. Vielmehr muss man die Frage nach dem Theater neu stellen“. (Bicker 2011, S. 200)

Fazit: Cultural Performances und ihre Potenziale für die theaterpädagogische Arbeit

Cultural Performances wie beispielsweise die Pilgerreise sind in besonderer Weise für partizipative dramaturgische Verfahren in der theaterpädagogischen Arbeit geeignet. Wenn Dramaturgie als Aufführung einer Handlung begrifflich in seinen Ursprüngen (vgl. Weiler 2005, S. 80) beschrieben werden kann, so lässt sich hier die partizipatorische Dimension herausstellen, die Dramaturgie hat, da eine Strategie erst im Austausch von Akteur*innen und Zuschauer*innen in der Aufführungssituation entsteht. Dramaturgie ist damit im partizipativen Performancetheater kein fertiger Ablauf, der zur Aufführung kommt, sondern an dem alle Beteiligten bis hin zum Publikum fortlaufend mitdenken und mitwirken können. Ob Theater-Profi oder Nicht-Profi – bei Cultural Performances sind wir schon immer Expert*innen für die Dramaturgie, weil wir uns dafür ein dramaturgisches Know How in unserer Alltagspraxis angeeignet haben. Das Potenzial besteht darin, dass das Format performative Praxen und eine partizipative Rezeptionssituation fürs Publikum vorgibt, die von allen Beteiligten als dramaturgische Strategie aufgegriffen und hinsichtlich des selbst gewählten Themas mit neuer Bedeutung und eigenen Geschichten und Räumen szenisch aufgeladen werden können.

Literatur

- Björn Bicker: „die Kunst der Teilhabe. Stadttheater als politische Praxis“, in: Anke Roeder, Klaus Zehelein (Hg.): Die Kunst der Dramaturgie. Theorie. Praxis. Ausbildung. Leipzig 2011. S. 193–201.
- Ralph Fischer: Walking Artists. Über die Entdeckung des Gehens in den performativen Künsten. transcript 2011.
- Erika Fischer-Lichte: Ästhetik des Performativen. Suhrkamp 2004.
- Hajo Kurzenberger: „Kollektive Kreativität: Herausforderung des Theaters und der praktischen Theaterwissenschaft“, in: Stephan Porombka/Wolfgang Schneider/Volker Wortmann (Hg.): Kollektive Kreativität. Jahrbuch für Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis, Tübingen: Francke 2006, S. 53–69.
- Hans-Thies Lehmann: „Der rote Faden, Politik, Nichtverstehen. Anmerkungen zur Dramaturgie heute“, in: Fokus Schultheater. Dramaturgie. Theater. Hamburg 2013, S. 8–14.
- Heiner Goebbels: Den immer anderen Bauplan der Maschine lesen. Widerstände zwischen Theorie und Praxis“, in: Hajo Kurzenberger, Annemarie Matzke (Hg.): TheorieTheater-Praxis. Berlin 2003, S. 17–26.
- Rebecca Solnit: Wanderlust. A History of Walking. granta 2001.
- Christel Weiler: „Dramaturgie“, in: Erika Fischer-Lichte, Doris Kolesch, Matthias Warstat: Metzler Lexikon Theatertheorie. Metzler 2005, S. 80–83.

Kontingenz als Dramaturgie-Konzept Produktivität der Widersprüche einer Denkformel

Ursula Ulrich



Ein Kostüm ist ein Kostüm ist nicht ein Kostüm Foto: Claudia Conte



Ein Buch ist ein Buch ist nicht ein Buch Foto: Claudia Conte

„Es war einmal ...“, so könnte ich diesen Text mit dem wohl bekanntesten Dramaturgie-Element eröffnen und den Anfang eines Märchens initiieren. Und wenn es nicht gestorben ist, dieses auch aufrechterhalten. So wie es war. Zum Beispiel mit Theater ist Theater. Oder Schule ist Schule. Und dabei das rote Käppchen und den Wolfspelz weiterhin durch den Wald streifen lassen. Repetitiv. Gewohnt vertraut. Und deswegen aber nicht unbedingt weniger gehaltvoll. Wäre da nicht der Reiz, in die Dramaturgie des Vorhersehbaren einzugreifen mit der Überzeugung, dass Theater auch Nichttheater und

Schule auch Nichtschule sein kann. Spätestens dann jedoch ist das Käppchen wahrscheinlich nicht mehr rot – möglicherweise sogar aus Pelz, der Wolf zugleich auch Kuchen und die Großmutter gar nicht zu Hause. Alle neu aufgestellt. Doch was ist passiert? In solch einem Prozess spielen das Verlassen von Vorgelegtem, von Festgelegtem, eine überraschende Idee oder ein unvorhergesehener Gedankengang eine zentrale Rolle. Und wenn dieser Gedanke es zusätzlich auch noch schafft, schneller zu sein als die Gewohnheit, die diesen Gedanken vielleicht bereits wieder zur Ruhe zwingt und neben der gewohnten Meinung Platz nehmen lässt, dann hat möglicherweise bereits ein kleiner Funke Kontingenz das rumpelstilzche Tanzfeuer entfacht, und es gelingt ihm, gewohnte Denkweisen zu hinterfragen und mit neuem Blick der Ausgangslage zu begegnen. Und vielleicht damit inmitten gewohnter und bewährter Verfahrensweisen neue Aspekte in den Fokus zu nehmen.

Eine Neuaufstellung war auch ausschlaggebend für die Praxis der Ästhetischen Expeditionen. Dabei spielen die Denkformel „X ist X ist nicht X“ und die Spuren, welche sie in der Begegnung zwischen Theater und Schule bei mir als Theaterpädagogin, den Lehrpersonen und den spielenden Kindern hinterlassen hat, eine zentrale Rolle. Sie führten zu neuen Aspekten in Bezug auf die Dramaturgie theatral-performativer Prozesse. Das Unplanbare, das Unvorhersehbare und damit die Aufmerksamkeit auf das, was erst durch den theaterästhetischen Gestaltungsprozess sichtbar und hörbar werden konnte, lösten fixe Vorstellungen von und Erwartungen an theaterpädagogische Arbeiten im Kontext Schule ab. Aus einem herkömmlichen (Schultheater-) Dramaturgie-Konzept, das sich an festgelegten Strukturen des Verlaufes und inhaltlichen und gestalterischen Zusammenhängen orientierte, entwickelte sich eine Beschreibung, welche unter der Überschrift „Kontingenz als Dramaturgie-Konzept“ den Versuch unternimmt, den dadurch begegneten Denk- und Verfahrensweisen einen Namen zu geben.

Die Expedition

2012 stellte ein reformiertes Bildungsgesetz (Integrationsmodell) neue Anforderungen an die Schule – an Lehrer*innen und an Schüler*innen. Lehrpersonen äußerten, dass die neue Heterogenität im Klassenzimmer theatrale Prozesse erschwerten. Mir fiel auf, dass Heterogenität häufig als Synonym für Defizite verwendet wurde, während sie im theaterpädagogischen Schaffen als Potenzial gedeutet wird. Dieser Widerspruch ließ mich vermuten, dass es nicht am Theater oder an der Heterogenität der Schülerschaft lag, wenn Theaterarbeit im Klassenverband als nahezu unmöglich erschien. Es könnte an der Herangehensweise liegen, die sich im Kontext von Schule primär am textbasierten, figürlichen Spiel orientiert und vor allem kognitive Fähigkeiten voraussetzt und eine kulturell

Kontingenz als Dramaturgie-Konzept

tradierte Theaterform verfolgt. Die Chance dieser Umbruchzeit nutzend, wurde das Forschungsprojekt „Ästhetische Expeditionen I-III“ mit drei verschiedenen Klassen lanciert. Auswahlkriterien waren die Schulstufe (2.–4. Primarklasse) und der Grad der Heterogenität bezüglich Zusammensetzung (Sozialverhalten, Ethnizität, Religion, Gender, sozioökonomischer Status oder spezielle Bedürfnisse).¹ Während 6 Monaten besuchten die Kinder wöchentlich für 3 h die Gestaltungswerkstatt, welche Aspekte des bildnerischen, technischen, musikalischen, bewegten Gestaltens in den Prozess der theatral-performativen Arbeitsweise miteinbezog. Geleitet wurde das Projekt vom Leitungsteam.² Im Rahmen dieses transdisziplinären Forschungsprojektes³ wurde in den „Ästhetischen Expeditionen“ Heterogenität als Potenzial in der Begegnung von Schule und Theater fokussiert. Aus den Expeditionen I und II zeichneten sich Denkprozesse ab, welche die respektvolle Begegnung mit dem Anderen, dem Fremden, mit Begrenzungen und Perspektiven, mit individuellen Praktiken des Denkens und lebensweltlichen Hintergründen auf Augenhöhe ins Zentrum rückten.

Geradezu zeitgleich „figurierten“ sich die bisherigen Erkenntnisse in Form einer Formel: X ist X ist nicht X. Sie konfrontierte mich vorerst mit einem Rätsel, das zu lösen ich mich jedoch umgehend entschlossen hatte und schließlich mit der Erkenntnis, dass dieses Rätsel Dialoge mit unterschiedlichen (künstlerischen, lebensweltlichen als auch bildungsrelevanten) Inhalten, nicht aber allgemein gültige Lösungen ermöglichen würde. Die Dialoge, die aus der Behauptung des zweiten Formelteils „X ist nicht X“ und den dabei entstehenden Widerspruch ins Zentrum rücken könnten, machten mich besonders neugierig und brachten mein Denken in Bewegung. Die Denkformel begleitete fortan die Expedition III.

Zwischenstand I: Die Formel sucht nach dem Familienstammbaum von Rotkäppchen.

Ich untersuchte vorerst den ersten Teil der Formel. X ist X. Dies führte mich zu persönlichen Zuschreibungen und Vorstellungen meiner theaterpädagogischen Arbeit. Ich begegnete dabei eigenen Festlegungen zu „Theater ist Theater“ und „Schule ist Schule“ sowie der Verortung praktizierter Verfahrensweisen und der Dramaturgie theatral-performativer Prozesse. Unter Einbezug des nicht X trat die Frage nach der Planbarkeit beziehungsweise der Balanceakt zwischen im Vorfeld gefällter Entscheidungen und performativer Erfahrungsräumen, welche die Vielfalt und das Potential der Beteiligten als etwas Unplanbares in den Fokus nahm, in den Vordergrund. Vorstellungen von Theater, Zugänge zu unterschiedlichen methodischen Ansätzen und Kenntnismitteln, die Spannung erzeugen, wurden in Frage gestellt.

Zwischenstand II: Die Formel ruft zu Kuchen und Wein an den Tisch, auch den Wolf.

In einem weiteren Schritt konfrontierte ich das Leitungs- und Forschungsteam mit der Denkformel. Gemeinsam suchten wir

nach Chancen, die sie in der Begegnung zwischen Schule und Theater eröffnen könnte. Es zeichneten sich übereinstimmend Bezüge zu einem Bildungsverständnis und zu Vorstellungen von theaterpädagogischen Prozessen im Sinne ästhetischer Bildung ab. Als Konsens ging hervor, dass jene Transformationsprozesse an der Grenze zu Neuem, Fremdem, Anderem und Unbekanntem zwischen X und nicht X sowohl bildungsrelevant sind als auch theatrale Prozesse beschreiben und Ausdruck für unser Verständnis von Anerkennung ist. Dabei ahnten wir, dass ein sich Einlassen auf die Formel Dialoge über Ereignisse eröffnen könnte, die aus unvorhersehbaren Interaktionen zwischen den Beteiligten entstehen oder diese begünstigen und über ästhetische Bildungsprozesse hinaus den institutionellen Kontext (einer eher planbaren Leistungshaltung und -erwartung) in produktiver Weise zu unterbrechen suchen. Dies setzte eine gewisse Bereitschaft voraus, jene (Komfort-) Zone der Sicherheit, welche durch



Schlafen ist schlafen ist nicht schlafen Foto: Claudia Conte



Ein Berg ist ein Berg ist nicht ein Berg Foto: Claudia Conte

Meinungen, Beurteilungen, Wissen, Leistungsbewertung, Vorurteilen oder institutionell geprägte Rollen geschaffen wurde, in Begegnung mit dem Differenten auszuhalten, zu hinterfragen, zu verunsichern, zu überwinden und bestenfalls produktiv nutzbar zu machen. Ein wertfreies Umfeld und eine Kultur der fragenden Haltung⁴ war Voraussetzung. Ohne dafür einen Begriff zu verwenden, näherten wir uns einem uns neuen Dramaturgie-Konzept, welches im Verlaufe der künstlerischen Auseinandersetzung im pädagogischen Kontext und ausgehend vom Umgang mit der Denkformel die wiederkehrende Veränderbarkeit und Transformation in den Fokus nahm: mit besonderer Aufmerksamkeit auf das Unvorhersehbare und das durch Begegnungen und theatrale Prozesse ermöglichte Neue. Dabei gewannen wir schließlich neue Erkenntnisse in Bezug auf die Kunst des spannungsvollen Unterrichtens und Interagierens zwischen Erwachsenen und Kindern.

Zwischenstand III: Die Formel fordert den Wolf dazu auf, im Dialog mit der Großmutter Essgewohnheiten zu verhandeln. Aber das Rotkäppchen hat dennoch Hunger.

Gemeinsam mit den Spielenden und begleitet von der Denkformel begaben wir uns auf die Expedition. Dabei folgten wir den Erfahrungen der Expeditionen I und II, Spiel mit einem multifunktionalen Material als gemeinsamer Nenner individuelle Zugänge zu bevorzugten Spielformen (wie Konstruktionsspiel, Funktionsspiel, Symbolspiel oder Rollenspiel) zu ermöglichen. Dass die Wahl auf das Material „Buch“ viel, hatte zweierlei Gründe. Einerseits rief die Denkformel im Kontext Schule nach einem „Schulobjekt“, das in neuen Funktionen nutzbar gemacht werden konnte und gleichzeitig eine gewisse Gestaltungs-Variabilität eröffnete. Andererseits ermöglichten Bücher auch inhaltliche Zugänge, welche unter Einbezug der Denkformel ein interessantes Spannungsfeld hervorriefen. Entgegen herkömmlicher „Schauspieleinstiegen“ eröffneten wir einen Experimentier-Spielraum mit Büchern und Klebeband. Als Beispiel hierfür konnten die Kinder in einem großen Raum voller (von ihrer Funktion befreiten) Bücher und Klebebandrollen der Frage nachgehen: *„Was macht das Material mit dir? Und was machst du mit dem Material?“* Dabei war eine intensive Konzentration sowie das Sichtbarwerden von Themen, Anliegen und Fragen zu beobachten, welche sich über Konstruktionen, Installationen und entstandenen Rollenspielen als Spielstücke (aus den Gestaltungs- und Spielanlässen gesammelte Spielmomente) zu szenischem Material entwickelten.

Zwischenstand IV: Die Formel lockt durch den Wald mit Kappen-Wölfen, die nicht solche sind und großen Kuchen-Blumen, die sich gerade verwandeln.

In Verbindung mit der Denkformel hatte dieser gestaltende Zugang zur Folge, dass Aussagen wie „ein Buch ist ein Buch

ist nicht ein Buch“ oder „ein Berg ist ein Berg ist nicht ein Berg“ schon bald so viel Raum einnahmen und als Indiz dafür gelesen wurden, dass sich die Formel in der Praxis bereits verselbständigt hatte. Dies zeigte sich in zahlreichen praktischen Anwendungen. Mit Leichtigkeit wurde im Umgang mit dem Material in Spielstücken als auch in weiterbearbeiteten Szenen ein Buch zum Spiegel, zu einem Sandwich oder ein Haufen herausgerissener Blätter zum gefährlichen Rauch auf dem untergehenden Schiff und die Klebebandrolle zum Telefon, zur Angelrute, das Klebebild am Boden zum Berg oder zwei zusammengeklebte Rollen zu multifunktionalen Pistolen-Handschellen. In diesen praktizierten Formen des Symbolspiels entdeckten die Kinder in direkter Weise ein Abbild der Denkformel. Dieser Prozess des Explizitmachens impliziter Spielvorgänge wurde begünstigt durch die „Kultur der fragenden Haltung“. Diese Beobachtungen konnten wir beispielsweise festhalten, wenn wir in wiederkehrenden Reflexionsmomenten mit den Kindern nach Spuren der Denkformel, also nach Umkehrungen, nach Gegensätzen, nach Überraschungen wie auch nach unveränderbar scheinenden Meinungen und Vorstellungen suchten, die sie selbstverantwortlich in ihrem Forscher*innentagebuch (leeres großes Buch, mit persönlichen Fundstücken, Fragen oder ihnen wichtige Erlebnissen) festhielten oder aber in direkter Weise in die Bearbeitung eigener Szenen einfließen lassen konnten. Durch spontanes Befragen der unterschiedlichen Spielhandlungen gelang es den Kindern auch, die Denkformel selbst als Fragestellerin zu entdecken und zu erfahren. Ein Vermittlungsinstrument war geschaffen. Beeindruckend dabei war zudem, dass diese Erfahrungen die Spielenden befähigten, die Transferleistungen in neuen Spielsituationen selbsttätig auszuprobieren. Als eines zahlreicher Beispiele dafür begannen die Spielenden, sich ihre Kostüme aus Klebeband „maßgeschneidert“ anzukleben. So entwickelte eine Gruppe von vier Kindern eine Szene, in welcher das Anprobieren verschiedener Bikinis und Badehosen in der Umkleidekabine im Mittelpunkt stand. Dabei wurde jedes neu anprobierende Kleidungsstück anstelle pantomimischer Ankleidebewegungen real mit Klebeband auf ihre Kleider geklebt und wieder entfernt. Überraschend und zugleich beeindruckend dabei war, dass durch diese konkreten Handlungsweisen neue Zugänge zu Zeichenhaftigkeit und Zeitlichkeit sowie eine hohe Präsenz beobachtbar wurde und uns Leitenden eine neue Sicht auf theatral-performative Verfahrensweisen eröffnete.

Zwischenstand V: Die Formel führt aus dem Wald, um das Ganze in einem anderen Licht zu sehen.

Der spielende Zugang und Umgang mit Klebebandrollen und Büchern verstanden als X, und die daraus entwickelten Spielobjekte (z. B. ein Telefon, ein Spiegel, ein Berg) als nichtX führten alle zu neuen Herausforderungen, welche begünstigt durch die Vielfalt von Zugängen (ein Zugang ist ein Zugang ist nicht ein Zugang) subjektive Hintergründe und Möglichkeiten der Einzelnen anerkannte und somit die Formel auch in Bezug auf die Individualität der Spielenden

Kontingenz als Dramaturgie-Konzept

einzulösen suchte. Davon ausgehend wurde unter den Kindern auch das Theaterverständnis mit „Theater ist Theater“ verhandelt. Denn Theaterspielen war aus der Sicht der meisten Kinder mit einer klaren Vorstellung verbunden. *„Ein Kind fragt im Anfangskreis, wann jetzt mit dem Stück anfangen wird. Ausgehend von der Erfahrung, die die Klasse vor zwei Jahren gemacht hat fragt es nach Theater mit vorgegebenem Text, einer Geschichte, nach Kostümen. Die Spielleitung beschreibt mit Hilfe der Denkformel (Theaterspielen ist Theaterspielen ist nicht Theaterspielen) die Arbeitsweise der Gestaltungswerkstatt, welche vom Zusammensetzen verschiedener Fundstücke wie theatrale Szenen, Installationen, Tanz, Rap, Choreos, ausgeht und versucht, ein gemeinsames Ganzes entstehen zu lassen, an dem alle mitbeteiligt sind und nicht etwas vorgesetzt wird. Die Kinder stimmen diesem Vorschlag einer solchen Verfahrensweise einstimmig zu.“* (Aus der Sammlung kollektiver Erkenntnisse des Leitungsteams: 04.11.15) Ausschlaggebend für diese Offenheit war, vermute ich, der Einbezug der aus den unterschiedlichen Spielformen entstandenen Spielstücke und das gegenseitige Interesse an persönlichen Themen, welche die Kinder durch eine Vertiefung im Spiel intuitiv in den Raum brachten. Interessant war zudem, dass sich die Denkformel bereits in die Spielstücke eingeschlichen hatte und die Kinder im Spiel Sichtweisen und Meinungen verhandelten. So zeigte ein Spielstück eine Situation, in welcher „Räuber“ ein Haus ausraubten. Sichtlich erfreut darüber bauten die Spielenden eine Erzählerin ein, die im Kontext von Glück und Unglück die Sichtweisen der „Raubenden“ und „Beraubten“ zum Thema machte: „Unglück ist Unglück ist nicht Unglück“. Daraus ergab sich im Anschluss eine Diskussion über den unterschiedlichen Blick auf dieselbe Situation.

In dieser Phase des Experimentierens und Suchens wurde für die Kinder auch erkennbar, dass das Mitgestalten, die eigenen Ideen, Fragen und Anliegen sowie der Umgang mit Schwierigkeiten und Meinungsverschiedenheiten unter Einbezug der Denkformel eine neue Sicht auf ihre Vorstellung theatraler Prozesse ermöglichte. Dabei erinnere ich mich an einen Moment, in welchem ein Kind aus der Situation heraus, dass ihm alle Bücher für sein „Bauvorhaben“ weggeschnappt wurden und die Bitte um Rückgabe nicht erfolgreich verlief, aus der entstandenen Krise etwas Neues entdeckte. Es konstruierte sich mit Klebeband ein überdimensionales Haus, das fast die Hälfte des Raumes beanspruchte. Damit gewann es Mitspielende, die Zutritt zum Haus erbat und darin gemeinsam ein Spielstück entwickelten.

Zunehmend wurde erlebbar, dass die Spielenden selber Bezug zu eigenen Theaterverständnissen nahmen und das, was auf der Bühne „zu tun sei“, nicht mehr von einem Text oder der Spielleitung als Vorgabe erwarteten, sondern die individuellen Gestaltungs- und Spielangebote in einem partizipativen Verhältnis zu einem Gemeinschaftswerk gestaltet und durch die Denkformel immer wieder aufs Neue befragt (auch gestört) werden konnte. Dabei rückte eine Praxis des Verhandeln und ein Handeln zwischen Mitbestimmung und Kompromiss in den Fokus. Damit verbunden eröffneten sich Erkenntnisse wie „eine Rolle ist eine Rolle ist nicht eine Rolle“, welche die Erfahrung von zugeteilten Textrollen

zum Thema machten und zugleich aber auch erkennen ließen, dass X ist X durchaus auch seine Berechtigung hatte. Durch das Verhandeln des theatralen Prozesses und dessen Offenheit gegenüber eigenen Vorschlägen und somit einer stetigen Wandelbarkeit unterzogen gab es auch Spielende, denen abgesprochene und wiederholbare Sequenzen Sicherheit eröffneten. Unter dem Aspekt der Anerkennung der Differenz eines jeden einzelnen forderte die Formel auch auf, notwendige Sicherheit, nach Halt und Wiederholbarkeit wahrzunehmen und im praktischen Handeln umgehend zu verhandeln; mit Vielfalt an Spiel- und Gestaltungszugängen und -angeboten darauf zu reagieren.

Zwischenstand VI: Die Formel trifft auf „Tischlein deck dich“.

Ob inhaltliche, gestalterische oder formale Elemente – alle suchten und versuchten in unterschiedlichen Ausprägungen bis hin zur Präsentation immer wieder Varianten der Darstellung. Bemerkenswert war dabei, dass die individuellen Einfälle und Varianten nie eine große Entfernung zum bereits Existierenden einnahmen, sondern sich konstruktiv aus dem bereits Gestalteten und Vorhandenen heraus entwickelten und somit einen Blick auf das ganze Gefüge vermuten ließen. Es setzte eine Art „mitverantwortete Verfeinerung“ ein, welche sich aus einer Verhandlungs- und Dialogbereitschaft verselbstständigte und in der Theatervermittlung eine neue Bedeutung bekam. Es zeichnete sich eine überraschende Virtuosität, eine hohe Konzentration und Identifikation im szenischen Handeln auf der Bühne und ein Zusammenspiel aller Beteiligten, die wir unterdessen alle auch Zuschauer-Spielende geworden waren, ab.

Die Dramaturgie des Probens hatte sich durch die Formel verändert und zwischenzeitlich auch Verunsicherung und Krisen ausgelöst. Neben X ist X, das für eine gewisse Festlegung und Wiederholbarkeit von Gesuchtem, Gefundenem, Erarbeitetem stand, richteten wir den Fokus immer wieder auch auf das nichtX; auf Möglichkeiten, Varianten und stetige Weiterentwicklung. Dieser eingeschlagene Weg wurde zum Balanceakt zwischen Festlegen und Offenlassen, szenischer Wiederholbarkeit und performativem Freiraum und schließlich zwischen dem Eingehen auf individuelle Möglichkeiten und dem Verfolgen eines Gemeinschaftswerkes. Er sorgte zwischenzeitlich für Unruhe, doch die Chance dieser Prozessanlage, die aus dem Unvorhersehbaren das Entstehende immer wieder neu gestaltet, kombinieret, komponiert und ein Theaterverständnis bewegt, und dies aus dem Potenzial der Vielfalt, überzeugte uns.

Zwischenstand VII: Die Formel selbst wird zum Luftzug, der den Funken Kontingenz springen lässt und das rumpelstilzische Tanzfeuer zu entfachen verhilft.

Während den Reflexionstreffen mit dem Leitungsteam beschäftigte uns der Begriff Kontingenz immer mehr. Und mit ihm das Kalkulierbare, das Spannungsfeld dazwischen

und der darin verortete, anerkennende Umgang mit Differenz und Diversität. Im Umgang mit der Denkformel wurden diese Begriffe mehr als Begriffe. Sie gaben den Prozessen, Verfahrens- und Denkweisen der ästhetischen Expedition eine übergeordnete Ausrichtung. Kontingenz als Dramaturgie-Konzept eröffnete uns durch das Infrage stellen vorgefertigter Konzeptionen, welche sich im Umfeld Primarschule oft am figürlichen und textbasierten Spiel orientieren, neue Wege, eine Praxis der Anerkennung zu schaffen, welche ästhetische Bildung im pädagogisch-institutionellen Kontext von Schule begünstigen. Gleichzeitig zeigten sie auf, dass kontingente Prozesse erst im Kontext des Kalkulierbaren wie zum Beispiel jene Vorgabe, Bücher und Klebeband als Material einzusetzen, als solche erfahren und die Vielfalt produktiv gemacht werden kann, wenn ein gemeinsamer Nenner, eine verbindende Suchrichtung den Prozess begleitet. Wir hielten fest: Kontingenz als Dramaturgie-Konzept forderte uns dazu auf und ermöglicht zugleich, eine Balance zwischen Abmachungen und Freiraum, zwischen individuellen Ideen und Kompromissen zu finden und das Eigene, das Andere sowie das Eigene im Anderen und das Andere im Eigenen immer wieder neu zu verhandeln und weiterzuentwickeln.

Ein Ergebnis

Einige der Erkenntnisse aus den Expeditionen können möglicherweise durch die hier in Folge festgehaltenen Elemente zur praktischen Anwendung, zum Erproben, Kombinieren oder Variieren anregen und somit das Verhandeln und Weiterentwickeln eigener Verfahrensweisen begünstigen. Dabei folgen die Elemente nicht explizit einer durch die Nummerierung gegebenen Chronologie. Sie sind vielmehr als wiederkehrende und sich gegenseitig bedingende Handlungsräume zu verstehen.

Element 1: Im Spielmodus Möglichkeiten des „Eigenen“ finden

Mit theatralen Grundlagespielen und in Verbindung mit einem Lieblingsobjekt (Übergangsobjekt) Spiellust und Zusammenspiel begünstigen. Forscher*innentagebuch eröffnen.

Element 2: Im Experimentieren Zeichen entdecken

Mit Material individuell recherchieren, experimentieren und gestalten. Spielraum für Konstruktionsspiel, Funktionspiel, Symbolspiel und Rollenspiel eröffnen. Entstandene Objekte, Installationen, Dialoge oder Spielideen zu szenischem Spiel entwickeln und die Zeichenhaftigkeit von Theater erleben.

Element 3: Über das Spiel das Andere betrachten

Durch die Denkformel Forschungsfragen (mit lebensweltlichem Bezug, aus einem Stoff oder direkt aus dem Spiel) entwickeln. Diesen einzeln oder in Gruppen in Spielstücken unter Einbezug von Material und Raum nachgehen. Durch Kultur der fragenden Haltung befragen von Lebensentwürfen.

Elemente 4: Verhandlung über das Kombinieren und Komponieren das Eigene im Anderen

Aus Spielstücken Lieblingsstücke auswählen und Spiel- und Freiraum zur Ausarbeitung und Weiterentwicklung ermöglichen. Weitere Ideen laufend integrieren. In gemeinsamen Reflexionsgefäßen wiederkehrend entstandene Szenen verhandeln, auf X und nicht X untersuchen.

Element 5: Über ein Gemeinschaftswerk eigene Grenzen überwinden

Mögliche Verläufe suchen, die zu einem gemeinsamen Ganzen führen. Spielvorschläge oder Gestaltungselemente als nichtX verhandeln, performative Elemente und szenische Improvisationen weiterentwickeln, verdichten.

Element 6: Über eine Präsentation neuen Raum gewinnen

(Zwischen-) Präsentation zeigen. Weiterführende Reflexion individueller und gemeinsamer Prozesse.

Ausblick

„Es wird einmal ...“. Über den Abschluss hinaus fordert die Denkformel auf, das neu entstandene X, „Kontingenz als Dramaturgie-Konzept“, in Bewegung zu behalten. Im Abschlussgespräch äußerte eine der Lehrperson, dass für sie die Denkformel hauptsächlich das permanente Befragen persönlicher Haltungen in den Fokus rückte und sie Offenheit und Flexibilität als begünstigend erfuhr, um das wiederkehrende Sammeln, Verändern, Befragen und Weiterentwickeln auszuhalten, zuzulassen um künstlerisches Handeln beim Unterrichten (auch in anderen Fächern) in den Fokus zu nehmen. Dem Versuch folgend, diese Flexibilität unter Einbezug der erwähnten Elemente beizubehalten, ermöglicht bestenfalls, die Produktivität der Widersprüche unter Einbezug der Denkformel als Analyse-, Vermittlungs- und Reflexionsinstrument zu erfahren; und hiermit als Aufforderung zum Tanz.

Anmerkungen

1 Vgl. *Projekthandbuch ESP Heterogenität und Integration in Schulen Entwicklungsschwerpunkt 2013–2017 (2013)* von A. Buholzer, R. Dettling, G. Sturny-Bossart, Th. Kirchschräger, A. Belliger

2 Das Leitungsteam bestand aus zwei Lehrpersonen und mir, der Theaterpädagogin des Zentrum Theaterpädagogik (ZTP) der PH Luzern. Meine Funktion im Projekt wurde zusätzlich ergänzt durch meines Forschungsarbeit, welche ich im Rahmen des Masterstudiengang Transdisziplinarität (ZHdK) durchführte. Die Ergebnisse dieser Forschungsarbeit, „Spuren einer Denkformel in ästhetischen Expeditionen“ liegen beim ZTP vor.

3 Basierend auf den Erkenntnissen aus der Zusammenarbeit (Expedition II) mit einem „kritischen Freund“ von FLAKS (Forschungslabor für Künste an Schulen (IAE, ZHdK Zürich), das sich auch an Projekten beteiligt, in denen Lehrpersonen und Theaterpädagog*innen selbstständig an einer für die Vermittlungspraxis relevanten Frage empirisch forschen), erweiterte sich für die Expedition III der Kreis der am Forschungsprojekt Beteiligten durch die Leiterin des Instituts für Schulentwicklung und Schulkultur F&E der PH Luzern.

4 Vgl. https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2016/01/AER11_ulrich.pdf

„Hier oben stehen nicht wir, hier oben stehst Du!“ Für eine Dramaturgie des (Aus)handelns

Maike Gunsilius

„Alles hat damit angefangen ...“ Zwölf dunkelhaarige Mädchen stehen in einer Reihe auf dem Bühnenpodest eines Cafés und erzählen chorisch vom Beginn unserer gemeinsamen Forschung. Zwischen ihnen: ich. Die Erwachsene, die Künstlerin, die Projektleitung – blond und bürgerlich. Gehöre ich da überhaupt hin? „... Und wir haben gesagt, o.k., wir gründen mit Dir *Die Schule der Mädchen*, aber hier oben stehen nicht wir, hier oben stehst du.“ Mit diesem Satz verabschieden sich die Mädchen nach wenigen Minuten vorerst von der Bühne und setzen sich unter die Zuschauer_innen – ich bleibe übrig: In einer lecture performance berichte ich Zwischenergebnisse, die Mädchen schalten sich per Video-tutorial oder Live-Auftritt ein. Wir haben die Verhältnisse umgedreht – und ein Tabu gebrochen: In kulturellen Bildungsprojekten geht es darum, Kinder, Jugendliche, Schüler_innen auf die Bühne zu bringen. Hier soll „kulturelle, soziale und politische Teilhabe“ geschaffen werden, indem es Kindern ermöglicht wird, „an ihren und anderen Orten (Schule, Theater, Stadtteil) mit ihren (eingebrachten und neu entwickelten) künstlerischen Ausdrucksformen öffentlich zu ‚sprechen‘ und wahrgenommen zu werden“, wie es beispielsweise Wolfgang Sting für das Projekt TUSCH Hamburg beschreibt. (Sting 2014:44). Kinder treten auf eine Bühne, werden öffentlich ‚sichtbar‘ und ‚sprechen‘, während Eltern und Lehrer_innen zuschauen und die/der Theatermacher_in stolz hinterm Lichtpult steht. Diese gängige Rollenverteilung rahmt das Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen – vor allem innerhalb der Institution Schule – als ein pädagogisches: Das Label der ‚kulturellen Bildung‘ verspricht, dass Kinder und Jugendliche mithilfe von Kunst zu bürgerlichen Subjekten werden, während Erwachsene (und ihre Institutionen) bleiben dürfen, wie sie sind. ‚Künstlerische Forschung‘ – als ein zentraler Begriff des aktuellen Diskurses kultureller Bildung, soll helfen, forschende und gestaltende Prozesse in bezug auf gesellschaftliche Fragen ineinander zu denken. In der Anerkennung kindlicher Expertise und dem gemeinsamen Generieren neuen Wissens wird der Wunsch nach einem offenen Lehr-Lern-Verhältnis betont. Welche pädagogischen und gesellschaftlichen Zielvorgaben stehen dahinter? Und welche Formen von Teilhabe sind in dieser Konstellation tatsächlich möglich?

Ich begreife ästhetische Forschung mit Kindern als Raum, sich gemeinsam fragend und erprobend in Themen und Prozesse zu involvieren, die Kinder *und* Erwachsene angehen und an denen wir alle teilhaben wollen. Ästhetisches Forschen ermöglicht es Kindern und Erwachsenen ihre unterschiedlichen Perspektiven, Anliegen und ihre unterschiedlichen Bedingungen gesellschaftlicher Teilhabe in der theatralen Spielanordnung auszuhandeln. Wie (und ob) dies geschieht – das bestimmt die Dramaturgie des künstlerischen Forschungsprojektes. Denn sie ist weit mehr als die

„äußere Bauform und innere Struktur“ der „Aufführung“ (Brauneck & Schneilin 1992). Sie ist auch die Dramaturgie des künstlerischen Forschungs-Setups (Wer lädt wen zur gemeinsamen Forschung ein? Welche Forschungsfrage wird von wem in welcher – auch räumlichen – Versuchsanordnung mit welchen performativen Strategien untersucht?), des Forschungsprozesses (Verlauf, Zwischenergebnisse, Kippunkte), der Wissensgenerierung (welches Wissen wird generiert, in welcher Form werden Ergebnisse festgehalten und präsentiert, inwiefern wird die Präsentation des Wissens als Teil der Forschung gedacht [Peters 2013]).

Beispielhaft möchte ich anhand meines Forschungsprojektes *Die Schule der Mädchen* für eine Dramaturgie plädieren, die die teils paradoxen Verhältnisse zwischen Kunst, Forschung, Bildung und Gesellschaft als Teil ästhetischer Forschung kritisch mitdenkt und produktiv macht – und alle Beteiligten – d.h. neben Schüler_innen und Zuschauer_innen auch Lehrer_innen und Theatermacher_innen – in ihre Aushandlung involviert. Es ist die Dramaturgie, die jeweils eine eigene Logik für ein mögliches Zusammenspiel der Verhältnisse entwickelt.

Paradoxien ästhetischer Bildung

Jan Deck benennt anhand professioneller Theaterproduktionen, in denen Kinder und Jugendliche als Darstellerinnen engagiert sind, grundsätzliche Paradoxien in der künstlerischen Arbeit mit Kindern bezüglich Arbeitsweise (kollektive Arbeitsform/Professionalitätsanspruch), Darstellungsweise (schauspielerisches Handwerk/Authentizität), Inhalt (Anbindung an kindliche Lebenswelt/deren kritische Befragung), Sichtbarkeit (Zeigen kindlicher Perspektive/Transparenzzwang), die von diesen Produktionen nicht aufgelöst werden, ihnen durch ihre Offenlegung aber eine produktive Spannung geben können (Vgl. Deck 2014:58/60)¹. In partizipativen (Forschungs-)Projekten im kulturellen Bildungskontext, insbesondere in Kooperationsprojekten mit Schulen wirken die Struktur Schule, ihr Bildungsanspruch und das ihr implizite Lehr-Lernverhältnis so dominierend, dass weitere Paradoxien hinzukommen:

Paradox 1: Forschen und beforscht werden

Viele Forschungsprojekte innerhalb der kulturellen Bildung adressieren Kinder und Jugendliche als mitforschende Expert_innen, als Träger_innen eines spezifischen, häufig unsichtbaren und möglicherweise impliziten Wissens und stellen damit gegebene Wissenshierarchien infrage. Eine solche Adressierung ist Voraussetzung gemeinsamen Forschens, und doch birgt sie ein Paradox, da beteiligte Kinder zwar eine Bühne erhalten, auf der ihr (implizites) Wissen

Wert und Gewicht erfährt, gleichzeitig aber häufig *auch* Beforschte bleiben.

Der Ansatz des gemeinsamen Forschens aus unterschiedlicher Perspektive lässt sich bereits in Walter Benjamins Programm eines proletarischen Kindertheaters finden: Es sieht Kinder als Subjekte von Erziehung: Sie forschen an Stoffen, Aufgaben etc., die die/der Theaterleiter_in ihnen zur Verfügung stellt, während sie/er im Geschehen-Lassen und Beobachten von der Welt des Kindes lernt (Benjamin 1991). Zahlreiche Parallelen zu zeitgenössischen Konzeptionen künstlerischer Forschung mit Kindern ließen sich herausarbeiten (Vgl. Bernstorff 2013; Schubert 2014; Hentschel 2014). Demgegenüber steht der Befund, dass die Wissensgenerierung in kulturellen Bildungsprojekten „gegenwärtig stark auf die Erforschung der *Wirkungen* von Bildungsangeboten auf die beteiligten Kinder und Jugendlichen dominiert wird“ (Hentschel & Pinkert 2014:5).

Natürlich bringen Kinder und Künstler_innen unterschiedliche Kompetenzen und Interessen mit, sie sind in der gemeinsamen Forschung nicht gleichberechtigt, sondern tragen unterschiedliche Verantwortlichkeiten. In der Zusammenarbeit, die von diesen Unterschieden ausgeht, wird dann etwas möglich, das ohne einander nicht möglich wäre, und so kann gemeinsame Forschung auf Augenhöhe (im geschützten Raum des Labors) regelmäßig gelingen.

Paradox 2: Pflicht zur (ästhetischen) Selbstbildung

Seit Schillers *Briefe[n] über die ästhetische Erziehung des Menschen* gilt die ästhetische Praxis als Mittel, das freie, bürgerliche Subjekt zu stärken oder gar hervorzubringen. Dieser Ansatz wird innerhalb der modernen Institution Schule gekoppelt an das generelle Versprechen von Bildung als Möglichkeitsraum oder Mündigkeit, während Schule gleichzeitig ein machtvoller Raum der Herstellung von Unterschieden ist (Mecheril 2014; Gomolla & Radtke 2007; Schiffauer u. a. 2002). Selbstbildungs- und Selbstmanagements-Kompetenzen sind Zielvorgabe heutiger Bildungskonzepte: Innerhalb eines stark reglementierten Schullebens sollen sie entwickelt, gemessen und benotet werden. Doch der moderne Topos der Selbstbestimmung von Kindern hat hier nicht die Autonomie des Kindes als gesellschaftskritisches, revolutionäres Potenzial im Sinne Benjamins proletarischen Kindertheaters im Blick, sondern folgt neoliberalen Vorstellungen einer Wissens- und Leistungsgesellschaft, in der Bildung ein kommerzialisierbarer Wert ist – und Bürger_in-Sein oft als Leistungsträger_in-Sein gedacht wird. Ästhetische Bildung als Selbstbildung ist heute Teil eines Bildungsdispositivs, wie es Jan Deck unter Bezugnahme auf den Bildungsforscher Norbert Ricken skizziert: ein Bildungsdispositiv, das „Freiheit und Selbstbestimmung des Individuums nicht sanktioniert, sondern fördert und ‚führt‘“ und im Sinne einer neoliberalen Logik produktiv macht. Dadurch sei „alles, was einmal einen Schutzraum bieten sollte, zum Ort und Objekt der Einflussnahme geworden“. Auch das Kinder- und Jugendtheater sei – unabhängig von seiner Qualität – unweigerlich Teil dieses Bildungsdispositivs (Deck 2014:65).

„Hier oben stehen nicht wir, hier oben stehst Du!“

Im Versuch, die ästhetische Forschung mit Kindern zu kulturellen, gesellschaftlichen Fragen an deren Lebenswelt anzubinden und ihre spezifische Expertise sichtbar zu machen, werden sie und ihr Alltag häufig zum Forschungsgegenstand im Biografie-Dispositiv, (in dem die auf der Bühne erzählte Biografie fast ausschließlich die beteiligter Kinder und Jugendlicher ist). Doch ‚Sichtbarkeit‘ allein reicht als Teilhabeversprechen nicht aus: Sibylle Peters stellt die Frage, ob „der ubiquitäre Wunsch nach Aufmerksamkeit häufig für den Wunsch nach ganz anderen Formen von Teilhabe einstehen muss“, und stellt dem ‚Sichtbarwerden‘ vor anderen das Erleben von „Selbstwirksamkeit“ im gemeinsamen theatralen Probehandeln von Kindern *und* Erwachsenen gegenüber (Peters 2015)².

Dramaturgisch geht es also darum, ein künstlerisches Forschungs-Setup zu entwickeln, das beteiligte Kinder *und* Erwachsene über ihre verschiedenen an eine Forschungsfrage geknüpften Interessen und Anliegen in die gemeinsame Forschung involviert und in Auseinandersetzung bringt. Dies erfordert, eine Öffentlichkeit so zu inszenieren, dass sie den Kindern Autonomie- und Schutzraum zugleich bietet, indem die Perspektive und Teilhabemöglichkeiten von Kindern *und* Erwachsenen, sowie der gesellschaftliche Blick auf Kinder sichtbar und verhandelbar werden.

Die Schule der Mädchen

Rahmen

Im Rahmen des künstlerisch-wissenschaftlichen Graduiertenkollegs *Performing citizenship* in Hamburg, getragen durch eine Kooperation der wissenschaftlichen Institutionen HafenCity Universität Hamburg (HCU) und der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg (HAW) sowie der künstlerischen Institutionen Forschungstheater und K3 – Zentrum für Choreografie in Hamburg untersuche ich den sich transformierenden Begriff der Bürgerin in der postmigrantischen Gesellschaft – und wie performative Strategien einen Aushandlungsraum dafür schaffen können. Als eines von zwei Praxisprojekten habe ich gemeinsam mit 12 zwölfjährigen Schülerinnen der *Stadtteilschule auf der Veddel* in Hamburg³ *Die Schule der Mädchen*, ein performatives Labor bürgerschaftlicher Praxis gegründet: Angebunden an ihren (verpflichtenden!) Schul-Unterricht haben wir in ihrem Stadtteil alltägliche urbane Praktiken der Mädchen und ihre Zukunftsentwürfe daraufhin untersucht, inwiefern diese Stadtteil und Zusammenleben (mit)gestalten und in diesem Sinne Bürgerschaft produzieren. Zwischenergebnisse der Forschung haben wir in einem Café ihres Stadtteils öffentlich präsentiert und gleichzeitig erprobt.

Forschungs-Setup

Im Falle der *Schule der Mädchen* hatte meine Frage danach, was es in der heutigen postmigrantischen Konstellation heißt, Bürgerin zu sein und in welchen Praktiken sich dieses Bürgerin-Sein artikuliert, ihren Ausgang in der Beobachtung, dass Frauen und Mädchen des Stadtteils wenig beteiligt an öffentlichen Formen bürgerschaftlicher bzw. po-

„Hier oben stehen nicht wir, hier oben stehst Du!“

litischer Praxis sind – und in meinem gleichzeitigen Zweifel: Stimmt das? Oder sind meine Setzungen von Bürgerschaft und Öffentlichkeit blind für Formen von Engagement, die ich nicht als solche wahrnehme? Kann nicht jede Tätigkeit bürgerschaftliches Handeln sein – wenn sie über sich selbst hinausweist? Die Gründung der *Schule der Mädchen* war die Verabredung zur und der Rahmen der gemeinsamen Forschung, das Setting zielte auf die Beforschung der Alltagspraktiken von Mädchen in ihrem Stadtteil: Sie waren eingeladen, ihre Alltagspraktiken und Zukunftsentwürfe als Expertise zu begreifen, zu untersuchen, inwiefern sie ihren Stadtteil dadurch als ‚Bürgerinnen der Zukunft‘ mitgestalten (können). Ich als Erwachsene trat mit meinem Nichtwissen an die beteiligten Schülerinnen heran, um ihrer Praxis zunächst zu folgen und möglicherweise eigene Vorannahmen zu ‚verlernen‘.

Die Form des tutorials, des Erklärvideos – bei den Mädchen durch bestimmte ‚youtuber_innen‘ bekannt und beliebt – übertrugen wir auf verschiedene gesammelte Tätigkeiten (Zeichnen, Backen, Kopftuch binden, Fußball spielen, etc.) und auf zukünftiges Handeln (Blumen pflanzen, Dönertag erfinden, für Weltfrieden und kostenloses Shoppen sorgen, Angela Merkels Job übernehmen, etc.). Das tutorial wurde

zentrale Form, alltägliche Praktiken und imaginierte Zukunft performativ und sprachlich zu rahmen und – sowohl per Video als auch in der Live-Situation – öffentlich sichtbar zu machen. Damit wurde das Lehr-/Lernverhältnis in der *Schule der Mädchen* vordergründig umgedreht: Die Mädchen waren die Expertinnen, die Erwachsenen (künstlerisches und pädagogisches Team und später Zuschauende) die Unwissenden/Lernenden.

Widerstand

Im Falle der *Schule der Mädchen* war zunächst der Alltag der Schülerinnen Forschungsgegenstand, sie waren damit Beforschte im Kontext eines Biografie-Dispositivs. Ihre urbane Alltags-Expertise sollte als Schulveranstaltung im Stadtteilcafé performt werden. Doch die Setzung der umgekehrten Wissenshierarchie ließ die Machtverhältnisse des verpflichtenden titelgebenden Rahmens ‚Schule‘ unangetastet – und kam deshalb auch nicht gegen sie an: Die Haltung der Schülerinnen dem Projekt gegenüber war ambivalent und nie vorhersehbar. Nach kurzfristiger Begeisterung für selbst eingebrachte Impulse waren die Mädchen so sehr mit klassischen Ausweich- und Blockade-Strategien, mit Gruppendynamiken aus dem Klassenverbund, etc. beschäftigt, dass sie meine Adressierung als Expertinnen nur ansatzweise annahmen, eigene Ideen häufig nicht weiter verfolgten, und sich auf die angebotenen performativen Strategien oft nicht einließen. Ihre Aneignung der *Schule der Mädchen* bestand in der Störung, im Widerstand: „Es ist unsere Schule und wir wollen hier einfach *nichts machen*, nur chillen.“ (Sietara Mohammad, Schülerin) Die Mädchen wandten den von mir gesetzten experimentellen Rahmen – und damit auch ein Machtverhältnis – um: sie waren die Forschenden, die Erwachsenen (Lehrerin, künstlerisches Team) die Beforschten: Wie ernst meinen sie es, dass wir die Expertinnen und die *Schule der Mädchen* unsere Schule ist? Wann greifen sie ein – und wie? Wollen die hier wirklich auch etwas lernen? Diese Forschungsfragen las ich aus dem Verhalten der Mädchen heraus und fragte weiter: Wie viele Vorannahmen über das Bürgerin-Sein enthält mein Experimentalsetting, wie viel institutionelle Diskriminierung reproduziert es? Wie flexibel kann es auf unvorhergesehene Forschungsergebnisse reagieren? Welche Rolle innerhalb der Forschung nehme ich ein, wenn ich wahlweise diszipliniere oder distanzierte Beobachterin bleibe? Bin ich Teil des Settings – und damit auch Untersuchungsgegenstand?

Dramaturgie der Störung

Konflikte in der Arbeit mit Jugendlichen im Pubertätsalter, wie sie in der *Schule der Mädchen* offenbar wurden, sind aus vergleichbaren Konstellationen gut bekannt. Mit einer Mischung aus methodischem Repertoire und persönlicher Motivationskraft gelingt es meist, die freigesetzten Energien in eine produktive Gruppendynamik zu bündeln. Die ‚Krise‘ und ihre Überwindung werden dabei strategisch als Teil des Prozesses mitgedacht, um das Gemeinschaftsmoment der Aufführung zu erreichen. Das ist der Augenblick, in dem sich das Narrativ kultureller Bildung bestätigt: Die



Kinder haben es geschafft! Sie haben sich öffentlich gezeigt, gesprochen, performt (im doppelten Sinne: sie haben auch Leistung erbracht), sie haben sich ästhetisch gebildet – sie sind Bürgerinnen geworden!

Im Moment der nahenden ‚Aufführung‘ der *Schule der Mädchen* kam von einigen Mädchen eine sehr grundlegende Absage: „Wir haben Theater nicht gewählt. Wir wollen nicht auf die Bühne!“ (Leyla Sultan Altinpinar, Schülerin). Diese Sicht wurde nicht von allen geteilt und blieb auch nicht bestehen. Doch nachdem ich reflexhaft das Programm ‚Theater-ist-Krise-in-ihrer-kollektiven-Überwindung-liegt-die-Gemeinschaft-bildende-Kraft‘ eingelegt hatte, fragte ich mich, welches wichtige Ergebnis unserer Forschung ich gerade übersah. Der Widerstand der Mädchen richtete sich gegen das von mir gesetzte Forschungs-Setup als auch den Kontext (inter-)kultureller Bildung und gegen die ihnen dort zugeordnete Rolle: Gegen das Sichtbarwerden, das Performen-Müssen.

Verhältnisse aushandeln: Sichtbarwerden und Zurück-Schauen

Ich entschied mich, den Widerstand der Mädchen zum künstlerischen Forschungsmaterial zu machen – und damit auch mich: Die bildungsbürgerliche ‚weiße‘ Künstlerin, die mit allerlei gut gemeinten Setzungen in die gemeinsame Forschung innerhalb eines paradoxen Rahmens der verpflichtenden ästhetischen Selbstbildung startet, stand den Mädchen und ihrer berechtigten Kritik an diesem (inter-)kulturellen Bildungsdispositiv auf der Bühne gegenüber. Das ‚Nichts-machen-wollen‘ der Mädchen wurde gespiegelt an meiner eigenen bürgerlichen Sozialisation, in der Widerständigkeit und Proteststrategien für die Aneignung von Handlungsräumen eine zentrale Rolle spielen. Damit schlug auch die in der Theaterarbeit mit Kindern und Jugendlichen fast schon verpflichtende Form des ‚Biografierens auf der Bühne‘ auf mich zurück. Öffentliche ‚Sichtbarkeit‘ wurde für einige der Mädchen erst in der Drehung der Verhältnisse, im Zurück-Schauen als Handlungsmacht erfahrbar. Die Dramaturgie des Forschungssettings befragte dasselbe, indem die Mädchen als auch ich unsere Positionen ins Spiel warfen, auf – für alle Seiten (auch die zuschauende) – verunsichernde Weise. In dieser Verunsicherung erst wurde die Forschung über das Bürgerin-Sein frei von Vorannahmen, wurde eine Verschiebung im Lern-Lehr-Verhältnis ansatzweise denkbar. Die Verunsicherung involvierte Schülerinnen, Lehrerinnen, Künstlerinnen und Zuschauer_innen in eine Aushandlung über Wissen, Macht, Widerstand – und über die eigenen Handlungsmöglichkeiten als Bürger_in.

Literatur

- Benjamin, Walter 1991. Programm eines proletarischen Kindertheaters. In R. Tiedemann & H. Schweppenhäuser Gesammelte Schriften. Frankfurt am Main: suhrkamp, 763–769.
- Bernstorff, Elise V. 2013. Das Undisziplinierte im Transdisziplinären. Das pädagogische Verhältnis in der künstlerischen Forschung mit Kindern. In S. Peters *Das Forschen aller*. Bielefeld: transcript, 95–120.

„Hier oben stehen nicht wir, hier oben stehst Du!“

- Brauneck, Manfred & Schneilin, Gerard 1992. *Theaterlexikon*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Tb.
- Deck, Jan 2014. Paradoxe Verhältnisse. Zum biopolitischen Kontext der Theaterarbeit mit Kindern und Jugendlichen. In P. Primavesi & J. Deck *Stop Teaching! Neue Theaterformen mit Kindern und Jugendlichen*. Bielefeld: transcript, 47–67.
- Gomolla, Mechthild & Radtke, Frank-Olaf 2007. *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. 2., durchges. u. erw. Aufl. 2007. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hentschel, Ingrid 2014. Vom Hoffnungsträger zum Problemfall Kindheitsbilder im Theater für Kinder. In P. Primavesi & J. Deck *Stop Teaching! Neue Theaterformen mit Kindern und Jugendlichen*. Bielefeld: transcript, 69–90.
- Hentschel, Ulrike & Pinkert, Ute 2014. Theaterpädagogisches Wissen im gesellschaftlichen Kontext P. D. U. Hentschel, u. a. *Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik* 30. Jahrgang, Heft 64, 4–9.
- Mecheril, Paul 2014. *Subjektbildung: Interdisziplinäre Analysen der Migrationsgesellschaft*. 1., Aufl. Bielefeld: transcript.
- Peters, Sibylle 2013. *Das Forschen aller. Artistic Research als Wissensproduktion zwischen Kunst, Wissenschaft und Gesellschaft*. 1., Aufl. Bielefeld: transcript.
- Peters, Sibylle 2015. Forschung und Teilhabe. Vom ästhetischen Lernen der Gesellschaft. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Schiffauer, Werner u. a. 2002. *Staat - Schule - Ethnizität*. Münster ; München u. a.: Waxmann.
- Schubert, Inge 2014. Müssen wir heute wieder machen, was wir selber wollen? Das Paradox beauftragter Selbstständigkeit. In P. Primavesi & J. Deck *Stop Teaching! Neue Theaterformen mit Kindern und Jugendlichen*. Bielefeld: transcript, 91–107.
- Sting, Wolfgang 2014. Theater und Schule: TUSCH. Ein Kultur-LernModell. Zentrale Merkmale am Beispiel von TUSCH Hamburg P. D. U. Hentschel, u.a. *Zeitschrift für Theaterpädagogik* 30. Jahrgang, 64, 41–44.

Bildlegenden

Bild 1 & Bild 2: Präsentation im Café Nova, Veddel. Fotografie: Margaux Weiss

Anmerkungen

- 1 Deck bezieht sich auf Produktionen wie *Tim Etchells & Victorias That Night Follows Day* (Premiere: 2007), *Gob Squads Before your Very eyes* (Premiere 2011) und das Projekt *Teenage Riot* der belgischen Gruppe *Ontoerend Goed* (Deck 2014)
- 2 Die Adressierung von Kindern und Jugendlichen als Expert_innen ist Ausgangspunkt der zahlreichen Projekte des Forschungstheaters in Hamburg. Ihre „Wunschenergie“ in Bezug auf die zu untersuchende Frage/Gegenstand ist Startpunkt und Motor der gemeinsamen Forschung von Kindern und Erwachsenen. (Vgl. www.fundus-theater.de/forschungstheater/)
- 3 Die Schülerschaft der Veddel hat zu mehr als 95% einen sogenannten Migrationshintergrund, und ist damit gelebte postmigrantische Gesellschaft, in der die Trennlinie nicht zwischen Migrant_innen und Nicht-Migrant_innen verläuft, sondern allenfalls zwischen migrantischen Schüler_innen und nicht-migrantischen Lehrer_innen. Die sozialen Rahmenbedingungen der Grund- und Stadtteilschule beschreibt der niedrigste ‚KESS-Faktor‘ 1 des Hamburger Sozialindexes als schlecht. (Vgl. <http://www.hamburg.de/bsb/hamburger-sozialindex/>)

Das Kunstfeld als Spielfeld – Ein- und Ausschlussmechanismen des Kunstfeldes in und mit den Künsten begreifbar machen

Sascha Willenbacher

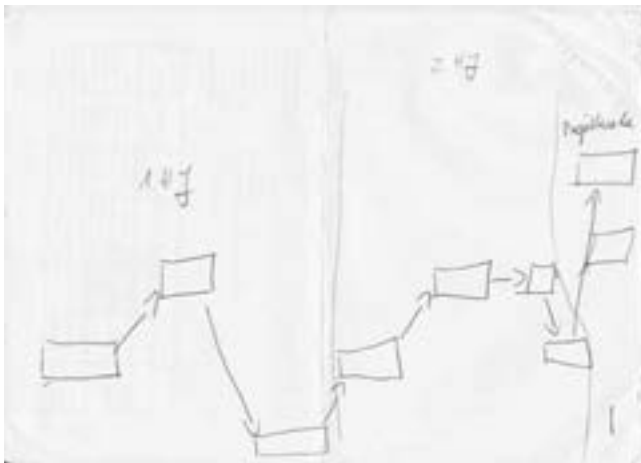
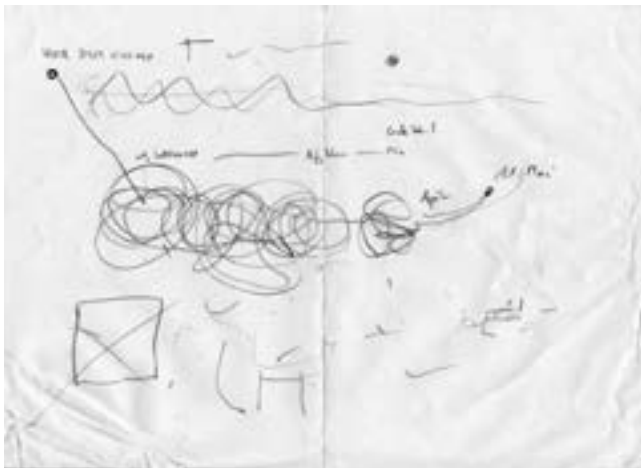
Die Qualität der Zusammenarbeit zwischen Theater und Schule bleibt häufig unterhalb der Möglichkeiten, die künstlerischen Prozessen im Kontext Schule innewohnt. ‚Qualität‘ sei hier darauf bezogen, ob und wie es gelingt, den Beteiligten Erfahrungsräume zu eröffnen und bereichernde Auseinandersetzungen zu ermöglichen. Eine Ursache für das Verfehlen des vorhandenen Potenzials kann darin gesehen werden, dass Theater und Schule verschiedenen sozialen Feldern angehören, in denen unterschiedliche Wertungshorizonte die Perspektiven der Akteur_innen auf ihr Gegenüber und dessen Handlungen rahmen. So bildet das Wissen um die Wertungshorizonte im Feld der Künste und das Wissen um die darin gültigen ‚Werte‘ einen Bestandteil des impliziten Wissens, das Künstler_innen in die Arbeit an Schulen einbringen. Dieses Wissen wiederum ist eng verknüpft mit dramaturgischen Entscheidungen in Probenprozessen. Auch Lehrer_innen und Schüler_innen bringen Vorstellungen von Theater in die Zusammenarbeit ein, welche aber mitunter vom Kunstfeld abweichen. Des Weiteren orientieren sich Lehrer_innen an Werten, die in ihrem Feld Gültigkeit besitzen, nicht aber im Kunstfeld. Ähnliches gilt mit Blick auf Familie, peer-group und mediales Umfeld auch für Schüler_innen. Der Zusammenarbeit von Theater und Schule unterliegen demnach nicht-bewusste, per Sozialisierung erworbene mentale Konzepte¹.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche dramaturgischen Setzungen im Vorfeld einer Zusammenarbeit gemacht werden können, um allen Beteiligten Erfahrungsräume und bereichernde Auseinandersetzungen zu ermöglichen? Wie kann anhand von Spannungsverläufen eine ergebnisoffene Probenarbeit dramaturgisch bewusst gestaltet werden? Was muss im Laufe der Zusammenarbeit an Lehrer_innen und Schüler_innen vermittelt werden, um sie an der Gestaltung einer offenen Material- und Stückentwicklung² zu beteiligen?

Dramaturgie als Gestaltung raum-zeitlicher Strukturen

Der Begriff ‚Dramaturgie‘ ist nicht nur in Bezug auf Theaterprobenprozesse und Theaterbetriebe, sondern bspw. auch im Kontext von Museen, Konzerten oder TV-Shows gebräuchlich und erfährt insofern unterschiedliche Aneignungen und Anwendungen. Eine verbindende Klammer dürfte jedoch sein, dass mit ‚Dramaturgie‘ Praktiken bezeichnet werden, die der intentionalen Gestaltung raum-zeitlicher Strukturen dienen (vgl. Fischborn 2012:16). Bspw. kann in einem begehbaren Bühnenbild oder einer Installation die Anordnung von Zwischenwänden so strukturiert sein, dass mit den Erwartungen des_der Besucher_in gespielt wird, indem Dinge verdeckt bleiben oder sichtbar werden. Dabei beeinflusst die individuelle Bewegung durch den Raum die zeitliche

Abfolge von Sicht- und Unsichtbarkeit. Wird ein Dialog inszeniert, sind u. a. Unterbrechungen in Form von Pausen ein wichtiges Gestaltungsmittel zur Vergabe von Informationen an den_die Zuschauer_in. Aber auch Experimente mit der Nicht-Gestaltung raum-zeitlicher Strukturen zählen als Dramaturgie, sofern mit ihnen kommunikative und/oder rezeptionsästhetische Wirkungsabsichten verknüpft sind. Ein beliebiges Beispiel hierfür ist eine Arbeit von ‚Showcase beat le mot‘ (zusammen mit der Choreografin Angela Guerreiro) aus dem Jahr 2008 mit dem Titel *Vote Zombie Andy Beuys*. Die Zuschauer_innen saßen locker verteilt auf Klötzen und waren umgeben von einem meterhohen Baugerüst, das mit Autoradkappen, Ventilatoren, Pflanzen, Kanistern und Schilfrohr-Rollen aus der Baumarkt-Gartenabteilung und vielem mehr vollgestellt war. Immer wieder umkreisten die fünf Performer_innen mit energetischen Körperbewegungen den Gerüst-Aufbau ohne direkt für das Publikum sichtbar zu sein – man hörte sie atmen, schnaufen, rascheln, stampfen und ab und an äugten sie zwischen den Gerüststangen und den angehäuften Objekten in den Innenraum zu den Zuschauer_innen hinein. Als Zuschauer assoziierte ich mit ihrem in unregelmäßig wiederholten Abständen, rhythmisch-choreografierten Zug um den Gerüstbau etwas Schamanenhaftes, eine Art Tanz zwischen Geisterbeschwörung und Teufelsaustreibung. Aber war man überhaupt noch *Zuschauer_in*? Einerseits waren zwar die Performer_innen anwesend wegen der man Eintritt gezahlt hat, um etwas von ihnen gezeigt zu bekommen. Andererseits waren sie zugleich abwesend und man war als *Zuschauer_in* offensichtlich sich selbst überlassen, so dass es zur unausgesprochenen Frage des Abends wurde, wer sich was traut an Konventionen über Bord zu werfen, ob Gegenstände von den Gerüstbrettern heruntergenommen, der Schokoladenbrunnen geschöpft, Bekanntschaften gemacht und Unterhaltungen an Fahrt aufnehmen werden – kurz: Bis zu welchem Grad würde sich das Publikum verselbstständigen? Und mit welcher Dynamik? Mit meinen willkürlichen Beispielen möchte ich die Breite des Spektrums andeuten, die die Gestaltung raum-zeitlicher, prozessualer Strukturen im Rahmen von Kunst und Theater annehmen kann. Denn gegenwärtig bestehen weder genrespezifische Grenzen noch *verbindliche* Normen oder Konventionen, was insofern bemerkenswert ist, als dass ‚Dramaturgie‘ einen Wissensbereich darstellt, in dem systematisierend über den Zusammenhang zwischen dem Aufbau symbolhafter Strukturen (z.B. dramatischer Text), der Funktion der eingesetzten Mittel (auf Text- und/oder auf inszenatorischer Ebene) und der ästhetischen Wirkungsdimensionen im Zuge der Rezeption nachgedacht wird. Aber woran orientieren sich Theatermacher_innen bei der Gestaltung raum-zeitlicher Strukturen im Rahmen von Inszenierungs- und Probenprozessen? Worauf gründen sich ihre dramaturgischen Entscheidungen?



Das implizite Wissen von Künstler_innen

Eine Möglichkeit zur Beantwortung der aufgeworfenen Fragen sehe ich in Ergebnissen, die im Zuge meiner begleitenden Forschung zum Projekt ‚JUMP & RUN – Schule als System‘ entstanden sind und auf die ich im Folgenden zurückgreifen möchte.³ Im Kooperationsprojekt ‚JUMP & RUN – Schule als System‘ arbeiteten drei Berliner Theaterhäuser respektive die von ihnen kuratierten Künstler_innen und engagierten Theaterpädagog_innen⁴ mit Schüler_innen und Lehrer_innen aus insgesamt elf Berliner Oberschulen zusammen. Im Verlauf des Schuljahres 2011/12 sollte unter dem titelgebenden Motto ‚Schule als System‘ die Institution Schule im Rahmen künstlerischer Prozesse in den Blick gerückt werden. Die von mir vorgenommene Begleitforschung konzentrierte sich auf die Kooperation zwischen Künstler_innen und Lehrer_innen, die an den jeweiligen Schulen zumeist in Zweiertteams zusammenarbeiteten. Ich interessierte mich für die Frage, welche impliziten und damit nicht-bewussten Bilder, Vorannahmen und mentalen Konzepte vom Künstler-Sein und vom Lehrer-Sein sowie von Theater, Schule und Bildung die Künstler_innen und Lehrer_innen in ihre Kooperation einbringen und wie sie sich auf deren Zusammenarbeit auswirken würden. Hierzu führte ich u. a. zwanzig leitfadengestützte Interviews, die ich zu Beginn und nach Abschluss des Projekts durchgeführt habe.

Die von mir vorgenommene Auswertung der Interviews lässt in der Summe u. a. erkennen, dass die beteiligten Akteur_innen zu Beginn und während des Projektverlaufs von unterschiedlichen Theater- und Professionsverständnissen ausgingen, die wiederum mit unterschiedlichen Vorstellungen darüber verknüpft waren, wie eine Theaterinszenierung entsteht und erarbeitet wird (vgl. Willenbacher 2016:218 ff.). Die Diskrepanzen waren je nach Team-Konstellation unterschiedlich groß und davon abhängig, ob Künstler_innen und Lehrer_innen über Erfahrungen im jeweils anderen Feld verfügten. So waren in manchen Konstellationen die beteiligten Lehrer_innen mit der Arbeit an Theatern und mit künstlerischen Suchbewegungen sehr vertraut, was es ihnen ermöglichte ihr pädagogisches Wissen gewinnbringend in die Zusammenarbeit mit den Künstler_innen einzubringen. Es bestand eine Schnittmenge an intuitiv geteiltem Wissen.

In anderen Konstellationen lagen die mentalen Konzepte von Theater, Schule und Bildung seitens Künstler_in und Lehrer_in relativ weit auseinander. Dies hatte zur Folge, dass auch die Wahrnehmung auf den Probenprozess und die Einordnung einzelner Situationen unterschiedlich waren. So äusserte eine Lehrerin im retrospektiven Interview, die Künstlerin hätte „ihren Plan gehabt, wo sie hin will“ und hätte Dinge gesehen und Einfälle gehabt, auf die sie selbst nicht gekommen wäre.

Da die Lehrerin im Unterschied zur Künstlerin über weniger Wissen/Erfahrung sowohl hinsichtlich der Pluralität bestehender Theaterformen als auch hinsichtlich des Theatermachens verfügte, kannte sie weder Stückentwicklungsprozesse noch Theater-Performances. Sie konnte die Arbeitsschritte der Künstlerin nicht antizipieren, da ihr die offen-iterative Suchbewegung in der Erarbeitung von Material nicht bekannt war. Sie war zudem nicht geübt darin, aus einer Probensituation heraus auf mögliche Weiterentwicklungen zu schließen:

Lehrerin: [...] wo vielleicht auch für die Schüler manchmal nicht so klar war, wo soll es überhaupt hingehen? So diese Nachvollziehbarkeit für Nichtkünstler, für Laien: Wo soll es hingehen? Warum machen wir das jetzt? (lacht) Ja, im Nachhinein ist mir das schon klar. [zit. in Willenbacher 2016:252]

Die Künstlerin äußerte ihrerseits, sie hätte sehr offen gearbeitet, um an etwas zu kommen, das aus den Schüler_innen kommt und sie hätte *nicht* gewusst, wo sie das hinführen würde.⁵ An einer anderen Stelle des Interviews mit ihr kommt aber zugleich zum Ausdruck, dass sie sich trotz offener Suche an etwas orientiert:

Künstlerin: Katharina [fiktiver Name der Lehrerin, SW] hat die Schüler_innen immer wieder etwas schreiben lassen und ich habe mir das durchgelesen und dachte: ‚Okay, zuständig, ne, lassen wir raus‘ oder ‚mmh, ja, da steckt etwas Interessantes drin‘. Also insofern triffst du natürlich Entscheidungen – ästhetische, künstlerische; [...]“ (zit. in Willenbacher 2016: 255)

Die unterschiedlichen Wahrnehmungen und Erzählungen in diesem Einzelbeispiel deute ich dahingehend, dass das Aufgreifen von Ideen und/oder das Eingeben von Impulsen

Das Kunstfeld als Spielfeld

seitens der Künstler_innen als ein Teil des künstlerischen Prozesses gesehen wird, der intuitiv und ‚offen‘ verläuft. Meine Überlegung besteht nun darin, dass bei Künstler_innen im Zuge ihrer Ausbildung und ihrer Erfahrungen im Kunstfeld⁶ ‚mentale Konzepte‘ von jenen ‚Werten‘ entstehen, die im Kunstfeld Gültigkeit haben. Und an diesen mentalen Konzepten können sie sich orientieren. Die ‚offene Suche‘, von der im Zusammenhang mit künstlerischen Prozessen die Rede ist, wäre insofern nicht als *voraussetzungslose* individuell-kreative Tätigkeit misszuverstehen, sondern als Folge von Sozialisierungs- und Lernprozessen.

In der Praxis scheint Theaterschaffenden klar, was mit ‚Brüchen‘ gemeint ist. Man verständigt sich etwa darüber, dass etwas zu glatt sei und die Brüche fehlen. Aber an der Schwierigkeit nachvollziehbar und verallgemeinerbar zu erklären, was mit ‚glatt‘ und mit ‚Brüchen‘ gemeint ist (oder im Zitatbeispiel mit ‚zuständlich‘), zeigt sich, dass mentale Konzepte über das Verbalisierbare hinausgehen.

Weitere Beispiele für gültige ‚Werte‘ im Kunstfeld, die ich meiner Auswertung der Interviews entnommen habe, wären: Reibung, Konflikt, Risiko, Abstraktion, Authentizität, positiver Bezug auf das Dilettieren, Selbstreferentialität, Grenzüberschreitung/Spiel mit (normativen) Grenzen.

Die Liste weist kategoriale Sprünge auf. Begriffe wie ‚Bruch‘ oder Reibung beziehen sich auf konkretes, szenisches Material, während Begriffe wie Authentizität oder Selbstreferentialität u. a. als künstlerische Strategien und Verfahren gelten. Dennoch – so meine These – gibt es auch zu diesen ‚Werten‘ mentale Konzepte, an denen sich die Künstler_innen im Rahmen von kunstanalogen Probenprozessen orientieren und die mit dem Feld künstlerischer Produktion in einer Wechselbeziehung stehen und von dort ihre Gültigkeit beziehen. So schrieb bspw. Helmut Ploebst in seiner Kritik zu Vote Zombie Andy Beuyz in der Wiener Tageszeitung DER STANDARD: „Der Genuss bei Vote Zombie Andy Beuyz liegt im schönen Terzett der großen Kunst-As der Gegenwart: Ambivalenz (der Gefühle), Ambiguität (der Botschaft) und Anachronismus (der Situation).“⁷ Dies nur als ein Beispiel für die Wechselbeziehungen innerhalb des Kunstfeldes zwischen Kritik, Publikum und künstlerischer Produktion.

Wertungshorizonte

Die Professionalität als Künstler_in erweist sich nun darin, in der Lage zu sein, bspw. in Probensituationen mit Schüler_innen die erlernten Konzepte *intuitiv* wahrnehmen zu können. Wenn man das Konzept ‚Bruch‘ kennt und im Feld künstlerischer Produktion einzuordnen weiß, wird man in dem von Schüler_innen angebotenen szenischen Material gegebenenfalls ‚Brüche‘ erkennen und es in diese Richtung weiterentwickeln können.

Welche Konzepte (bspw. ‚Bruch‘, ‚Klischee‘, ‚Rahmenverschiebung‘, ‚Provokation‘ etc.) von den Akteur_innen des Kunstfeldes (Künstler_innen, Kritiker_innen, Publikum, Institutionen etc.) als künstlerisch anerkannt werden, resultiert aus einem dynamischen ‚Spiel‘, in dem stets Um- und Neuwertungen stattfinden. Wenn Lehrer_innen nicht genügend Kontakt zu diesem ‚Spiel‘ haben, können sie diese Bewe-

gungen, die meist unterhalb des Verbal-Bewussten bleiben, nicht wahrnehmen (lernen) und in ihre Arbeit einfließen lassen. So sind bspw. die im Schultheater anzutreffenden Stilmittel ‚Freeze‘ und ‚Slow Motion‘ für sich genommen weder schlecht noch gut. Es sind mögliche Gestaltungsmittel, die in einer bestimmten Beziehung zum Status Quo aktueller, professioneller Theaterpraxis stehen. Wenn sie nun ohne Bewusstsein für diese Beziehung verwendet werden, können sie ähnlich unbeholfen wirken wie der Einsatz von Word-Art bei der Gestaltung eines Plakats. Die gleichen Mittel können aber beim Publikum eine komplett andere Deutung erfahren, wenn sie als eine *bewusst* gesetzte Geste lesbar werden (‚bewusst‘ mit Blick auf den ‚Status‘ dieser beiden Mittel im Kunstfeld).

Der Relation der gewählten theaterästhetischen Mittel / Techniken zum Status quo der vom Kunstfeld als künstlerisch anerkannten Konzepte kommt eine entscheidende Bedeutung zu, wenn es darum geht, ob die Theaterarbeit von und/oder mit Schüler_innen im Sinne des Feldes künstlerischer Produktion als ‚künstlerisch‘ anerkannt wird. Umgekehrt bedeutet dies aber auch, dass die Beteiligten in diesen Wertungshorizonte eingeübt werden.

Eine Antwort, die ich auf die eingangs gestellte Frage, vorschlagen will, wäre nun: Bei der Gestaltung raum-zeitlicher Strukturen im Rahmen von Inszenierungs- und Probenprozessen orientieren sich Theatermacher_innen bewusst und/oder intuitiv an ‚erlernten‘ Konzepten, die sich im Kunstfeld herausgebildet haben und die sowohl zeitlich stabil als auch umkämpft und in Bewegung sind. Konzepte wie die



oben genannten dienen Künstler_innen – im Sinne von implizitem Wissen – der Orientierung, wenn sie in ‚offenen‘ Suchbewegungen im Rahmen von Inszenierungsprozessen agieren. Beteiligte Lehrer_innen und Schüler_innen, die über weniger Wissen und Erfahrung im Umgang mit dem Kunstfeld verfügen, orientieren sich u.a. an ihrem eigenen impliziten Wissen über Theater, das von demjenigen der Künstler_innen abweichen kann, für sie selbst deswegen aber nicht weniger valide und gültig ist. Bleiben die Unterschiede in den Konzepten aufgrund ihres impliziten Charakters unbearbeitet, können Missverständnisse und Frustrationen entstehen. War bspw. bei Proben im Rahmen von JUMP & RUN – Schule als System (phasenweise) nicht klar, warum auf welche Weise und mit welchem Ziel die Probenarbeit angelegt war, führte dies auf Seiten der Schüler_innen und Lehrer_innen zu einem Gefühl von Orientierungslosigkeit. Was wann und wie gemacht oder nicht gemacht wurde, welche Impulse hereingegeben und aufgenommen wurden, was warum als ‚Material‘ interessant war und was nicht, blieb möglicherweise aus diesem Grund in manchen Konstellationen der Verantwortung und Entscheidung der Künstler_innen überlassen.⁸ Dass es mit Blick auf tastend-suchende Probenprozesse unter anderem um einen spezifischen Umgang mit Nicht-Wissen und der daraus resultierenden Unsicherheit (im Kontext Schule) geht, zeigt sich exemplarisch, wenn zwei Lehrerinnen gegenüber dem Künstler in ihrem Team äußern, ihnen sei das Gefühl, die Kontrolle abzugeben und/oder zu verlieren, unangenehm. Die beiden Lehrerinnen suchten zur eigenen Orientierung nach fixen Kriterien, um die Aktionen der Schüler_innen während des Probens anleiten zu können. So achteten sie bspw. darauf, dass die Schüler_innen – in einer Reihe nebeneinander aufgestellt – bei der Vorwärtsbewegung Richtung Publikum in gleichmäßigem Tempo und exakt gehen, was dem Künstler nicht nur nebensächlich erschien, sondern sogar kontraproduktiv. In einem weiteren Jump-Projekt entschied sich die Künstlerin gegen den expliziten Wunsch der Schüler_innen szenisch-narrativ zu arbeiten, weil dies aus ihrer Perspektive nicht zu einem Ergebnis geführt hätte, das sie künstlerisch hätte vertreten wollen. In Folge ihrer Entscheidung fiel es den Schüler_innen schwer, an der Entwicklung und ästhetischen Einordnung von Ideen während der Proben teilzuhaben, da ihnen hierfür keine gemeinsam geteilten Orientierungspunkte zur Verfügung standen und sie den im Kunstfeld gültigen, ästhetischen Wert des ‚strategischen Dilettierens‘⁹ ihrerseits nicht anerkannten.

Mögliche Konsequenzen für die theaterpädagogische Praxis

Theaterpädagog_innen befinden sich – je nach Arbeitskontext – mehr oder weniger stark in einem Spannungsfeld zwischen den Anforderungen des Kunstfeldes und dem pädagogischen Anspruch, mit Menschen zusammenzuarbeiten, die über wenig Anschluss zum Kunstfeld verfügen. So zählt auch in der theaterpädagogischen Praxis die ‚Ästhetik-Frage‘ zu den heiklen Punkten: Menschen mit Lust auf das Theatermachen

bringen Vorstellungen von Theater mit, die nicht zu den im Kunstfeld gültigen (= anerkannten) Artikulationen passen wollen. Vielleicht weil sie zu illustrativ oder zu eindeutig in der Aussage oder weil sie zu nah am Stereotyp und am ungebrochenen (!) Kitsch sind etc. Des Weiteren verfügen Theaterpädagog_innen, die nah am Kunstfeld ausgebildet wurden, hinsichtlich künstlerischer Produktion über ein ähnliches implizites Wissen wie Künstler_innen. Vorausgesetzt die Ausbildung ermöglicht das Explizitmachen dieses Wissens, so dass sie ein Wissen über künstlerisches Wissen und die Mechanismen des Kunstfeldes erlangen, dann wären sie in der Lage, dieses Wissen – sofern sinnvoll – in die künstlerisch-pädagogischen Prozesse einfließen zu lassen. Dies könnte Theaterpädagog_innen darin unterstützen, die Verbindung zwischen Eigenproduktion und Kunstfeld in einer Art und Weise zu vollziehen, dass den Beteiligten nicht einfach etwas untergeschoben wird – sie also u.U. über die eigene Wirkungsweise im Unklaren bleiben oder nicht einzuordnen vermögen, warum etwas, das sie tun oder nicht tun, als ‚künstlerisch‘ anerkannt wird und anderes nicht (wann und warum kann es bspw. ‚gut‘ sein, wenn man beim Singen die Töne nicht ganz trifft oder sich verspricht? Wann bekommt etwas warum und von wem eine künstlerische Qualität zugesprochen?). Damit wird den Beteiligten die Möglichkeit gegeben, sich zu den im Kunstfeld gültigen ‚Werten‘ zu verhalten – sie anzunehmen, abzulehnen, umzukehren etc.. So tritt ein „reflexives Wissen über die Standards der Kunstbeurteilung und der Kunstaübung“ (Wirth 2014) neben handwerkliches Können im Sinne bspw. von Spielfähigkeit.

Ist dem Einzelnen das Kunstsystem als solches bewusst, kann er_sie sich sowohl auf Rezeptions- als auch auf Produktionsebene in eine Relation zu ihm setzen. Diese Fähigkeit ist deswegen so zentral, weil sie eben darüber entscheidet, ob die eigene Arbeit innerhalb des gegenwärtig dominanten postdramatischen Dispositivs als künstlerisch anerkannt wird. Wer über das fragliche Können verfügt, dem gelingt es, die sich während des Probenprozesses entwickelnde Theaterform oder Spielweise aufgrund ihrer Relation zum Kunstsystem in ihrem Potenzial zu erkennen – unter Umständen gerade weil sie außerhalb dessen liegt, was im Theaterfeld als ‚gutes‘ oder ‚richtiges‘ Theater anerkannt wird und weil es dem gültigen Verständnis von ‚Professionalität‘ entgegenläuft. Theaterpädagogische Praxis würde sich demnach durch das Verbinden von künstlerisch-dramaturgischem und pädagogisch-didaktischem Denken auszeichnen, was mit Blick auf die oben genannten anerkannten ‚Werte‘ im Kunstfeld ein selbstreflexives Wissen über das Kunstfeld ‚Theater‘ sowie Kunst als Kunst erforderlich macht. Pädagogisch-didaktisches Denken könnte fruchtbar gemacht werden, um mit und in den Künsten die Ein- und Ausschlussmechanismen im Kunstfeld begreifbar zu machen. Daher liegt eine Nahtstelle zwischen künstlerisch-dramaturgischem und pädagogisch-didaktischem Denken meines Erachtens im emanzipatorischen Potenzial, das sowohl in den Künsten als auch in pädagogischen Verhältnissen angelegt ist: nämlich die Möglichkeit zu erlangen, sich zu sich selbst und den umgebenden Verhältnissen in ein differentes Verhältnis zu setzen.

Das Kunstfeld als Spielfeld

Literatur

- Fischborn, Gottfried (2012): *Theatralität – Dramaturgie – Dramatisierung: Einige Bemerkungen zum Problemfeld*. In: ders.: *Politische Kultur und Theatralität – Aufsätze, Essays, Publizistik*. Frankfurt/Main: Peter Lang. Seite 15 - 24.
- Oddey, Alison (1994): *Devising Theatre: A Practical and Theoretical Handbook*. Oxon/New York: Routledge.
- Schlie, Camilla/Willenbacher, Sascha (Hg.) (2016): „Eure Zwecke sind nicht unsre Zwecke.“ *Zur Kooperationspraxis zwischen Theater und Schule im Berliner Modellprojekt ‚JUMP & RUN‘*. Bielefeld: transcript.
- Wieczorek, Wanda/Güleç, Ayşe/Mörsch, Carmen (2012): *Von Kassel lernen. Überlegungen zur Schnittstelle von kultureller und politischer Bildung am Beispiel des documenta 12 Beirat*. In: *Art Education Research*, Juni 2012, Jg. 3 (5).
- Download: https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2012/05/AER-no5-wieczorek_guelec_moersch.pdf (zuletzt aufgerufen am 18.08.2016)
- Wirth, Uwe (2014): *Heute denken, morgen fertig. Dilettantismus-Begriffe gestern und heute. / Beitrag zum Online-Publikationsprojekt ‚wissenderkuenste.de‘ des Graduiertenkollegs ‚Das Wissen der Künste‘*. Online unter: <http://wissenderkuenste.de/#/text/heute-denken-morgen-fertig-dilettantismus-begriffe-gestern-und-heute/> (zuletzt aufgerufen am 18.8.2016)

Bildlegende

- Bild 1 & 2: Projektverlaufsskizze, abfotografiertes Original, anonymisiert
- Bild: ‚Ereigniskarten‘ aus dem Projektverlauf; fotografiert von Moira Fischer

Anmerkungen

1 *„Mentale Konzepte‘ sind bei der internen oder inneren Repräsentation und Organisation unseres Wissens über die Welt und wie dieses Wissen zustande kommt von Bedeutung. ‚Konzepte‘ sind in diesem Zusammenhang Wissensbausteine. Sie basieren auf Erfahrungen, die im Umgang mit der Welt gemacht werden und setzen sich zu subjektiven Theorien zusammen. Viele Konzepte (z. B. für Stimmungen, Gesichtsausdrücke, Physiognomien, Melodien etc.) sind nur durch syntaktisch komplexe Ausdrücke oder überhaupt nicht verbalisierbar. Insofern können mentale Konzepte über Wortbedeutungen hinausgehen. Zugleich ist es aus diesem Grund nicht ohne Weiteres möglich, sich über die eigenen mentalen Konzepte gewahr zu werden.*

2 *Mit der Umschreibung ‚offene Material- und Stückentwicklung‘ beziehe ich mich hier auf die Entwicklung einer Inszenierung oder eines theatralen Anlasses im Sinne des englischen Begriffs ‚devising theatre‘. Im Unterschied zur interpretierenden Auseinandersetzung mit dramatischen Texten zwecks deren Inszenierung versteht sich ‚devising theatre‘ als Entwicklung einer Theater-Performance aus dem Probenprozess heraus: „A devised theatrical performance originates with the group while making the performance, rather than starting from a play text that someone else has written to be interpreted. A devised theatre product is work that has emerged from and been generated by a group of people working in collaboration. Devising is a process of making theatre that enables a group*

of performers to be physically and practically creative in the sharing and shaping of an original product that directly emanates from assembling, editing, and re-shaping individuals‘ contradictory experiences of the world.“ (Oddey 1994: 1)

3 *Ausführliche Informationen zum Kooperationsprojekt JUMP & RUN – Schule als System finden sich in der von Camilla Schlie und Sascha Willenbacher herausgegebenen Publikation (s. Schlie / Willenbacher 2016).*

4 *Im Vorfeld des Projekts JUMP & RUN – Schule als System kuratierten die Theater die Künstler_innen und bestimmten dadurch einige Parameter hinsichtlich der Arbeitsweise und Ästhetiken, die zum Tragen kommen sollten. Aus diesem Grund wurden die Künstler_innen auch als Leitende der insgesamt elf Teil-Projekte adressiert. Die Theaterpädagog_innen sollten neben den Künstler_innen und Lehrer_innen eine dritte Position einnehmen und die Teil-Projekte begleiten, was aber unterschiedlich ausgelegt wurde. Aus Perspektive der Künstlerischen Leitung sollten die Theaterpädagog_innen nicht in konzeptionell-leitender und gestaltender Weise tätig sein, sondern vornehmlich als ‚Übersetzer_innen‘ zwischen künstlerischen und pädagogischen Perspektiven agieren.*

5 *Aus dem retrospektiven Interview mit der Künstlerin: [...] von Marion [Theaterpädagogin und Projektassistentin, SW] kam ziemlich schnell die Frage: Was ist das Konzept, was ist der Bogen, wie wird das Stück aussehen? Eine Frage, die sowohl die Lehrerin am Anfang – sofort – als auch die Schüler gestellt haben. Nachdem ich gemerkt habe, es wird mit den Schülern kein gemeinsames konzeptionelles Arbeiten möglich sein, hat es gedauert, bis ich denen begreifbar machen konnte, dass sie jetzt wirklich ein Stück entwickeln. Und wenn man eine Stückentwicklung macht und erst mal Material sammelt, gibt es keinen Bogen. Es ist einfach so. (zit. in Willenbacher 2016: 254)*

6 *Der Begriff ‚Kunstfeld‘ geht auf den Soziologen Pierre Bourdieu zurück. „Als soziales Feld bezeichnete er eine (weitgehend) autonome Sphäre des gesellschaftlichen Lebens, bspw. das Feld der Ökonomie, der Politik, der Kunst usw. Jedes dieser Felder besitzt seine eigenen Spielregeln, die das Handeln der in ihm befindlichen Akteure leiten. Die Spielregeln legen fest, welches Verhalten belohnt und welches sanktioniert wird. Ein soziales Feld ist also nicht nur ein Gelände, auf dem sich die Akteure fröhlich tummeln, sondern auch ein Kampffeld, auf dem konkurriert und um die Wahrung oder Veränderung der Kräfteverhältnisse gerungen wird. Wie bei jedem Wettkampfspiel ist es auch im Kunstfeld von entscheidender Bedeutung für die Chancen der Mitspieler, über welche Ressourcen sie verfügen, bzw. in Bourdieus Sprache: welches spezifische Kapital sie einbringen können.“ (Wieczorek et al. 2012: 28).*

7 *Ploebst, Helmut: Dreimal A zur Zombiezeit: „Vote Zombie Andy Beuyz“. In: DER STANDARD, Print-Ausgabe, 26.9.2008*

8 *Dies hing u.a. davon ab, ob es zwischen Künstler_innen und Lehrer_innen anschlussfähige Vorstellungen von Theater gab. Teilweise nahmen die beteiligten Theaterpädagog_innen die Funktion von ‚Vermittler_innen‘ (zwischen Künstler_innen, Lehrer_innen und Schüler_innen) ein und waren bei künstlerischen Entscheidungen sowie der Gestaltung von Proben gleichberechtigt eingebunden.*

9 *Der Literaturwissenschaftler Uwe Wirth befasst sich in mehreren Publikationen mit der Funktion und dem Funktionswandel der Figur des Dilettanten in der Kunst. Als strategisches Dilettieren bezeichnet Wirth den bewussten Verstoß gegen das Regime der notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten, mit dem der Dilettant im modernen Kunstbetrieb zu einem agent provocateur wird. Der Dilettant begrüßt das Unfertige, Nicht-Perfekte als Form des Neuen. Unter dem Motto ‚Gelerntes vergessen‘ entsteht so ein strategischer Dilettantismus, der anerkannte Kunstbegriffe in Frage stellt – und dadurch Kunst schafft. (Wirth 2014: o.S.)*

Dramaturgie und Ideologie. Ein historische Perspektive auf die „Gemeinschaft“

Anne Keller

Betrachtet man aktuelle Spielpläne professioneller Bühnen, so stellt man fest, dass fast keine Institution mehr ohne partizipatorische Formate oder zumindest die nominelle Berufung auf kulturelle Teilhabe auskommen mag. Tania Meyer und Johannes Kup stellten bereits im letzten Jahr an dieser Stelle fest, Partizipation sei mittlerweile auch in der kulturellen Bildung zu einem Schlüsselbegriff geworden. Partizipatorische kulturelle Projekte versprechen häufig, „Prozesse sozialer Gemeinschaftsbildung zu initiieren oder zumindest Erfahrungen von Ausschluss und politischer Ohnmacht entgegenzuwirken.“ (Kup/Meyer 2015) Und Hanne Seitz konstatierte 2012, partizipatorische Theaterformate transformierten „einander Fremde in eine Gemeinschaft, die Raum und Zeit nicht nur durch Zuschauen miteinander teilt, sondern ihre Sozialität auch durch kollektives Handeln erfährt.“ (Seitz 2012, S. 2) Das gesellschaftlich verbreitete Paradigma der Partizipation bestimmt also auch aktuelle Dramaturgien.

Ich möchte im Folgenden einen etwas kühnen Blick zurück in die Geschichte der Theaterpädagogik werfen, um der aktuellen Debatte um die kulturelle Teilhabe einen neuen Aspekt hinzuzufügen. Ich werde darum nachzeichnen, wie eine Ideologie ein ganz ähnliches, ebenfalls gesellschaftlich verbreitetes Paradigma, nämlich das der „Gemeinschaft“ aufgreifen, umdeuten und zum zentralen Gestaltungsaspekt für die Dramaturgie des nichtprofessionellen Theaterspiels etablieren konnte. Im Anschluss an die Untersuchung möchte ich eine von Hanne Seitz vorgeschlagene Systematisierung hinsichtlich der Ziele aktueller partizipatorischer Formate um die Ergebnisse des historischen Beispiels erweitern, um partizipatorische Formate überzeitlich erfass- und beschreibbar zu machen. Die angebotene weitere Differenzierung ist nur ein Aufschlag und als ein Angebot zum Fortschreiben gedacht. Kommen wir nun also zum Beispiel des Deutschen Volksspiels, d. h. der Form nichtprofessioneller Theaterarbeit, die in den *Hitlerjugend*-Spielscharen nach Ansicht der Programmierer der *Reichsjugendführung* in den Jahren der nationalsozialistischen Herrschaft praktiziert werden sollte.¹ Hertha Kramer, *BDM*-Führerin und Autorin von Deutschen Volksspielen schrieb im Jahr 1941 über die Veranstaltung einer *Hitlerjugend*-Spielschar:² „Was hat nur den kahlen Flurraum der Dorfschule so seltsam verwandelt? Als die Dorfleute zum Spielabend kommen, leuchtet ihnen warmes Licht entgegen. [...] Blumen schmücken den Rand dieser einfachen Bühne, und erwartungsvoll sitzen die Dorfleute dicht gedrängt im schmalen Raum. Und dann beginnt der Abend. Es dauert nicht lange, da merken die Bauern, daß die Mädels da vorne als Kameradinnen zu ihnen gekommen sind, um mit ihnen fröhlich zu sein und um ihnen etwas aus dem unendlich reichen Leben des deutschen Volkes zu singen und zu erzählen. Da singen sie denn alle mit, als das erste gemeinsame Lied gelernt wird, und bald spürt jeder, daß wirklich die Gemeinschaft da ist, die allein den inneren

Wert eines solchen Abends bestimmt. Als nun das Märchenspiel angeht, sind alle mit weit offenen Augen dabei. Der enge Flurraum weitet sich, ein feiner Klang zieht durch den Raum, das Licht schimmert märchenhaft, und aus der Tiefe unseres Volkstums steigen fast körperhaft fühlbare Kräfte: die machen froh, die binden zusammen und lassen jeden spüren, daß er zum anderen gehört.“ (Kramer 1941, S. 88–89) Die Verfasserin dieses Berichts in der von der *Reichsjugendführung* herausgegebenen Zeitschrift *Die Spielschar* begleitete die *HJ*-Spielschar in ein sogenanntes „Umsiedlerdorf“. Das Publikum der Veranstaltung waren sogenannte „Volksdeutsche“, die z. T. unter Zwang aus ihren Heimatorten, etwa Estland oder Lettland, in die neu eroberten Ostgebiete umgesiedelt wurden.³ Die Spielscharen hingegen reisten meist aus dem „Altreich“ an. Ihre überwiegend „reichsdeutschen“ Mitglieder hatten den Auftrag, deutsche Kultur zu vermitteln. Sollte den Umsiedler*innen hier kultureller Teilhabe ermöglicht werden? Kann man nicht auch hier davon sprechen, dass „einander Fremde in eine Gemeinschaft, die Raum und Zeit nicht nur durch Zuschauen miteinander teilt, sondern ihre Sozialität auch durch kollektives Handeln erfährt“, überführt werden sollten, wie Hanne Seitz bereits im Hinblick auf aktuelle partizipatorische Formate zitiert wurde? Bevor falsche Erwartungen entstehen: Weder der kulturellen Teilhabe noch den partizipatorischen Theaterformaten soll im Folgenden eine „Nazivergangenheit“ angedichtet werden. Es geht zum einen um einen klaren Blick auf die propagandistische Instrumentalisierung eines vermeintlich unpolitischen Begriffs. Und zum anderen um eine wissenschaftliche, nicht um eine moralisierende Erweiterung der Debatte um die unscharf getrennten Begriffsfelder Teilhabe, Gemeinschaft, Partizipation, Community usw. aus historischer Perspektive.

Gemeinschaft als vorherrschendes Paradigma

Zunächst aber ein Blick auf den Begriff der Gemeinschaft, auf eben das Paradigma, das die Programmatik des Deutschen Volksspiels besonders umfassend und nachhaltig beeinflusste, sowohl strukturell, als auch ästhetisch und inhaltlich. Das Verständnis von Gemeinschaft, wie es in der Laienspielbewegung des beginnenden 20. Jahrhunderts und im Anschluss im Deutschen Volksspiel verwendet wurde, basierte auf der von Ferdinand Tönnies im 19. Jahrhundert entworfenen Antithese von „Gesellschaft“ und „Gemeinschaft“,⁴ die von verschiedenen zeitgenössischen Soziologen aufgegriffen und erweitert wurde.⁵ Um den Begriff der Gemeinschaft bildete sich in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts ein weites Bedeutungs- und Konnotationsfeld, das Werte wie Einheit, Stärke, Macht, innere Geschlossenheit, aber auch Geborgenheit, Sicherheit und Wärme umfasste – alles Verheißungen, die die Menschen (besonders in der Weimarer

Dramaturgie und Ideologie.

Republik) offenbar vermissen. Dem antithetischen Begriff der Gesellschaft hingegen wurden vorübergehendes, nur scheinbares Zusammenleben, Wertgleichgültigkeit und vereinzelte Individuen zugeordnet (vgl. Jenne 1977, S. 135–136; Kolland 1979, S. 14–18; Schmiechen-Ackermann 2012, S. 37–38; Sontheimer 1962, S. 315–316). Letzteres, nämlich das „Individuum“ bzw. die „Persönlichkeit“, fungierte als weiterer Negativbegriff, den man in Opposition zur Gemeinschaft verstand. Visierten die Gemeinschaftstheoretiker zunächst nicht die Negierung des Individuums an, sondern die Entfaltung von Gemeinschaft und Individuum in einem wechselseitigen Zusammenspiel, so lieferten sie doch dem nationalsozialistischen Paradigma der Gemeinschaft Vorschub. 1934 verfasste der zunächst aus der Laienspielbewegung stammende Rudolf Mirbt, dessen Rolle im nationalsozialistischen System wohl doch bedeutsamer war, als von ihm selbst stets behauptet (vgl. Schülter 2010, S. 22–23), eine wenig begriffsscharfe Gemeinschafts-Hymne, die den Einfluss des emotionalen Begriffsfeldes bis in die nichtprofessionellen Theaterszene zur Zeit des Regimewechsels belegt:

„Gemeinschaft ist nicht Einstimmigkeit, sondern Einmütigkeit, nicht Geschlossenheit, sondern Offenheit. Gemeinschaft ist Ruhe und Kampf, Spannung und Entspannung, Nüchternheit und Erfüllung. Gemeinschaft ist Freiheit des Einzelnen und Gebundensein aller. [...] Gemeinschaft bedarf der Persönlichkeiten, gutwilliger, dienemütiger. Gemeinschaft braucht berufene Führung, nicht befehlmäßige Gewalt.“ (Mirbt 1934, S. XIII–XIV)

Mirbts nebulöser Definitionsversuch trägt noch deutliche Züge jugendbewegter Vorstellungswelten. Gerade der letzte Satz vereinigt ein bloß dem Anschein nach widersprüchliches Begriffspaar: Die Behauptung einer berufenen Führung diene der befehlmäßigen Gewalt oft nur als Tarnung. Adolf Hitler selbst schwärmte hingegen unverblümt von einer Masse, deren Ideen und Körper uniform seien, Hunderttausende, die ein einziger „Typus“ geworden seien (vgl. Janka 1997, S. 200). Das Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft verstand er folgendermaßen: „Wir haben [...] die Freiheit des Individuums insofern gebändigt, als wir an die Stelle dieser zügellosen Freiheit des Individuums [...] die gebändigte Freiheit der Gemeinschaft, das heißt also, eine vom höheren Gesichtspunkt aus notwendige Disziplin, Führung, Autorität und so weiter setzten.“⁶

Ablehnung von individuellen Freiheiten und verpflichtende Verantwortung der Gemeinschaft, d. h. dem Volk gegenüber bildeten zusammen mit der exkludierenden Funktion der Idee der „Volksgemeinschaft“ den Kern eines Gemeinschaftsverständnisses, das die Programmatik des Deutschen Volksspiels grundlegend bestimmte.

Auswirkungen auf die Dramaturgie des Deutschen Volksspiels

Wagen wir uns nun an die dramaturgischen Folgen dieses Paradigmas für das Deutsche Volksspiel. Dramaturgie wird hier in seiner breiten Bedeutung, als die Konzeption einer Aufführung, als „theoretische Regie“ (Hoffmann 2003,

S. 82) verstanden und ermöglicht dadurch den Blick auf ein vielfältiges Spektrum an Einlagerungen des Paradigmas in der Programmatik des Deutschen Volksspiels.

Um eine Gemeinschaft zu erzeugen, sollten hauptsächlich vier Strategien verfolgt werden: Die äußere Formatierung, die Aktivierung, die Emotionalisierung und das Formulieren eines gemeinsamen Bekenntnisses.⁷



1. Äußere Formatierung

Durch äußere Formatierung der Anwesenden sollten individuelle Unterschiede eingeebnet und dem Individuum ermöglicht werden, sich als Teil eines Kollektivkörpers zu erleben: Darauf zielte in der Konzeption Deutscher Volksspiele u. a. die Aufhebung der Trennung von Zuschauerraum und Bühne, indem das Spiel etwa auf einem schlichten Spielpodium oder ebenerdig in den (Halb-)Kreis der Zuschauer verlegt werden sollte. Konnte oder wollte man nicht auf die Guckkastenbühne verzichten, so sollte wenigstens der Bühnenvorhang ungenutzt bleiben und stattdessen Auf- und Abtritte der Spieler*innen durch das Publikum inszeniert werden, um durch physische Nähe und räumliche Barrierelosigkeit eine gemeinschaftsstiftende Wirkung zwischen allen Anwesenden zu erzeugen. Ein weiteres dramaturgisches Mittel zur Steigerung des Gemeinschaftsgefühls durch äußere Formatierung stellten chorischen Elemente dar. Die schon in der Laienspielbewegung und der linken Arbeiterfestbewegung beliebten chorischen Spielformen, die im nationalsozialistischen Thingspiel ihren kurzzeitigen Popularitäts-Höhepunkt erreichten, erlebten mit dem Sprechchorverbot im Jahr 1936 zwar einen empfindlichen Rückgang, aber keinesfalls das vollständige Verschwinden aus dem nichtprofessionellen Theatersektor. Die genauere Untersuchung der wichtigsten Spieltextreihe des Deutschen Volksspiels, die die *Reichsjugendführung* zwischen 1936–1945 herausgab, legt die Vermutung nahe, dass Spielelemente für kleinere Chöre im Deutschen Volksspiel weiterexistierten.⁸ In den sogenannten „geselligen“ Spielen und Märchenstücken der Dramenreihe traten beispielsweise Gruppen auf, die zwar dem Verbot gemäß nicht gemeinsam sprechen sollten, für die aber kollektiver Tanz, Gesang oder Spiel vorgesehen und denen selten individuelle

Figurennamen zugeordnet wurden. Den chorischen Gruppen in den ersten Feierspielen kamen darüber hinaus auch die üblichen dramaturgischen Funktionen eines Chores zu, wie Handlungsberichte, Interpretationshilfen und Kommentare zum Geschehen oder Stellvertretertum der Gemeinschaft (vgl. Baur 1999). Aus propagandistischer Sicht sollte mit den chorischen Spielformen eine ideale Gemeinschaft für alle Anwesenden erfahrbar gemacht werden. Die folgende Feststellung der BDM-Führerin und Autorin von Spieltexten Hertha Kramer lässt sich darum mühelos um das Deutsche Volksspiel erweitern: „So werden unsere Dorfabende, Kindernachmittage und Feierabendsingen jedem deutschen Menschen verstehbar machen, daß sein kleines Einzelleben sinnlos ist, wenn es nicht in der Gemeinschaft steht, und daß deshalb in allen Formen des deutschen Lebens diese Gemeinschaft innerstes Gesetz ist, sei es im Tanz, im Lied, bei der Feier, bei den politischen Festen des Jahreslaufes oder bei den Festen in der Familie. So erzieht diese Arbeit zugleich zu einem politischen Willen, in jedem Augenblick Träger des großdeutschen Reiches zu sein, das sich für seine Lebenskraft den inneren und äußeren Raum zu schaffen hat.“ (Kramer 1940, S. 136)

Die angestrebte Gemeinschaft unter den Anwesenden bei kulturellen Veranstaltungen wurde hier ganz explizit mit einem politischen Auftrag verknüpft: Das selbstbewusste Erstarken der „Volksgemeinschaft“ im Kampf um den „äußeren Raum“, d. h. also die Stärkung der Kriegsgemeinschaft.

2. Aktivierung

Dieses Selbstverständnis, Teil einer großen „Volksgemeinschaft“ zu sein, sollte besonders nachhaltig vermittelt werden, indem alle Anwesenden aktiv an der Veranstaltung teilhatten. Die Aufführungen von Deutschen Volksspielen waren darum häufig in umfangreichere interaktive Programmfolgen eingebettet. Gemeinsamer Gesang, kollektive Spiele, aber auch gemeinschaftlicher Tanz umrahmten das Deutsche Volksspiel, das häufig den dramaturgischen Höhepunkt der Veranstaltung darstellen sollte. Nicht selten sahen die Autor*innen der Spieltexte vor, dass das Publikum selbst während des Stückes durch gemeinsames Singen aktiv ins Spiel integriert werden sollte. Auch konnte am Ende eines Märchenspiels anlässlich der Hochzeit der Protagonist*innen zum allgemeinen Tanz übergeleitet werden. Um dem Einzelnen sein Eingebundensein in die größere Gemeinschaft des gesamten Volkes erfahren zu lassen, sollte ebenso wie durch die äußere Formatierung auch durch die aktive Teilnahme die Grenze zwischen Publikum und Akteur*innen aufgeweicht und eine tätige Gemeinschaft aller Anwesenden erzeugt werden.

3. Formulieren eines Gemeinsames Bekenntnis

Gerade in den Liedern wurden den Zuschauer*innen und Spieler*innen neben der aktiven Beteiligung das gemeinsame Bekenntnis zu nationalsozialistischen Ideen in den Mund gelegt. Das Individuum sollte sich somit öffentlich sichtbar der gemeinsamen Vision unterordnen und auf die Zweifelnden und Ablehnenden Ansteckungskraft oder sozi-

alisierender Druck ausgeübt werden (vgl. Janka 1997, S. 369). Nach Wunsch der Deutschen-Volksspiel-Programmatiker formulierten die Spieler*innen als Sprachrohr gerade in den ersten Feierspielen Bekenntnisse zu nationalsozialistischen Ideen, die in den umrahmenden Liedern schließlich von allen gemeinsam artikuliert wurden.

4. Emotionalisierung

Der gemeinsame Gesang sollte aber nicht bloß gemeinschaftsstiftend durch die Aktivierung und das kollektive Bekenntnis wirken, sondern auch durch die Emotionalität der Musik, die Gemeinschaft atmosphärisch erleb- und fühlbar werden ließ. Gemeinschaftserleben bot – wie die gesamte „Emotionspolitik“ (Schmiechen-Ackermann 2012, S. 35) der Nationalsozialisten – möglichst wenig intellektuelle Angriffsfläche. Letzteres trifft ebenso auf das nächtliche Spiel im Freien bei Fackelschein zu. Der Lichtkegel, der durch das offene Feuer erzeugt wurde, grenzte die Gemeinschaft der Anwesenden von der umgebenden Dunkelheit des Waldes ab. Der beleuchtete Bereich mit seinen emotionalen Assoziationen von Sicherheit und Wärme sollte eine besondere, gar archaische Gemeinschaft aller im Licht Stehenden sinnlich erzeugen und leiblich erfahrbar machen.

Fazit

Anhand der ausgewählten Beispiele lässt sich also deutlich zeigen, welchen weitreichenden, formgebenden Einfluss das hochgradig politisch infizierte und instrumentalisierte Gemeinschaftsparadigma als ein fluider, vielgestaltiger Kern der nationalsozialistischen Idee auf die Programmatik des Deutschen Volksspiels und dessen Dramaturgie ausübte – selbst und besonders dort, wo auf explizite ideologische Glaubensbekenntnisse verzichtet wurde. Das Erleben und Erzeugen von Gemeinschaft unter der nationalsozialistischen Diktatur diente aber nicht bloß dem Selbstzweck, sondern muss als eine Strategie des nationalsozialistischen Kriegs-, Vertreibungs- und Vernichtungssystems verstanden werden: Das Definieren einer „Volksgemeinschaft“ bezweckte zum einen das Exkludieren unerwünschter Individuen aus dieser Gemeinschaft, deren Unterwerfung, Vertreibung und Ermordung. Zum anderen war eine nationalsozialistische Solidar- und Wehrgemeinschaft obligatorisch für den (geplanten) Kriegszustand.

Welche Schlüsse lässt nun das historische Beispiel zu? Zunächst werden Parallelen zwischen den dramaturgischen Folgen des historischen Gemeinschafts- und des aktuellen Partizipationsparadigmas sichtbar, wie etwa das Auflösen der Grenzen von Zuschauer- und Spielraum, die aktive Beteiligung aller Anwesenden oder die atmosphärische Erlebbarkeit von Gemeinschaft. Die Ziele hingegen unterscheiden sich und darauf wirft die Untersuchung ein neues Licht. Hanne Seitz schlug 2012 in Anlehnung an Silke Feldhoff folgende Kategorien vor, um die Ziele von heutigen partizipatorischen Theaterformaten zu beschreiben:

„*politisierend*: aufklärend motiviert, häufig aktivistisch ausgerichtet (auch agitierend);

Dramaturgie und Ideologie.

emanzipativ: demokratisch motiviert, zielt auf Ermächtigung und Mitbestimmung;

bildend: didaktisch motiviert, will Bildungsinhalte und Kompetenzen vermitteln;

unterhaltend: spielerisch motiviert, auf Animation, Erleben und Aktion zielend“

(Seitz 2012, S. 7, *Hervorb. i. Orig.*)

Wie aber kann dieser ohne Zweifel hilfreiche Systematisierungsansatz über das Heute hinaus auch für Phänomene anderer Zeiten und politischer Systeme greifen? Die Zielsetzungen „politisierend“ und „unterhaltend“ etwa weisen in ihrer positiv konnotierten Definition deutlich auf die westliche Nachkriegsdemokratie als Untersuchungsfeld hin. Wollte man nun mit diesen Kategorien auch die Ziele aktivierender, gemeinschaftsstiftender Theaterformen in Diktaturen erfassen, so würde das vorliegende Beispiel des Deutschen Volksspiels eine weitere Differenzierung des Systems erforderlich machen, die wie folgt aussehen könnte:

politisierend:

- aufklärend motiviert, häufig aktivistisch ausgerichtet (auch agitierend);
- propagandistisch motiviert, zielt auf Einordnung und Ausrichtung

emanzipativ:

- demokratisch motiviert, zielt auf Ermächtigung und Mitbestimmung;

bildend:

- didaktisch motiviert, will Bildungsinhalte und Kompetenzen vermitteln;

unterhaltend:

- spielerisch motiviert, auf Animation, Erleben und Aktion zielend
- ablenkend motiviert, zielt auf Zerstreuung und Verschleierung oder energiebindende Daueraktivität

Das Deutsche Volksspiel in seiner gemeinschaftsstiftenden Intention könnte also – besonders auf die ernstesten Feierspiele zutreffend – als propagandistisch-politisierend beschrieben werden, auf Einordnung und Ausrichtung der Individuen (sowohl Spielschar als auch Publikum) zielend und im Hinblick auf die geselligen Spiele und Märchenstücke als zerstreud-unterhaltend, mit dem Ziel, Publikum und Spielschar von den alltäglichen Entbehrungen im Kriegszustand abzulenken.

Die Untersuchung weiterer historischer Beispiele ermöglicht eine fortschreitende Ausdifferenzierung der Systematisierung, um das sehr vielgestaltige Feld partizipatorischer Theaterformen angemessen zu beschreiben. Historische Forschung kann hier den kritischen Blick auf die Fallen sorgloser Vergemeinschaftungspraxis schärfen: So ist für die Programmatik des Deutschen Volksspiels etwa die exkludierende Kehrseite der Gemeinschaftsbildung bereits nachzuweisen, die heute z. T. an partizipatorischen Formaten geübt wird.⁹ Eine kritische Betrachtung ist insofern von Bedeutung, da die Ergebnisse der historischen Grundlagenforschung der Theaterpädagogik darauf hinweisen, dass die Förderung von Gemeinschaft eine theaterpädagogische Universalie darstellen und somit als Forschungsgegenstand und Praxisform auch über den aktuellen Partizipationsboom hinaus eine Rolle spielen

könnte. Die Geschichte des nichtprofessionellen Theaters ist offensichtlich voll von aktivierenden und beteiligenden Spielformen, die sich aus der Sicht des *participatory turn* als ein reichhaltiges Forschungsfeld vor uns ausbreiten.¹⁰ Daran würde sich auch die Herausforderung knüpfen, das Heute nicht nur nach Selbstaussagen zu beschreiben, sondern ebenso kritisch nach politischen, wirtschaftlichen, ideologischen usw. Paradigmen zu befragen, die in theaterpädagogische Dramaturgien eingeschrieben sind.

Quellen

- Hauptkulturamt der Reichspropagandaleitung der NSDAP (Hg.): Das Volksspiel im Nationalsozialistischen Gemeinschaftsleben. Franz Eher: München 1943.
- Hirschfeld, Wolfgang: Die Betreuung des Dorfes. Neuaufl. Berlin: Verlag der DAF 1939.
- Kramer, Hertha: Kulturarbeit im Wartheland. In: Die Spielschar. Zeitschrift für Feier und Freizeitgestaltung (1940), S. 136.
- Kramer, Hertha: Helft bauen im Osten das innere Reich! In: Die Spielschar. Zeitschrift für Feier und Freizeitgestaltung (1941), S. 87–89.
- Mirbt, Rudolf: Münchener Laienspielführer. Eine Wegweisung für das Laienspiel und für mancherlei andere Dinge. 2., neubearb. Ausg. München: Kaiser 1934.

Sekundärliteratur

- Baur, Detlev: Der Chor im Theater des 20. Jahrhunderts. Typologie des theatralen Mittels Chor. Tübingen: Niemeyer 1999.
- Feldhoff, Silke: Zwischen Spiel und Politik. Partizipation als Strategie und Praxis in der bildenden Kunst. Berlin: UdK 2009. https://opus4.kobv.de/opus4-udk/files/26/Feldhoff_Silke.pdf. Zugriff am 14.07.2016.
- Hoffmann, Christel: Dramaturgie. In: Koch, Gerd/Streisand, Marianne (Hg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Berlin: Schibri 2003, S. 82–85.
- Janka, Franz: Die braune Gesellschaft. Ein Volk wird formatiert. Stuttgart: Quell 1997.
- Jenne, Michael: Musik, Kommunikation, Ideologie. Ein Beitrag zur Kritik der Musikpädagogik. Stuttgart: Klett 1977.
- Kolland, Dorothea: Die Jugendmusikbewegung. Gemeinschaftsmusik, Theorie und Praxis. Stuttgart: Metzler 1979.
- Kup, Johannes/Meyer, Tania: ‚Versprechungen des Partizipativen.‘ Erster Forschungstag des Arbeitskreises Kritische Theaterpädagogik in Berlin. In: Zeitschrift für Theaterpädagogik 31 (2015), S. 38.
- Schmiechen-Ackermann, Detlef: Einführung. In: Ders. (Hg.): ‚Volksgemeinschaft‘: Mythos, wirkungsmächtige soziale Verheißung oder soziale Realität im ‚Dritten Reich‘? Paderborn: Schöningh 2012, S. 13–53.
- Schüler, Andreas: Bruch oder Anschluss? Fragen an einen ‚Vorfahr‘ der Theaterpädagogik. In: Zeitschrift für Theaterpädagogik 26 (2010), S. 22–23.
- Schwanenflügel, Larissa von/Walther, Andreas: Partizipation und Teilhabe. 2013. <https://www.kubi-online.de/artikel/partizipation-teilhabe>. Zugriff am 14.07.2016.
- Seitz, Hanne: Impulsvortrag: Partizipation. Formen der Beteiligung im zeitgenössischen Theater. 2012. http://www.was-geht-berlin.de/sites/default/files/hanne_seitz_partizipation_2012.pdf. Zugriff am 14.07.2016.

Sontheimer, Kurt: Antidemokratisches Denken in der Weimarer Republik. Die politischen Ideen des deutschen Nationalsozialismus zwischen 1918 und 1933. München: Nymphenburger 1962.

Bildlegende

Bild: Die Aufnahme zeigt eine Scharade beim Dorfgemeinschaftsabend. Deutlich zu sehen ist der ebenerdige Spielplatz in der Mitte der Zuschauer*innen. (Hirschfeld 1939, S. 91).

Anmerkungen

1 *Der Begriff soll sich – als Vorschlag für eine Systematisierung in der Fachgeschichte – vom Laienspiel abgrenzen, das das nichtprofessionelle Theater in der Jugendbewegung und der bündischen Jugend bezeichnet und aus dem sich das Deutsche Volksspiel in vielfacher Hinsicht speiste.*

2 *In den Spielscharen der Hitlerjugend, die den strukturellen Rahmen für die Untersuchung bilden, sollten musikalisch und darstellerisch begabte Jugendliche in verschiedenen Untereinheiten zu einer Sonderformation zusammengeschlossen werden, die in den späteren Jahren der NS-Diktatur von zentraler Stelle für propagandistische Zwecke eingesetzt werden konnten.*

3 *U. a. Estland und Lettland fielen nach dem geheimen Zusatzprotokoll des Deutsch-Sowjetischen Nichtangriffspakt der Sowjetunion zu. Um den Neuankommenden Wohnraum und Land bieten zu können, wurden die alten Bewohner*innen – meist Polen und Juden – zwangsenteignet und vertrieben.*

4 *Für die Musikpädagogik wurde dieser Zusammenhang bereits 1979 von Dorothea Kolland nachgewiesen.*

5 *Hierzu zählten Karl Dunkmann, Theodor Litt, Hans Steingraber, Alfred Vierkandt.*

6 *Adolf Hitler am 29.04.1937 vor Kreisleitern auf der Ordensburg Vogelsang/Eifel. Zit. n. Janka 1997, S. 196.*

7 *Diese Strategien wurden bereits für die Arbeiterfestbewegung, die Laienspielbewegung, aber auch für die Musikpädagogik der Weimarer Republik und des Nationalsozialismus nachgewiesen. Vgl. die Studien von Elferding 1987, Günther 1992, Janka 1997, Kaufmann 1998, Kinz 1990, Kolland 1979, Schmiechen-Ackermann 2012, Schreckenberg 2001, Stahlmann/Schiedeck 1991, Warstatt 2005.*

8 *Spiele der deutschen Jugend. Hg. v. Kulturamt der Reichsjugendführung. Strauch: Leipzig 1936–1945.*

9 *Wobei unterschieden werden muss zwischen der absichtlichen Exklusion im Deutschen Volksspiel und der vermutlich eher unabsichtlichen, die heutigen Formaten vorgeworfen wird. Hier wäre also eine noch weitere Ausdifferenzierung schon angezeigt. Vgl. Schwanenflügel/Walther 2013.*

10 *Aufschlussreiche historische Untersuchungsgegenstände könnten etwa das Laienspiel der Jugendbewegung, Theaterpädagogik in der DDR, christliches Laientheater, Lehrlingstheater der 1970er Jahre, Teaching in Role, Forumtheater, Improvisationstheater, aber auch mittelalterliche Mysterien- und Passionsspiele darstellen, die alle partizipatorische Formate verwendeten.*

„Zündeln“ – Künstlerische Kunstvermittlung von Inszenierungen und ihre dramaturgischen Aspekte

Milena Meier

Wir stehen vor einem Dessousgeschäft. Es ist ein verregener Sonntagmorgen in einer verlassenen Fußgängerzone einer Kleinstadt. Die Theaterpädagogin übergibt uns ein in Zeitungspapier eingeschlagenes Päckchen. Es fühlt sich wabbelig an, kühl und schwer. Vorsichtig packen wir aus: Ein Stück Fleisch, roh und blutig. Ein kleiner Zettel liegt dabei: „Sucht nach einer Möglichkeit, das Fleisch zuzubereiten. Zeit: 30 Min.“

Wir befinden uns am Ausgangspunkt einer Künstlerischen Kunstvermittlung zu der Inszenierung *Laut!* von der Gruppe *Die Wölfinnen*, einer Produktion in der Regie von Kira van Eijdsen und drei jungen Frauen, die im Rahmen des Schweizer Jugendtheaterfestivals 2015 gezeigt wurde.

Fleisch zubereiten als Nachbereitung. Auf den ersten Blick eine absurde Idee. Welche Absicht verfolgte diese vielleicht zunächst merkwürdig erscheinende Setzung? Was könnte sich von diesem offene Vermittlungsangebot ausgehend entwickeln? Im Folgenden werden vier unterschiedliche Ergebnisse als mögliche Antworten auf die Aufgabe dieser Nachbereitung beschrieben. Sie sollen den Leser_innen als Praxisbeispiel für Künstlerische Kunstvermittlung dienen und einen ‚gemeinsamen Erfahrungshintergrund‘ bilden, von dem aus anschließend der Ansatz der Künstlerischen Kunstvermittlung theoretisch nachvollzogen werden kann. Zurück zu der Inszenierung *Laut!*, in der drei junge Frauen verhandeln, was Frau sein heute alles (noch) bedeuten kann, Zuschreibungen aufdecken und mit aufkotroyierten Schönheitsidealen und monetärer Ungerechtigkeit zwischen den Geschlechtern abrechnen. Ihre Texte haben sie selbst geschrieben, frech, provokant und ehrlich. Sie schonen sich nicht (körperlich) und riskieren sich selbst (inhaltlich). Es sind archaische Worte wie „Blut“ und „Milch“, „Papst“ und „Möps“ und starke Bilder, die die Inszenierung ausmachen. Was eigentlich nicht zusammen geht, wird zusammen montiert bis es den Rezipient_innen beim Zuschauen schmerzt: Eine der Performer_innen spricht einen langen Monolog, während sie sich auf Spitzenschuhen balancierend über die

Bühne bewegt. Ballett und Schauspiel gehen eine Verbindung ein, die einigen Zuschauenden Gänsehaut bereitet.

Als Theaterpädagogin beobachte ich jetzt wie die Teilnehmer_innen der Nachbereitung in Zweiergruppen losziehen. Jedes Paar ist ausgestattet mit einem Stück Fleisch und entwickelt im Gehen durch die noch menschenleere Stadt seine eigene Strategie. Ein Teilnehmer-Tandem findet eine Insel auf dem Fluss, legt das Fleisch unter Wolfsgeheul auf einen Stein und übergibt es damit den Tieren. Eine performative Handlung im öffentlichen Raum. Ein anderes Team beginnt sich über den Begriff ‚Zubereitung‘ auszutauschen. Sie schmücken das Entrecôte mit Hagebutten, Rosmarin und Löwenzahn zu einem männlichen Glied. Ein gestaltetes Objekt, das sich in Bezug zur Inszenierung setzt und für Dritte zum Rezeptions- und Gesprächsanlass wird. Ein anderes Paar landet in der Küche eines Kirchengemeindehauses und kommt in die Not, sich erklären zu müssen. Sie erzählen von den Frauen aus der Inszenierung und stellen während dem Braten für die Gemeindemitglieder den Bezug zwischen der Inszenierung und dem Fleisch her. Ein Vermittlungsgespräch an einem symbolisch aufgeladenen Ort. Ein weiteres Team steuert zielstrebig das Atelier eines Bekannten an. Dort gibt es eine Kochgelegenheit. Während dem Braten an stellen sie ihre Verknüpfungen zwischen der Inszenierung und der ausgeführten Handlung her. Wie das Fleisch unter dem Einfluss der Hitze seine Konsistenz verändert so wird auch die Beziehung zur Inszenierung in diesem Setting eine andere: Nach dreißig Minuten versammeln sich alle Teams um einen Tisch und erzählen, was sich ereignet hat. Über das Vermittlungsangebot entstehen in der Reflexion neue Fragen und andere Bezüge zwischen Inszenierung und eigener Handlung. Künstlerisches Handeln wird zum Gesprächsanlass und ermöglicht Erkenntnisproduktion. Die obigen Beispiele stammen aus einer Künstlerischen Kunstvermittlung, die an der das Festival begleitenden Fachtagung durchgeführt wurde.

Im Folgenden wird der theoretische Ansatz Künstlerischer Kunstvermittlung dargestellt, um anhand weiterer Praxisbeispiele die dramaturgischen Aspekte einer Künstlerischen Kunstvermittlung von Inszenierungen auf die Spur zu kommen.

Künstlerische Kunstvermittlung

Die Kunstpädagogin und Kunsttheoretikerin Eva Sturm entwickelt in ihrem Buch *Von Kunst aus* eine Theorie Künstlerischer Kunstvermittlung, die ein als Kunst rezipiertes Werk, Ereignis oder Produkt als Sprungbrett für künstlerische Prozesse versteht. „Kunst muss sich fortsetzen. Und das kann sie nur in der Rezeption und in der Vermittlung – in welcher Form und auf welcher symbolischen Ebene das auch immer geschieht“ (Sturm 2011:128). Häufig wird



„Zündeln“ – Künstlerische Kunstvermittlung von Inszenierungen und ihre dramaturgischen Aspekte

Vermittlung als ‚erklären‘ gedacht und ausgeübt, sie könnte aber auch verstanden und betrieben werden als „etwas dazutun, etwas machen, das weniger erklärend sein will, als Zusatz, etwas, das daneben liegt, das *eine Differenz herstellt*“. Der Vermittlungsgedanke der Künstlerischen Kunstvermittlung geht also von Kunst aus und setzt sich in der Vermittlung selbst fort: „Anfang oder Zwischenstation für eine Auseinandersetzung ist eine konkrete künstlerische Arbeit; Kunst bezeichnet eine Haltung, die Herangehensweise ist künstlerisch; und Kunst rückt als bezugsdisziplinäre Orientierung in den Vordergrund, die bildungsbezogene Auseinandersetzung lernt quasi von Kunst – je singular.“ (Sturm 2011:30). Dieser Vermittlungsgedanke lässt sich auf das Vermitteln von Inszenierungen übertragen und bedeutet, von Inszenierungen aus künstlerisch tätig zu werden. Die Rezipient_innen werden in diesem Vermittlungsmodell selbst zu Produzierenden. Rezeption wird zu Produktion, die wiederum für Dritte zum Rezeptionsanlass werden kann. Auf den zweiten Blick wird jetzt erkennbar, dass es durchaus keine absurde Idee ist, von einem Stück Fleisch aus sich eine Nachbereitung entwickeln zu lassen: Eine Setzung eröffnet Möglichkeitsräume zwischen Inszenierung und eigenem künstlerischem Handeln. Ein Stück Fleisch dient als Impuls für eine Suche mit offenem Ausgang. Es entsteht ein Erfahrungsraum, der dem Spiel des Zündelns gleicht. Zündeln als Spiel mit verschiedenen Möglichkeiten, manchmal etwas gefährlich, die Grenzen von Erlaubtem und Verbotenem austestend, motiviert durch Neugier und Entdeckungslust, könnte bedeuten mit Elementen aus der Inszenierung in einer anderen Realität zu experimentieren, neue Verbindungen zu schaffen, von denen man zuvor noch nichts wusste.

Dramaturgie des ‚Zündelns‘

Was für eine Dramaturgie verbirgt sich nun im Spiel des Zündelns? Stellen wir uns ein paar glühende Kohlen, Zeitungspapier und Eiswürfel vor. Was wäre damit alles möglich? Sicher hat jede_r von uns eine andere Phantasie darüber, was sich von diesen drei Elementen aus entwickeln könnte. Der Verlauf des Zündelns hat also etwas Unvorhersehbares, Offenes, es lässt sich nicht im Voraus planen, Wendepunkte, Höhepunkte, Karthasis sind vorweg nicht bestimmbar. Sie fügen sich in jedem Vermittlungsprozess zu einem anderen dramaturgischen Verlauf neu zusammen.

In der Künstlerischen Kunstvermittlung von Inszenierungen geht es um eine Dramaturgie, die sich ausgehend von einem Vermittlungsangebot und durch den Vermittlungsprozess entwickelt. Man könnte sie als offene Produktionsdramaturgie bezeichnen, unter der Prämisse, dass man den Vermittlungsprozess als Produktion betrachtet, Produktion von künstlerischen Ereignissen und Produkten und daran gebundene Erfahrungen, die sich in Suchbewegungen von darstellender Kunst aus fortsetzen. Bei allem Unvorhersehbaren bleibt die Frage, durch welche Faktoren Theaterpädagog_innen die Dramaturgie eines Vermittlungsprozesses auf der Handlungs- und Erkenntnisebene der produzierenden Re-

zipient_innen beeinflussen können. Dieser Frage wird im Folgenden nachgegangen.

Vermittlungsangebot – Nadelöhr zwischen Inszenierung und offenem Suchprozess

Wenn von einer Inszenierung aus gedacht und gehandelt werden will, dann braucht es ein Vermittlungsangebot, von dem aus Andere aktiv werden können. Dieses zu entwickeln ist Aufgabe des oder der Theaterpädagog_in. Die theaterpädagogische Rahmung in Form einer offenen Aufgabe und dem dazugehörigen Setting bildet das Nadelöhr zwischen Inszenierung und den sich daraus entwickelnden Prozessen der produzierenden Rezipient_innen. Das Nadelöhr markiert eine spezifische Perspektive auf die Inszenierung und ist zugleich Brennpunkt, von dem aus eine Inszenierung forschend weiter gedacht, gestaltet, befragt und verhandelt werden soll. Der Gestaltung des Ausgangspunktes für ein Vermittlungsangebot kommt eine besondere dramaturgische Bedeutung zu. Von ihr sollte sich ein Spannungsverlauf für das Vermittlungsgeschehen entwickeln. Mit der Gestaltung des Vermittlungsangebots kalkulieren die Theaterpädagog_innen auf Erfahrungen: Wenn ich als Theaterpädagog_in beispielsweise ein Stück Fleisch zum Vermittlungsanlass werden lasse, dann tue ich dies in der Erwartung, dass sich über die diversen Akte der Zubereitungen neue Verknüpfungen zu den Inszenierungsinhalten herstellen.

Gehen wir zurück zum Beginn des Textes. Der Ausgangspunkt für das Vermittlungsgeschehen war eine offene Aufgabe, die gebunden an eine spezifische Rahmung – die Übergabe vor dem Dessousgeschäft – zu einem Vermittlungsangebot wurde. Das Dessousgeschäft als Ausgangsort wurde in der Absicht gewählt, eine Spannung zwischen dem rohen Fleisch und den halbnackten Schaufensterpuppen herzustellen und damit an die Inszenierungsinhalte anzuknüpfen, mit der Option, dass sich dieser Impuls in den Umsetzungen fortsetzen könnte. Das Vermittlungsangebot gleicht einer Exposition. Sie soll für die Ausführenden eine Spur aus der Inszenierung eröffnen, neugierig machen und Lust machen Ideen zu entwickeln, die die produzierenden Rezipient_in-



„Zündeln“ – Künstlerische Kunstvermittlung von Inszenierungen und ihre dramaturgischen Aspekte

nen jedoch möglichst auch Konflikte und Wendepunkte im Denken und Handeln beschert.

Das Nadelöhr als Vermittlungsanlass sollte die Kraft eines gespannten Bogens besitzen. Sicher ist, dass der Pfeil an einem anderen Punkt ankommen wird. Wann, wo und wie der Pfeil auftrifft, ist abhängig von demjenigen, der den Pfeil abzielt und wem der Pfeil unterwegs noch begegnet. In den Momenten, in denen Entscheidungen getroffen werden müssen, können sich Differenzen der produzierenden Rezipient_innen und der Theaterpädagog_innen über Inhalte, die Wahl der Strategie für den weiteren Verlauf und über Erwartungen an die Vermittlung zeigen und möglicherweise zu Bildungsprozessen werden. Einem guten theaterpädagogischen Vermittlungsangebot gelingt es eine dramaturgische Spannung für den Vermittlungsprozess erzeugen. Bei allem Unvorhersehbaren bleibt zu fragen, welche Elemente in der Aufgabenstellungen sich im Voraus durch die Theaterpädagog_innen für den Vermittlungsprozess kalkulieren lassen.

Realität des öffentlichen Raumes – dramaturgisches Potential für das Vermittlungsgeschehen

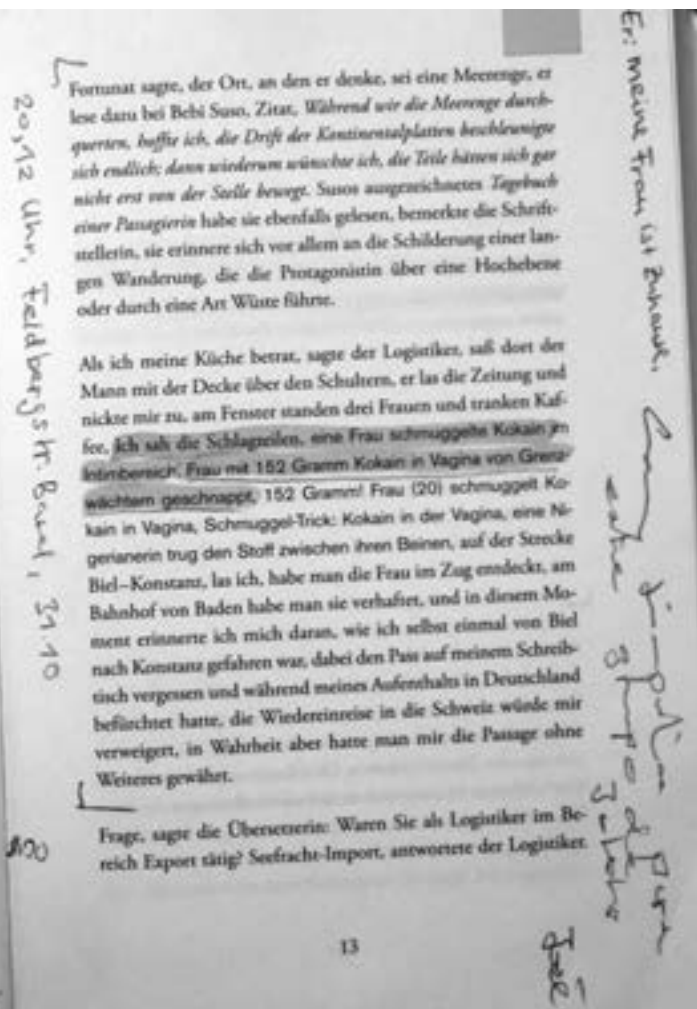
Alle bisherigen Praxisbeispiele haben im öffentlichen Raum stattgefunden. Dies ist kein Zufall. Es scheint, als hätte der öffentliche Raum ein dramaturgisches Potential für das Vermittlungsgeschehen, wenn Elemente aus einer Inszenierung durch die produzierenden Rezipient_innen in den öffentlichen Raum verschoben werden und Fiktion auf Realität

trifft. Akteure einer künstlerischen Nachbereitung handeln dann realitätsverändernd. Ihre Rezeptionsanlässe für Dritte, in Form von gestalteten Produkten oder Ereignissen ließen sich auch aus einer rezeptionsdramaturgischen Perspektive betrachten. Es soll hier jedoch der Fokus auf der Dramaturgie des Vermittlungsverlaufs beibehalten werden und der Einfluss des Öffentlichen Raumes auf das Vermittlungsgeschehen beleuchtet werden. Zunächst werden Impulse, die von spezifischen Orten ausgehen betrachtet. Anschließend wird das dramaturgische Potential von Begegnungen zwischen produzierenden Rezipient_innen und fremden Menschen analysiert und abschließend erfolgt sowohl die Beleuchtung des öffentlichen Raumes als offenes Handlungsfeld als auch die dramaturgische Verantwortung von Theaterpädagog_innen.

Es scheint, als haben öffentliche Orte eine eigene Wirkungskraft, die die Phantasie der Suchenden anregt und zu neuen Ideen verführt, welche im gewohnten Umfeld nicht entstanden wären. Der öffentliche Raum mit seinen unterschiedlichen Atmosphären und Funktionen scheint in der Künstlerischen Kunstvermittlung ein starkes Gegenüber zu sein. Ich möchte hier nochmal auf das Beispiel der Vermittlung zu *Laut!* zurück kommen. Erinnern wir uns an das Team, das ihr Stück *Fleisch* auf einer Halbinsel ausgelegt hatte. Das *Fleisch* erzeugte zunächst Ekel, der in Ratlosigkeit über das weitere Vorgehen mündete. Im Gehen durch die Stadt wurde das Team auf die Halbinsel in dem Fluss aufmerksam. Die Inszenierung hatte ihren Blick verändert: In der ‚Wildnis‘ des Ortes stellte sich für das Tandem einen Bezug zur Inszenierung her. Sie imaginierten die Wölfinnen an diesen Ort. In der Mischung aus der Atmosphäre der ‚Wildnis‘ und den Erinnerungen an die Inszenierungen wurde für die produzierenden Rezipient_innen die animalische und archaische Kraft der Wölfinnen, ihr Leben in der Natur zum Thema. Die Auseinandersetzung mit der Atmosphäre des Ortes und den Inhalten der Inszenierung führte die produzierenden Rezipient_innen schließlich zu einer performativen Handlung, dem Höhepunkt und Ende ihres Vermittlungsgeschehens. Die Wahrnehmung von öffentlichen Orten scheint sich durch das Rezeptionserlebnis im Vermittlungsprozess für Akteure verändern zu können und Aspekte aus der Inszenierung in ihrem Blick auf die Realität fortzusetzen. Wenn Fiktion und Realität im Vermittlungsprozess zusammentreffen, könnten sich an diesen Schnittstellen Veränderungen für den dramaturgischen Verlauf und somit neue Verknüpfungen zur Inszenierung ergeben.

Mitspieler_innen des öffentlichen Raumes

Welchen Einfluss haben Mitspieler_innen des öffentlichen Raumes auf den dramaturgischen Verlauf des Vermittlungsgeschehens? Dies wird im Folgenden anhand von zwei Beispielen aus dem *Schlafgänger*-Projekt, welches zunächst knapp dargestellt wird, untersucht. In einem künstlerisch angelegten Vermittlungsprojekt, dem ‚24 Stunden Theatermarathon‘ zu der Inszenierung *Schlafgänger* (Regie Julia Hölscher, Theater Basel 2015), einer Romanadaption, war die Begegnung mit fremden Menschen und anderen sozialen



„Zündeln“ – Künstlerische Kunstvermittlung von Inszenierungen und ihre dramaturgischen Aspekte

und kulturellen Kontexten Programm. Die Theaterpädagoginnen kalkulierten, dass sich für die Beteiligten in den Begegnungen mit anderen Menschen und Orten Erfahrungen ergeben könnten, die denen der Figuren aus dem Roman und der Inszenierung ähnelten. Der Theatermarathon ist ein performatives Format, welches sich, ausgehend von einer Inszenierung, innerhalb von 24 Stunden ‚abspielt‘ und von Mona-Bawani Mühlhausen und der Autorin des Artikels entwickelt wurde. Die Teilnehmer_innen erhielten die Aufgabe, innerhalb einer Nacht den Roman von Dorothee Elmiger für fremde Menschen zu lesen. Das Vorlesen wurde dabei zum Tauschgut existenzieller Bedürfnisbefriedigungen. Lesen im Tausch gegen Essen, Aufwärmen, Trinken, Kochen und Schlafplatz. Die Performer_innen wurden in diesem Setting selbst für eine Nacht zu ‚Schlafgänger_innen‘. Aus ihren Erfahrungen und Erlebnissen haben sie am darauf folgenden Tag gemeinsam mit den Theaterpädagoginnen eine partizipative Performance für ein geladenes Publikum entwickelt.

Vier Stunden nach dem Start des Schlafgänger-Projekts, öffnete sich für die Teilnehmerr_innen eine Tür. Ein ihnen unbekannter Mann stellte ihnen seine Küche zum Kochen und Essen zur Verfügung. Mit dem Betreten der Wohnung fiel die Spannung der anstrengenden Suche ab, entlud sich in Staunen. Die Gruppe hatte vorgesehen, hier zu kochen, zu essen und nach einer Stunde weiterzuziehen. Die Begegnung mit dem Mann führte jedoch zu einer neuen dramaturgischen Situation: Wie können wir diesem Menschen danken? Nahrungsmittel für die Zubereitung einer Mahlzeit hatten sie dabei, aber die bloße Einladung ihres Gastgebers an diesem Essen teilzuhaben erschien den Schlafgänger_innen nicht ausreichend. Der Spielverlauf nahm hier eine andere Wendung. Es entwickelte sich ein paralleler Nebenschauplatz. Drei Performer_innen verließen das Haus mit dem Ziel, eine Flasche Wein zu finden. Sie entdeckten einen kleinen Laden, begannen ihn mit einer theatralen Lesung zu bespielen und handelten als Gegenleistung ein Flasche Wein aus. Der Höhepunkt dieser ‚Szene‘, auf die eine überraschende Wendung folgte: Eine Frau, die sich zur selben Zeit im Geschäft befand, schaltete sich ein. Sie bot den Performer_innen von sich aus einen Schlafplatz in ihrer Wohnung an und schrieb ihre Telefonnummer und eine Notiz auf die soeben gelesene Seite des Romans und das Reale bricht hier in die Fiktion ein. In diesem Moment hätte der Spielverlauf eine andere Richtung nehmen können. Nach dem Essen die Telefonnummer zu wählen, war eine große Verlockung. Doch die Schlafgänger_innen entschieden sich dagegen. Künstlerische Kunstvermittlung in Form von Nachbereitung oder Produktionsprojekten in den öffentlichen Raum zu legen, ist eine Entscheidung. Andere zu Mitspieler_innen werden zu lassen und auf Wendepunkte im Spielverlauf zu kalkulieren.

Spät am Abend oder sehr früh am Morgen senkte sich der Spannungsbogen. Die Vorleser_innen hatten einen Schlafplatz in einem besetzten Haus gefunden. Ein Mann, der sich noch vor dem Gebäude aufhielt, öffnete ihnen die Tür und wird damit zum Spielpartner: Auf der Ebene des Spielverlaufs findet mit dem Öffnen der Tür das Spiel vorerst ein

Ende. Begegnungen mit unbekanntem Menschen können zu (un)vorhersehbaren Wendungen im Vermittlungsprozess führen. Mitspieler_innen des öffentlichen Raumes können sowohl den Spielverlauf als auch die Erkenntnisproduktion der produzierenden Rezipient_innen beeinflussen. Ein fremder Mensch steht für einen Augenblick mit auf der Bühne des Vermittlungsgeschehens und durchkreuzt unwissend die Erwartungen der Spieler_innen. In den Gedanken der Schlafgänger_innen ist das Spiel noch nicht zu Ende. Eine von ihnen reflektierte, dass sie von der Freundlichkeit des Mannes, der ihnen die Tür öffnete, überrascht gewesen sei. Zunächst hätte sie Angst gehabt das besetzte Haus zu betreten. Die Begegnung mit Menschen, denen man für gewöhnlich nicht begegnen würde, beinhaltet die Möglichkeit, zu einem Bildungsmoment zu werden, wenn eigene Deutungen, wie beispielsweise ‚besetzt gleich gefährlich‘, als Konstruktion der Subjekte von ihnen erkannt werden. Kalkuliere ich als Theaterpädagog_in die Möglichkeit von fremden Mitspieler_innen mit ein, dann in der Absicht dadurch die produzierenden Rezipient_innen vor dramaturgische Entscheidungen zu stellen, die sie zu einer Auseinandersetzung herausfordern.

Öffentlicher Raum – offenes Handlungsfeld und dramaturgische Verantwortung von Theaterpädagog_innen

Anhand eines Praxisbeispiels aus dem Bereich Künstlerische Kunstvermittlung mit Schulklassen wird zuletzt der öffentliche Raum als offenes Handlungsfeld und die sich daran anknüpfende dramaturgische Verantwortung von Theaterpädagog_innen im Vermittlungsprozess dargestellt. Im Februar 2015 haben Theaterpädagogik-Studentinnen der Zürcher Hochschule der Künste in einer Kooperation mit dem Theater an der Parkaue in Berlin künstlerisch angelegte Nachbereitungen zu der Inszenierung *Das unmöglich mögliche Haus* von Forced Entertainment mit Berliner Schulklassen durchgeführt. Die Theaterpädagoginnen machen sich gemeinsam mit den Schüler_innen im öffentlichen Raum auf die Suche nach dem ‚Seltsamen‘. Das Moment des ‚Seltsamen‘ haben sie der Inszenierung entnommen und wollen es in der Realität des öffentlichen Raumes forschenderweise erkunden. Einer der Schüler klettert auf einen Baum. Eine der Theaterpädagoginnen folgt ihm. Plötzlich ruft einer der Schüler: „Das ist das Seltsame!“ Die Theaterpädagoginnen halten inne und fragen den Schüler: „Wie meinst Du das?“ Der Schüler: „Das würde unsere Lehrerin nie machen! Das ist seltsam.“

Was ist hier geschehen? Der öffentliche Raum wurde für Schüler_innen und Theaterpädagoginnen zu einem offenen Handlungsfeld, außerhalb eingespielter Verhaltenskonventionen von Lehrenden und Lernenden in schulischen Strukturen. Innerhalb dieses offenen Handlungsfeldes können sich Konventionen als Konstruktionen zeigen und neu verhandelt werden. Die Suche könnte hier ihr Ende finden. Das Seltsame ist identifiziert. Das Feuer ist gelöscht, bevor es überhaupt richtig entflammen könnte. Die Theaterpäd-

„Zündeln“ – Künstlerische Kunstvermittlung von Inszenierungen und ihre dramaturgischen Aspekte

agogin erkennt jedoch, dass in der Aussage des Schülers ein dramaturgischer Konflikt verborgen sein konnte. Es zeigt sich, dass zwei unterschiedliche Konventionen über das Verhalten von Lehrenden miteinander kollidieren. Über den Ausruf des Schülers vermittelt sich seine Erwartungshaltung an die Theaterpädagogin: Lehrer_innen und Theaterpädagog_innen sind für ihn das Selbe. Beide sind Lehrende. Die Theaterpädagoginnen waren sich zuvor sicher, eben genau nicht Vertreterinnen der Lehrer_innenrolle zu sein und haben nun einen Konflikt. Wenn die Theaterpädagogin in diesem Moment ihre dramaturgische Verantwortung erkennt, könnten verschiedene Perspektiven miteinander verhandelt werden. Die Theaterpädagogin könnte auf die Aussage des Schülers Bezug nehmen, indem sie ihre Haltung einbringt. Sie könnte beispielsweise anmerken, dass sie es seltsam finde, dass Lehrer_innen nicht auf Bäume klettern. In diesem Moment könnte sich das Seltsame aus der Inszenierung in einer realen Differenz über merkwürdiges Verhalten fortsetzen. Würde die Theaterpädagogin sich hingegen von der Rolle der Lehrperson abgrenzen, im Sinne von Theaterpädagog_innen sind keine Lehrer_innen, dann würde sie die Realität des Schülers bestätigen und das Aushandeln der Differenzen vermeiden. Es ist an dieser Stelle die Theaterpädagogin, die den dramaturgischen Verlauf der Nachbereitung wesentlich mitbestimmt. Die künstlerische Kunstvermittlung in den öffentlichen Raum zu legen, bedeutet, dass sich Schüler_innen und Theaterpädagog_innen und ggf. auch Lehrpersonen einem offenen Handlungsfeld aussetzen und Regeln, Normen, Konventionen, wie z. B. Verhaltensweisen, erkannt und neu ausgehandelt werden können.



Hund: Ich suche ein neues Zuhause

Offenheit, Risiko, Aufmerksamkeit – dramaturgische ‚Werkzeuge‘

Wie die Ausführungen gezeigt haben, sind Theaterpädagog_innen im Feld der künstlerischen Kunstvermittlung dramaturgisch tätig. Dies tun sie in verschiedener Hinsicht. Zündeln in der künstlerischen Kunstvermittlung bedeutet, das Material - oder das Vermittlungsangebot - so zu gestalten, dass es auf Erfahrungen, ausgehend von einer Inszenierung, abzielt und in seiner Ausführung offen bleibt. Damit wählen Theaterpädagog_innen das Risiko des Scheiterns. Für die Schlafgänger_innen hätte es beispielsweise bedeuten können, keinen Schlafplatz zu finden oder eben auch den erstbesten Schlafplatz anzunehmen. Als Theaterpädagogin der Künstlerischen Kunstvermittlung suche ich Einflussfaktoren auf den Vermittlungsprozess, die ich nur bedingt vorherbestimmen kann. Der Einbezug des öffentlichen Raumes scheint sich für (un)vorhersehbare dramaturgische Wendungen besonders zu eignen. Andere und Anderes können zu Mitspieler_innen werden, und die produzierenden Rezipient_innen zu dramaturgischen Entscheidungen provozieren, eine veränderte Aufmerksamkeit für Orte stelle neue Perspektiven auf Inszenierungen her.

In der Begleitung des Vermittlungsprozesses ist im öffentlichen Raum eine besondere Aufmerksamkeit der Theaterpädagog_innen für Differenzen zwischen den Beteiligten und Differenzen in Bezug auf ihre eigenen Erwartungshaltungen gefordert, um sie für Konflikte des Vermittlungsprozesses produktiv zu machen. Die Auseinandersetzung mit Differenzen kann einerseits zu einem dramaturgischen Wendepunkt des Vermittlungsprozesses werden, wie die Suche nach dem Seltsamen gezeigt hat und beinhaltet andererseits das Potential für Bildungsmomente.

Mit einer Reflexion der jeweiligen Verläufe in der Gruppe folge ich als Theaterpädagogin dem Ziel, gemeinsam neue Perspektiven auf Inszenierung und Vermittlungsgeschehen zu generieren. Dabei kann die offene Frage nach Bezugspunkten zwischen dem Vermittlungsgeschehen und der Inszenierung hilfreich sein. Häufig stellen sich neue Verknüpfungen erst in der Reflexion des eigenen Handelns her. Die gemeinsame Reflexion zielt darauf ab, das eigene Tun und das der Anderen zu teilen und verschiedene Perspektiven auf dieses in Bezug zu der Inszenierung zu entdecken. Damit setze ich mich als Theaterpädagogin erneut dem Risiko des Scheiterns aus. Ich verfüge in der Reflexion des Vermittlungsprozesses nicht über ein Expertinnenwissen über die Inszenierung, sondern bin gefordert, permanent selbst Verbindungen herzustellen. Was das Spiel des Zündelns für Erkenntnisse hervorgebracht hat, zeigt sich in der Offenheit seiner Vermittlungsdramaturgie manchmal erst im letzten Moment.

Literatur

Sturm, Eva (2011): Von Kunst aus: Kunstvermittlung mit Gilles Deleuze. Wien-Berlin: Verlag Turia + Kant.

Publikumsgespräche im Anschluss an eine Theateraufführung – Berichte, Vorschläge aus der Praxis

Gerd Koch, Anna Zimmer

Gerd Koch (GK): Wenn ich mich recht erinnere, hat das Berliner Ensemble (BE), das Theater von Helene Weigel und Bertolt Brecht, zuerst im deutschen Theaterraum die Publikumsarbeit als integralen Bestandteil der Theaterarbeit erkannt; denn Brecht war der richtigen Ansicht, dass nicht nur die Schauspielkunst, sondern desgleichen die Zuschaukunst entwickelt werden müsse. Sog. Foyergespräche gehörten deshalb regelmäßig zur Theateraufführung am BE, wie etwa auch Programmhefte, die mehr waren als die herkömmlichen schlichten Besetzungszettel. Später erschienen an anderen Theatern, etwa an der Schaubühne in Berlin oder am Staatstheater Stuttgart unter Leitung von Klaus Peymann sogar richtige Programm-Bücher, die Theaterstücke nicht wie Deutschlehrer¹-Handreichungen begleiteten, sondern den theatralen Vorgang in die Mitte stellten, indem z. B. die gespielte Strichfassung abgedruckt wurde. Schauspieler und Regisseure, Dramaturgen, Theaterpädagogen, Bühnenbauer, Bühnenmusiker usw. – sie alle konnten, sollten, mussten an solchen Publikumsgesprächen etwa im Foyer oder in der Theaterkantine oder auf der Bühne bzw. im Parkett daran teilnehmen. Später hat das moderne Kinder- und Jugendtheater die Einbindung des Publikums im Nachgespräch als theaterpädagogisches Konzept ganz selbstverständlich veranstaltet. Ich selbst habe jahrelang eine andere Form der Publikumsarbeit betrieben: An meinem kleinstädtischen Wohnort gastierte in den 1950er, 60er, 70er Jahren einmal monatlich während der Spielzeit die Landesbühne Niedersachsen-Mitte mit Sitz in Verden (Aller) – in der Regel war der Gastspieltag der Montag. Da bot es sich an, direkt am Sonntag davor so etwas wie eine Matinee zur Einführung in das am nächsten Tag zu sehende Stück zu machen – also eine Vorbesprechung als Publikumsarbeit, als ‚Entwicklungshilfe‘ für die Zuschaukunst. In der Regel war der Dramaturg der Landesbühne dabei – und ich bemühte mich, aus dem Theater- und Publikumsdenken heraus, an das Stück heranzuführen. Zum Glück war ich kein Deutschlehrer, kein Germanist, ja hatte noch nicht einmal ein Studium begonnen (war Außenhandelskaufmann). Aber ich war theater- und themeninteressiert; war interessierter Laie, so wie das Publikum auch. Ich verstand mich als ‚Anwalt‘ des Publikums, aber auch als ‚Anwalt‘ des Eigenrechts des Theaters, das ja so etwas wie eine Alltags-Wirklichkeits-Ergänzung sein konnte.

Nachgespräche habe ich ganz selten selbst durchgeführt, aber gerne daran teilgenommen. Ich erinnere mich lebhaft an einen Termin im Bremer Theater am Goetheplatz. Dort hatte der später mehr als Filmregisseur bekannt gewordene Rainer Werner Fassbinder Goldonis Stück „Das Kaffeehaus“ auf die Bühne gebracht. Zweierlei ist mir von der Aufführung präsent: Auf der Bühne befand sich als Einheitsbühnenbild (also die ganze Aufführung lang) eine riesige, grell bunte Torte auf einem Kuchen-Ständer (Bühnenbildner war Wilfried Minks). Der Boden der Bühne war mit silbrig glänzender,

spiegelnder Folie ausgelegt, und die müden, handlungsarmen, resignierten, melancholischen Menschen dort unter dem Tortenschirm im Kaffeehaus, spielten barfuß. Und das Letztere war nun der Skandal: Warum machen die das? Der Regisseur Fassbinder gab kurz und bündig die Antwort bei einem Nachgespräch: Das habe sich in den Proben so ergeben; der glatte Boden führte beim Tragen von Schuhen zum Ausrutschen und da habe man eben barfuß geprobt und weitergespielt. Mit solcher Antwort war ein Großteil des Publikums nicht zufrieden. Man rempelte den Regisseur Fassbinder verbal an: Die Erklärung sei doch zu billig, so mache man keine Kunst! Und: Was habe das mit dem Stück zu tun? Was soll das alles bedeuten, nun so im barfüßigen Zustand? Fassbinder entgegnete: Na, Sie haben ja das Stück gesehen, machen Sie sich Ihren Reim drauf – und dann verließ er die Diskussionsrunde ... Nun ging es erst richtig los: Das Publikum teilte sich in Befürworter und Gegner – und die Argumente wurden immer besser!

Anna Zimmer (AZ): Die Aussage R. W. Fassbinders „Machen Sie sich Ihren Reim drauf“ bringt mich zu der Frage, unter welchen Voraussetzungen man Publikumsgespräche im Anschluss an eine Vorstellung veranstalten kann. Die Begegnung des Publikums mit den Theaterschaffenden ist ja kein alltägliches Ereignis. Allein die Tatsache, dass ein Darsteller, der eben noch als Figur auf der Bühne stand, nun abgeschminkt vor einem sitzt und als Experte von den Proben berichtet, dient der Vermittlung, wie eine Inszenierung entsteht. Bei der Frage, welche Impulse überdies in ein Nachgespräch eingebracht werden können, knüpfe ich gerne an unsere Erfahrungen „Fremder Freund“ an. Dabei wird für das Nachgespräch eine Person eingeladen, die Experte für ein im Stück behandeltes Thema ist, aber den Produktionsprozess als künstlerische, pädagogische, soziale und institutionelle Situation gar nicht kennt, sondern gerade nur an diesem einen Termin dabei ist – als Teil des Publikums. Ein sogenannter „fremder Freund“ kann aus seinem spezifischen Erfahrungsfeld (neue) ergänzende Aspekte in das Gespräch einbringen,

GK: Um das noch etwas auszuführen: Im Feld der Theaterarbeit fanden wir – zusammen mit Studierenden beim „Reiher – Herons“ – Theaterprojekt (Junges Schlossplatz-Theater in Berlin-Köpenick) einen Anstoß in der Publikumsdiskussion nach der Aufführung von „Blackbird“ in der Schaubühne am Lehniner Platz. Die damalige Theaterpädagogin Uta Plate hatte zu dem Stück einen Forscher aus der Berliner Klinik ‚Charité‘ eingeladen, der sich mit wesentlichen inhaltlichen Aspekten des Stücks in der Forschung befasst hatte. Sein Expertentum sollte er zusammen mit dem der Dramaturgin und der Spielerin und des Spielers und mit dem Expertenverstand des Publikums zusammenbringen. Und das gelang sehr gut, so dass man eigentlich im Laufe der Diskussion, des Gesprächs das Podium hätte auflösen

Publikumsgespräche im Anschluss an eine Theateraufführung – Berichte, Vorschläge aus der Praxis

können, um einen großen Expert*innenkreis aller Beteiligten zu bilden.

AZ: Auch bei dem Projekt „Reiher – Herons“ haben Fachleute aus dem psycho-sozialen Bereich die Gespräche mit ihren Impulsen einen erweiterten Rahmengen geben können. Für die Nachgespräche war diese Form ein gutes Sprungbrett in die Diskussionen, da unser Publikum hauptsächlich aus (theaterunerfahrenen) jungen Menschen bestand.

GK: Aus der qualitativen Sozialforschung wissen wir, dass es gut ist, den sympathisch-kritischen Blick von außen für Erkenntnisgewinnung zu nutzen. Oder: Es gibt die Methoden der teilnehmenden Beobachtung, der beobachtenden Teilnahme: Erkenntnisgewinn durch beteiligte Aktivität – und nicht ein pures Abfragen. Das sog. Gruppendiskussionsverfahren als qualitative Forschungsweise arbeitet auch nach ähnlichen Überlegungen: Man setzt die Gruppe nach bestimmten Überlegungen zusammen, bringt verschiedene Rollen zu einander.

In meiner Zusammenarbeit mit dem Eimsbütteler Welttheater und der Stadtteilarbeit des Morgenland e. V. in Hamburg habe ich folgendes erlebt: Eine junge, halb-professionelle Theatergruppe hatte aus Erzähl- und Schreibwerkstätten mit etwas älteren Personen Theaterstücke entwickelt. Als nun solche Stücke, die ja mehr und anderes sind als die Erzählung oder das Geschriebene, nämlich aus dem Eigensinn und -recht des Theatermachens gestaltete Kunstformen, dem Publikum gezeigt wurden, hatte man häufig ein interessiertes und für Lebensläufe fachkundiges Publikum (Experten) vor sich, das so temperamentvoll, kritisch, angeregt und aufgeregt diskutierte, dass man noch einmal so lange, wie die Theater-Aufführung selbst dauerte, zusammensaß – und manchmal kamen richtige spontane Rollenspiele, Dialoge und Diskussionsszenen zustande, die wiederum schon fast Theater waren („Erzähltheater“).

AZ: In diesem Zusammenhang – dass das Publikum die „Rolle“ der Experten einnimmt – möchte ich die Dramaturgie eines Nachgesprächs als eigenes Format in einem geschlossenen Rahmen, etwa mit Schülern oder Studierenden, einbringen. Ein Format, das ich im Rahmen meiner Tätigkeit am Theater Koblenz schon vielfach durchführen konnte.

Der Grundgedanke für dieses Format ist, die Teilnehmer zu einem Rollenspiel einzuladen – zu einem Perspektivwechsel, der von der Erwartung wegführt, dass ein Experte des Theaters erklärt, was und wie über eine Inszenierung zu denken ist bzw. was ‚richtig‘ und was ‚falsch‘ ist.

GK: Wie funktioniert es?

AZ: Einige Teilnehmer*innen begeben sich in die Rollen eines Regieteam und vertreten ggf. auch Positionen gegen die eigene Meinung zur Inszenierung. Das ‚Publikum‘ – also die übrigen Teilnehmer – kann seine Mitschüler in der Rolle eines Regieteam, also in einer anderen Funktion, befragen. Als Rahmensituation kann man beispielsweise das Format einer Talkshow vorschlagen. Durch die Sehgewohnheit lässt sich sehr leicht eine kommunikative Spielsituation herstellen: Eben noch war man Zuschauer*in eines Dramas und nun ist man Teil einer Sondersendung.

Von einem Moderator*in, werden nicht nur die geladenen Studiogäste bestehend aus den Rollen: Regisseur*in, Bühnenbildner*in, Dramaturg*in und Darsteller*in befragt. Auch das anwesende ‚Publikum‘ ist eingeladen, aktiv Fragen an das Team zu stellen.

Die beiden Teams haben etwas Vorbereitungszeit. Dabei steht der Gedanke im Vordergrund, dass die Stellvertreter des Regieteam Antworten erfinden können, die natürlich nicht den ‚Tatsachen‘ (etwa der Inszenierung) entsprechen müssen, aber doch plausibel sind. Parallel dazu bereitet sich ‚das Publikum‘ (eventuell in kleineren Gruppen) vor, indem es eigene Beobachtungen formuliert und diese zusammen mit den Fragen an das ‚Regieteam‘ weitergibt.

Was folgt, ist eine Ergänzung des Theatererlebnisses, indem sich besonders für das Stellvertreter-Regieteam neue Erfahrungswerte eröffnen können. In der Regel erfassen die Stellvertreter die Grundgedanken der Inszenierung sehr genau und erzählen, ja, verteidigen diese ggf. mit ihrer Interpretation. Das Stellvertreterpublikum wiederum erlebt die Mitschüler, die eben noch Teil des Publikums waren, in *ernstspielhafter Haltung* (Dietmar Sachser) und dabei, ‚Antworten‘ auf ihre Fragen zu finden, die Sinn ergeben. Wo nicht, kann der Theaterpädagoge im Anschluss Grundgedanken der Interpretation ergänzen.

Resümee

GK, AZ: Wenn Theater nicht im luftleeren Raum stattfinden will, sondern als Experimentierraum, als Labor sozialer Phantasie verstanden wird, und wenn Theater Teil eines sozialen und kulturellen Feldes ist, dann ist Publikumsarbeit unverzichtbar. Ein erweiterter Theaterbegriff, der auch die Zuschauer mit einbezieht ins theatrale Geschehen, führt dazu, dass Publikumsgespräche als Teil der Aufführung verstanden werden können.

Bei den Publikumsgesprächen mit den Experten des Theaters, sowie bei dem Format „Fremder Freund“ steht das Diskursive und Kommentarisches im Vordergrund und wird bei letzterem noch um eine Ebene erweitert. Hier wird das Thema des Stückes mehr in den Vordergrund gerückt. Bei Formaten, in welchen die Zuschauer zu Stellvertreterexperten werden, wird der Diskurs quasi zu einer Aufführung, der die Mittel des Theaters unmittelbar nutzt, um seine Zeichen zu vermitteln.

Nach dem Vorstellungsbesuch Formen der Kommunikation anzubieten, erweitert und ergänzt mit unterschiedlichen Reichweiten und Ansprechweisen das Theatererlebnis. Eine Dramaturgie für die Publikumsgespräche zu erfinden, ist eine lohnende Aufgabe!

Anmerkungen

1 Die Verfasserin und der Verfasser verwenden wegen der Nähe zum mündlichen Gespräch eine bunte Redeweise: Immer sind alle Geschlechter gemeint.

Passt das so?

Dramaturgische Modelle in der theaterpädagogischen Stückentwicklung

Lorenz Hippe

Schreiben oder Spielen?

Die Stückentwicklung einer Eigenproduktion gehört zu den Kernbereichen theaterpädagogischer Arbeit. Oft entsteht das Stück dabei in der Probe und wird dort gleichzeitig inszeniert und notiert. Weil man dafür Szene für Szene vorgeht, kann der Blick für den Zusammenhang der einzelnen Teile, eben die Dramaturgie des Stückes, verloren gehen. Zudem ersetzen manchmal szenische Verabredungen die dramaturgische Nachvollziehbarkeit von Form und Inhalt, zum Beispiel: „Gehe nach links ab, weil rechts kein Platz mehr ist“ statt „Gehe nach links ab, weil sich dort in deiner Vorstellung der Ort befindet, den deine Figur erreichen will.“ Um für szenische Veränderungen belastbare Dramaturgien zu erhalten, empfehle ich daher, den Prozess der Stückentwicklung *vor* die Einstudierung/Inszenierung zu legen. Dabei spielt es keine Rolle, ob die Szenen oder Fragmente zu Beginn geschrieben, improvisiert, getanzt oder als eine Anordnung von Lichtimpulsen vorliegen. Oft führt auch eine Mischung zum Ziel, um mit einer „freien Methodenwahl“¹ den unterschiedlichen Vorlieben der Teilnehmer*innen Rechnung zu tragen. Um die Vorgänge und Szenen wiederholbar zu machen, werden sie im Verlaufe des Prozesses (in der ein oder anderen Form) notiert werden müssen und so einen „Text“ ergeben; eine Spielfassung, die dann inszeniert werden kann. Man kann in einem solchen Prozess aber auch das szenische Schreiben in den Vordergrund stellen und die (am Tisch) entstandene Fassung im Spiel und (später) vor Probenpublikum überprüfen und bearbeiten.

Was oder wie?

Die erste Frage der Stückentwicklung lautet jetzt: „WAS wird gespielt/erzählt/performat und IN WELCHER REIHENFOLGE?“ (Erst in der Inszenierungsphase geht es dann um die Frage: WIE wird gespielt/erzählt/performat?) Oft fällt die Frage nach dem „WAS“ mit einer Bewertung zusammen, also z. B. „Was ist ein spannendes Thema?“ – „Wie erzeugt man einen guten Spannungsbogen?“. Die praktische Arbeit in der Stückentwicklung zeigt aber, dass es zugleich angenehmer und effektiver ist, das eigene szenische Entwickeln von der Bewertung zu trennen. Zuerst Material sammeln (zu einer Vorgabe oder frei): Improvisieren, schreiben, montieren, konstruieren, probieren, recherchieren. Dann: Reflektieren, bewerten, entscheiden. Aus der Reflexion einen neuen Impuls, eine neue Aufgabe finden und diese wieder ohne innere Bewertung ausführen. Einmal im „Flow“ können sich beide Vorgänge schnell abwechseln. Stockt der Prozess, empfiehlt es sich, Erfindung und Bewertung deutlicher zu trennen.² Die so entstandene Materialsammlung lässt sich dann (z. B. anhand eines der hier beschriebenen dramaturgischen Modelle) gliedern und weiter bearbeiten.

Fünf dramaturgische Modelle für die Stückentwicklung

LÖWE *lebt, jagt, lauert, springt, verdaut*
ZUSAMMENHÄNGENDES DRAMA nach Aristoteles
 Ein Held – ein Ausschnitt seines Lebens – Handlungsbogen mit Höhepunkt
 Klassisches und modernes Drama, Oper, Musical, Hollywood (Reise des Helden)

ZUG *hat verschiedene Waggon, fährt aber in eine Richtung*
ZUSAMMENHÄNGENDES STATIONENDRAMA
 eine Geschichte in größeren Etappen, epische Elemente, Zeit- und Ortswechsel
 Episches Theater, europäischer Film, Romanadaption, Naturalismus

KALEIDOSKOP *bietet immer wieder neue gespiegelte Einblicke des gleichen Materials*
WECHSELNDE PERSPEKTIVEN MIT EINEM GEMEINSAMEN EREIGNIS
 Asiatische Erzählformen (Bsp. „Rashomon“, „Lola rennt“)

CHAMÄLEON *passt sich wechselnder Umgebung an, bleibt aber das gleiche Tier*
COLLAGE MIT RAHMENHANDLUNG
 verschiedene Teile werden durch die Rahmenhandlung fiktiver Figuren verbunden, neutral: Erzähler, Moderator, subjektiv: sich verändernde Figur
 Zirkus, Varieté, theaterpädagogische Stückentwicklung

QUALLE *hat unterschiedliche Erscheinungsformen z. B. als Polyp und Meduse*
FREIE COLLAGE
 Die einzelnen szenischen Teile sind erkennbar voneinander abgegrenzt, keine zusammenhängende fiktive Handlung von Figuren
 Tanztheater, Performance, „postdramatisches Theater“

Die Gruppe als Autor*in?

Der Prozess der Stückentwicklung kann durch eine Person alleine (Autor*in) oder ein Autorenteam, aber auch mit allen Spieler*innen erfolgen. Anders als bei einer Inszenierung liegen im letzten Fall die künstlerischen Entscheidungen dann auch bei der spielenden Gruppe, was das Machtgefüge der Produktion entscheidend verändert. Dafür braucht es sowohl den Willen der/des Theaterpädagog*in, die Teilnehmer*innen

Passt das so?

an Form und Inhalt des Stückes maßgeblich zu beteiligen als auch Methoden, diese Beteiligung zu ermöglichen. Konflikte lassen sich durch klare und frühzeitige Absprachen (Wer entscheidet über was?) besser erkennen und entschärfen. Wer als Anleiter*in das letzte Wort behalten will, sollte sich das durch die Gruppe bestätigen lassen. Grundvoraussetzung für die Stückentwicklung mit einer Gruppe als Autor*innen sollte möglichst immer ihre intrinsische Motivation sein, sich auf diese Reise mit ungewissem Ausgang einzulassen. Gerade bei Gruppen, die zunächst nicht freiwillig am künstlerischen Prozess teilnehmen, braucht es vor Beginn der Stückentwicklung eine Aufwärm- und Erprobungsphase, in der verschiedene Möglichkeiten ausprobiert werden, bevor die „Vereinbarung mit der Gruppe“ getroffen werden kann.³

Offene und geschlossene Dramaturgie

Bei der Vorbereitung eines ersten Stückentwurfs (der ersten Gliederung) kann man sich an der Geschichte des Theaters und seinen bisherigen dramaturgischen Formen orientieren und dennoch ein eigenes neues Stück entstehen lassen. Um sich in der Vielfalt zurechtzufinden, werden in der Theaterwissenschaft verschiedene Ordnungssysteme eingesetzt. Bei der Zweiteilung spricht man von geschlossener und offener Dramaturgie. Geschlossen ist der Aufbau eines Stückes, wenn es um eine zusammenhängende Handlung mit einer Hauptperson und einer linearen, zielorientierten Handlung geht. Von offener Dramaturgie ist die Rede, wenn das einzelne Ereignis innerhalb einer Aufführung oder Vorstellung als Teil deutlich erkennbar ist und auf eine direkte Wirkung abzielt, ohne Bestandteil einer zusammenhängenden Handlung zu sein. Sowohl offene als auch geschlossene Dramaturgien lassen sich in weitere Kategorien unterteilen. Die geschlossenen Dramaturgien werden theatergeschichtlich vor allem in Komödie und Tragödie oder Trauerspiel und weiteren Mischformen der beiden Gattungen unterschieden. Moderne wie Postmoderne sind durch die Entstehung offener Dramaturgien erkennbar, die für manche bereits mit der Entwicklung des Naturalismus beginnen, in Brechts epischem „antiaristotelischen“ Theater eine eigene Theatertheorie bilden und von DADA, dem Surrealismus bis hin zu Beckett und dem Ansatz des postdramatischen Theaters die Grenzen zu anderen Künsten erweitern oder verschwimmen lassen.⁴

Modelle für die theaterpädagogische Stückentwicklung

Angelehnt an die theatergeschichtliche Entwicklung von der Klassik über die Moderne hin zur Postmoderne verwende ich fünf dramaturgische Modelle, die sich in der theaterpädagogischen Praxis beim Entwerfen eigener Stücke bewährt haben. Damit man sich die Modelle besser merken kann, habe ich sie jeweils mit einem Begriff oder Tier verknüpft (siehe Kasten). Jedes der Modelle hat typische Vertreter und mindestens einen Ort innerhalb der darstellenden Künste, an dem es oft vorkommt oder sogar genrebildend ist.

Das *zusammenhängende Drama* nach Aristoteles⁵ folgt der aristotelischen Handlungsstruktur und wohnt im klassischen, aber auch im zeitgenössischen, besonders im angloamerikanischen „Well made Play“, in der klassischen Oper und im Hollywood-Kino (oft nach dem verwandten Modell der „Heldenreise“)⁶. Das *zusammenhängende Stationendrama* ist Kennzeichen des Naturalismus und folgt eher der Struktur eines Romans, bei dem die Geschichte eines Lebens in Sprüngen erzählt wird. Die *Schilderung eines Ereignisses aus verschiedenen Perspektiven* stammt ursprünglich aus fernöstlicher Tradition, findet sich aber inzwischen auch bei zahlreichen zeitgenössischen Filmen und in der Prosaliteratur. *Collagen*, die aus einzelnen unzusammenhängenden Teilen bestehen, deren Schnittstellen deutlich erkennbar sind, findet man besonders im Tanztheater, wo sie nach dem Vorbild von Pina Bausch eine allgemein verbreitete Präsentationsform bilden, in Grenzbereichen zur bildenden Kunst wie Performance und Happening und in Theaterformen, die Hans Thies Lehmann als „postdramatisches Theater“ zusammenfasst.⁷ Auch die Struktur eines Pop-Albums ist meistens eine Collage und kann auch Vorlage für einen Theaterabend sein.⁸ *Collagen mit Rahmenhandlung*, die aus einzelnen erkennbaren Teilen bestehen, die durch die Handlung von Figuren miteinander verbunden werden, können Bilderbögen oder bunte Abende wie etwa im Zirkus oder im Varieté sein, aber auch Liederabende sein, vorausgesetzt es handelt sich bei dem Rahmen auch um eine tatsächliche Handlung entweder eines neutralen Moderators/Erzählers oder einer sich im Verlauf der Rahmenhandlung verändernden Figur. Bei theaterpädagogischen Stückentwicklungen ist diese Form beliebt und verbreitet, nicht zuletzt deshalb, weil sie ermöglicht, eine große Gruppe einigermaßen gleichberechtigt an Stückentwicklung und Aufführung zu beteiligen und so das Gefühl eines „gemeinsamen Stückes“ entstehen zu lassen.

Qualitätskriterien mit der Gruppe erarbeiten

Die Erwartungen an ein „gutes Stück“ können nicht nur individuell, sondern auch innerhalb „kultureller Milieus“ verschieden sein.⁹ Um nicht einfach die eigenen Qualitätskriterien auf die Gruppe zu übertragen (und ihnen damit die Autorenschaft zu entziehen), lohnt es sich, im Verlauf der Stückentwicklung gemeinsam Kriterien in einer Liste festzuhalten, um dann später zu überprüfen, ob alle gemeinsam ihr gestecktes Ziel (wenigstens zu 80 Prozent) erreicht haben.¹⁰

Anmerkungen

1 „Freie Methodenwahl“ in: Hippe, Lorenz; *Und was kommt jetzt? Szenisches Schreiben in der theaterpädagogischen Praxis*; Deutscher Theaterverlag 2011; S. 208.

2 „Die innere kritische Stimme“, *ebda.* S. 35

3 „Die Vereinbarung für ein literarisches Projekt“ in: Hippe, Lorenz; *Von der ersten Idee bis zur Aufführung. Szenisches Schreiben und Stückentwicklung im Deutschunterricht*; Dr. Josef Raabe Verlag 2013; S. 10f.

4 Vgl. Rabenalt, Peter; *Filmdramaturgie*; Vistas Verlag 1999. Rabenalt, langjähriger Dozent an der Filmhochschule Berlin-Babelsberg

leitet für den Film zu den Oberbegriffen „dramatisch“, „episch“ und „lyrisch“ drei dramaturgische Modelle ab, die sich auch auf das Theater übertragen lassen.

5 Aristoteles; *Poetik*; Übersetzt und herausgegeben von Manfred Fuhrmann; geschrieben ca. 335 v. Chr.; Reclam Stuttgart 1982. Die *Poetik* des griechischen Philosophen Aristoteles beschäftigt sich mit Struktur und Wirkung der griechischen Tragödie und gehört bis heute zu den einflussreichsten Schriften der Theatergeschichte.

6 Vgl. Vogler, Christopher; *Die Odyssee des Drehbuchschreibers, Über die mythologischen Grundmuster des amerikanischen Erfolgskinos*; Verlag zweitausendeins, von 1998, 5. Auflage 2007

Vogler, Leiter der Stoffentwicklungsabteilung der Twentieth Century Fox, bezieht sich auf „Die Reise des Helden“ von Joseph Campbell (1904–1987), der in seiner vergleichenden Mythenforschung universelle Erfahrungsmuster beschreibt.

7 Lehmann, Hans-Thies; *Postdramatisches Theater*, Verlag der Autoren Frankfurt 1999, 3. veränderte Auflage 2005. Lehmanns Essay von 1999 fasst verschiedene zeitgenössische Strömungen unter der Überschrift „Postdramatisches Theater“ zusammen und bezieht sie auf die Ablösung des Theaters von der Illusion des Dramas.

8 Z. B. am Schauspiel Frankfurt 2010 „Das weiße Album der Beatles“, Übertragung von Roland Schimmelpfenning, Regie: Florian Fiedler.

9 Vgl. Schulze, Gerhard; *Die Erlebnis-Gesellschaft, Kultursoziologie der Gegenwart*; Campus Verlag 1992, 8. Auflage 2000. Auf der Grundlage einer Untersuchung in Nürnberg 1985 entwickelt Schulze fünf unterschiedliche „kulturelle Milieus“.

10 Das Pareto-Prinzip . die 80/20 Regel; vgl. www.poeschel.net, „Zeitmanagement“. „Pareto Prinzip“ beschreibt das Verhältnis von Aufwand und Ergebnis. Danach braucht man, um 80 Prozent eines Projektzieles zu erfüllen, 20 Prozent der Kraft. Für die fehlenden 20 Prozent braucht es 80 Prozent Einsatz.

MAGAZIN

Die Regeln der Kunst sind antastbar ... Zur Schwierigkeit, auf Theatertreffen über Rassismus zu sprechen

Tania Meyer

Die Eröffnung zum diesjährigen Theatertreffen der Jugend in Berlin hatte es in sich: Wie in den letzten Jahren üblich, stellten alle eingeladenen Gruppen jeweils das Stück einer anderen eingeladenen Gruppe in einer theatralen Kurzpräsentation vor. Die Idee dahinter ist zum einen, dass die Spieler*innen bereits im Vorfeld miteinander in einen Austausch treten und Kooperation statt Konkurrenz im Vordergrund steht. Zum anderen wird dem Publikum/der Festivalgemeinschaft hierdurch gewissermaßen spielerisch eröffnet, was in der folgenden Woche zu erwarten sein wird – und in diesem Jahr war das, ungeahnt und unerwartet, eine heftige Diskussion über Rassismus und Theater.

Anlass war die Kurzvorstellung des Theater- und Musikprojekts „One day I went to *idl“ der *akademie der autodidakten* (Ballhaus Naunynstraße, Berlin) durch eine Theatergruppe aus Aachen. Diese präsentierte das Projekt der 13 jungen Refugees und postmigrantischen Jugendlichen unter „Verwendung von kolonialen Bildern und Stereotypisierungen von Schwarzen, People of Color und anderen rassifizierten Minderheiten“¹. Der eigentliche Auslöser der Debatten war jedoch die Tatsache, dass eine Zuschauerin aus dem Team der Naunynstraße aufstand, die Bühne betrat und die Präsentation der Aachener*innen in aller Öffentlichkeit als rassifizierende Anrufung zurückwies. Betretenes, verstörtes Schweigen im Publikum, das auch Zwischenrufe nach künstlerischer Freiheit (vorerst) schnell verstummen ließ, führte zur vorzeitigen Beendigung des Festivalbegrüßungsaktes. Innerhalb weniger Stunden hatte das unangenehme Ereignis die Berliner Öffentlichkeit erreicht.²

Im Folgenden möchte ich die Diskussionen, die ich im Laufe der Woche miterlebt habe und zu denen auch ich selbst (u. a. als Moderatorin von Foren für Spielleiter*innen) beigetragen habe, zum Anlass nehmen, um mit Blick auf ihre Dynamiken über oft unbewusste Effekte *weißer* Abwehrpraxis nachzudenken. In der Reflexion solcher Abwehr von Rassismus liegt m. E. das Potential einer *agency*/Handlungsmacht über die eigene Sprache. Denn wer Widersprüche

im Sprechen an/erkennt, kann entschiedener nach eigenen Ansprüchen handeln. Ich erhebe dabei keinen Anspruch auf Neutralität oder Objektivität. Im Gegenteil geht es mir mit dem Transparentmachen von Positioniertheit eher darum, die mit Objektivität begründete Unangreifbarkeit, Autorität und Macht von Sprechakten zu hinterfragen. Der Begriff Positioniertheit meint zunächst weniger die aktive Selbst-Positionierung einer Person zu einem Ereignis oder einer Äußerung. Vielmehr geht es um die Bedingungen, unter denen Sprechen oder Schweigen überhaupt möglich wird. Das Selbst oder ‚Ich‘, wie Judith Butler es formuliert, das sich eine Meinung bilden und diese sprechen kann, ist bereits eingebettet in ein Set von Sprechbedingungen, das dieses Selbst nicht zuallererst bestimmt. „In gewissem Sinn ist das ‚Ich‘ sich immer durch seine gesellschaftlichen Entstehungsbedingungen enteignet.“³ Mein Sprechen oder Gehört-werden ist insofern abhängig von Un-/Möglichkeiten, die mir zugesprochen wurden – z. B. durch Zuweisung eines Geschlechts, eines akademischen Bildungsgrades oder einer ‚Identität‘, die mich mit dem Privileg ausstattet, *nicht* rassistischer Degradierung als täglicher Primärerfahrung ausgesetzt zu sein.

Die Brisanz der Situation hatte m. E. genau mit der Positioniertheit und Positionierung durch die Intervention der Zuschauerin zu tun. Durch das Gegensprechen in aller Öffentlichkeit wurden alle in ihrer jeweiligen Positioniertheit angesprochen und so positioniert. Niemand konnte sich der Ansprache entziehen. Etwas stand im Raum. Der Rassismus-Vorwurf hatte den (ganzen) *weißen* Raum der Berliner Festspiele besetzt. Plötzlich war niemand mehr unbetroffen, sondern alle unweigerlich verwickelt in ein Problem. Möglicherweise war es genau dieser Punkt der ‚aufgezwungenen‘ Betroffenheit, der die Diskussionen so hitzig verlaufen ließ. Das Ansprechen von Rassismus machte alle zu Beteiligten.

Wer Rassifizierung anspricht, ist ein Spielverderber. *Killjoy* nennt Sara Ahmed eine Erfahrung, die viele kennen, die sich intensiv mit Rassismus als gesellschaftlicher

Ordnungsstruktur beschäftigen: Es ist die Erfahrung, selbst zum Problem zu werden, indem man etwas problematisiert. „In speaking up or speaking out, you upset the situation. That you have described what was said by another as a problem means you have created a problem. You become the problem you create.“⁴ Das Problem, das eine*r kreiert hat, ist die (unerfreuliche) Spannung, die die Stimmung verdirbt. Sie besetzt den ganzen Raum mit Differenz und Entfremdung. So stört sie eine (institutionell) vorgesehene Zufriedenheit oder sogar Freude (*happiness*) einer Gemeinschaft, z. B. am Familientisch oder beim Theaterjugendfestival. Ahmed betrachtet *killjoy* als Eingriff in soziale Normen oder in eine soziale Ordnung, die Glück in der Eintracht sucht.

Hoch- und Runterkochen

Die für das Festival vorgesehene Eintracht war zerrissen, und ein Effekt dieser Zerrissenheit war eine Distanzierung von Rassismus als dem angesprochenen Problem. Wie automatisiert folgte auf den sich anbahnenden Konflikt eine Debatte über die Frage wie ‚hoch das Ganze gekocht‘ werden sollte. Das tangierte die Frage danach, wie viel Emotionalität und Betroffenheit für eine angemessene Diskussion zulässig sind, und zog unmittelbar die Frage nach Angemessenheit – gewissermaßen nach *happiness* im Sinne Ahmeds – nach sich: Wer definiert sie, auf was bezieht sie sich: auf den Rahmen des renommierten Jugendtheatertreffens, auf die Institution der Berliner Festspiele, auf Theater als Kunstform? Im Rahmen eines Kunstfestivals steht immer auch indirekt zur Debatte, wie viel vermeintlich Nicht-Künstlerisches der Kunstanspruch verträgt. Stehen Ansprüche an das soziale Miteinander der mit *happiness* verbundenen (Diskussion um) Kunst im Weg? Widerspricht es der Idee von freier Kunstäußerung, wenn auch sie durch die Forderung eingeschränkt wird, keine Beleidigungen zuzulassen? Wie verträgt sich der Anspruch auf fairen Umgang mit künstlerischen Strategien wie Satire, Parodie oder gar Polemik?

Umkämpft sind institutionelle Selbstverständnisse und Selbstverständlichkeiten – u. a. die, die Eintracht nicht zu stören, oder: die Ordnung... Aber genau darum ging es in der Reaktion auf den Ausgangspunkt der gesamten Debatte: Diese Ordnung zu stören. In eine Ordnung zu intervenieren, die rassifizierende Praxis zulässt, und mit der Intervention darauf zu insistieren, dass diese Ordnung dem institutionellen Anspruch, nicht rassistisch zu sein, widerspricht.

Es geht aber nicht nur um Wertmaßstäbe, die verletzt werden: Der Eingriff in soziale Ordnungen betrifft und trifft auch die eigene Position innerhalb dieser Ordnung. Ein Umgang mit dieser Art der Betroffenheit ist der Versuch, in dem Getroffensein Souveränität/Macht zu behalten oder wiederzugewinnen: u. a. mit dem Anspruch, Rationalität zu wahren, d. h. einen Abstand zum Betroffensein herzustellen, und sich von Emotionalität zu distanzieren. Das hat Tradition: Machterhalt funktioniert seit Beginn der westlichen Moderne u. a. über binäre Zuschreibungen von Rationalität, Vernunft, Objektivität im Gegensatz zu Irrationalität, Gefühl, Subjektivität, und eben: Betroffenheit. Ausschlüsse von Frauen und Nicht-Europäer*innen z. B. von universitärer Wissensproduktion fanden Legitimation in der Idee des „reinen Geistes“, dem Körperlichkeit, Geschlechtlichkeit und Emotionalität als das Naturhafte, Irrationale, Wilde gegenüberstand.⁵ „The figure of the angry black woman is a fantasy figure that produces its own effects“, konstatiert Sara Ahmed. „Reasonable, thoughtful arguments are dismissed as anger (which of

course empties anger of its own reason), which makes you angry, such that your response becomes read as the confirmation of evidence that you are not only angry but also unreasonable!“. Deswegen wurde und wird diese Dichotomie von feministischen, postkolonialen und anderen kritischen Wissenschaften und Bewegungen seit Langem in Frage gestellt und zugleich auf der Rationalität des Ärgers bzw. der Wut in der energischen Forderung nach Gleichberechtigung beharrt.

Es geht um solche Widersprüche, die mit der Idee des Nicht-so-Hochkochens ‚flach gehalten‘ oder gar in Schweigen gehüllt werden. Der Effekt ist die Marginalisierung – und damit Verstärkung – der Verletzung, die bereits von der Bühne ausgesandt war, und zugleich die Distanzierung vom Problem Rassismus. Kritikerinnen sprechen schlicht von Verharmlosung. Gerade auch weil in den letzten Jahren anlässlich des sog. *Blackfacing* in der deutschen Theaterlandschaft bereits einiges über den Zusammenhang zwischen Theater und Rassismus gesagt wurde, ist es so wichtig, die gerade erst begonnene Diskussion in Bewegung zu halten, auch wenn es anstrengt und schmerzhaft sein kann. Insofern war es angemessen, u. a. von Seiten der Festivalleitung, auf der Diskussion zu insistieren.

Gewalt im Spiel

„A killjoy: the one who gets in the way of other people’s happiness.“ *Killjoys* besetzen Räume – ihr Auftauchen ist verbunden mit Geschichten des Im-Weg-Stehens und des

Sich-Platz-Verschaffens: „How many feminist stories are about rooms, about who occupies them, about making room?“, fragt Sara Ahmed. Das verdirbt den Spaß. Doch vollends hört er auf, wenn plötzlich von Gewalt die Rede ist. Konkret umstritten war die Benennung des zurückgewiesenen Vorfalles als „rassistischer Übergriff“, ein Begriff, mit dem die Intendanz des Ballhaus Naunynstraße den Aspekt der Gewalt unterstrich. – Wie man es dreht und wendet: Rassismus ist eine Form von Gewalt – handfest physisch oder aber sprachlich, intendiert oder unabsichtlich. Wer diesen Aspekt außer Acht lässt, redet nicht von Rassismus. Aber der sollte nicht zum eigentlichen Thema werden. Diskutiert und v. a. zurückgewiesen wurden Intentionen und Absichten, z. B. die von Verletzungen – die niemand unterstellt hatte (oder hätte, vermute ich). Der Hinweis auf den Gewaltaspekt zielt ‚nur‘ auf die Anerkennung der ausgeübten Gewalt und Verletzung, nicht auf Intentionen.

Indirekt im Fokus stand aber die Intention der Aachener Performance als deren ‚eigentliche‘ – und daher vermeintlich ‚wirkliche‘ – Bedeutung wie auch ihre Herstellung durch – ebenfalls *gemeinte* – Ironie. ‚Es kann ja nicht rassistisch sein, wenn wir’s nicht so meinen ...‘ Doch! ‚Es muss ja wohl ironisch sein, wenn wir’s ironisch meinen.‘ Nein! Verständigung wie auch rhetorische Mittel funktionieren nicht (nur) über Intentionen, sondern in erster Linie über gemeinsam geteilte sprachliche Codes und Wissensbestände. Und gerade Rassismus hat selten mit Wille zu tun. Die Diskussion um die Intention hingegen legt nahe, dass der Prozess einer Entscheidung darüber, *ob es sich (überhaupt) um rassistische Praxis handelt oder nicht*, noch nicht abgeschlossen sei ... – und genau das traf die Frage der Definitionshoheit: Wer definiert für wen, wann was als rassifizierende Praxis deklariert wird?

Es gibt so viele Artikel, Bücher, auch Theaterstücke, die koloniale, rassifizierende Sprache und Bilder mit Verweis auf ihre Tradierungen kritisch beleuchten, die Definitionspraxen und Zugangspolitiken zu *weisen* Räumen – wie z. B. dem Theater – analysieren oder auch Ratschläge geben, wie Theater weniger rassistisch werden kann. Das sind u. a. kritische Erläuterungen und Reflexionen von theatralen Mitteln, von Bildproduktionen oder von der Verwendung – und damit Aufrechterhaltung – eines bestimmten kulturellen Erbes (Texte, Bücher, Liedgut, Kinderspiele oder ganz banal: Wörter⁷). Angesichts der doch erheblichen Menge an Literatur⁸ ist es schon erstaunlich, mit welcher Beharrlichkeit zunächst einmal nicht zugehört wird, kaum Fragen gestellt werden und stattdessen Kritik an Darstellungsweisen und Bildproduktionen nur



Theatertreffen der Jugend 2016 Foto: © Dave Großmann/Berliner Festspiele

Die Regeln der Kunst sind antastbar ...

abgewehrt wird⁹. Das macht auch wütend. Denn der Effekt der Diskussionen um die Intention ist eine Ablenkung von Rassismus selbst und eine Verschiebung des Fokus: Im Zentrum standen die Aachener*innen: *ihre* Intentionen, *ihre* Erklärungen und *ihre* (spät) formulierte Entschuldigung, die zu allem Überfluss die Situation umkehrte: In den Hintergrund rückten die verletzenden Sprechakte wie auch die Spieler*innen des Ballhaus und ihre Verletzungen. Der Kampf darum, überhaupt etwas über Rassismus und Gewalt sagen zu ‚dürfen‘, verkehrte sich in Angriff, dem die Aachener*innen zum ‚Opfer‘ fielen ... Denn in ihrem statement erklärten *sie* sich zu denjenigen, die von Stigmatisierungserfahrungen zu berichten hätten. Hm ...

Übergriff, Verletzung, Gewalt von Sprache Sprache prägt Denken. Mit Wörtern und Begriffen werden Dinge in einer bestimmten Weise benannt, zueinander in Beziehung gesetzt und so bewertet – auch auf der Bühne. (Theater-)Bilder produzieren Vorstellungen, die in stetiger Wiederholung manifest werden. Und mit Sprache als historisch gewordenem – und veränderbarem – Mittel zur (Selbst-)Verständigung werden Machtansprüche begründet und (Herrschafts-)Beziehungen naturalisiert. Kolonial-rassistische Sprache (d. h. stereotypisierende Darstellungen und Bilder, rassifizierende Texte in Wissenschaft und in der Kunst) diente über Jahrhunderte der systematischen Herstellung von Überlegenheit und Minderwertigkeit, nicht zuletzt zur Überbrückung von Widersprüchen (z. B. zur Idee der Gleichheit). Bis heute reguliert sie unterschiedlich das (globale) Zusammenleben. Der Zusammenhang zum individuellen Alltag wird deutlich, wenn man aus psychologischer Sicht mit Grada Kilomba Ferreira „Alltagsrassismus als eine Reinszenierung kolonialer Szenen [versteht], die Menschen festschreiben in Diskursen der Unterlegenheit und Entfremdung.“ Die (traumatisierende) Verletzung degradierender Sprechweisen besteht darin, an einen Platz verwiesen zu werden, der „mit einer Vergangenheit kolonialer Ordnung verankert ist“¹⁰. Kolonialismus wird plötzlich „real, sogar erlebt“¹¹. Für die Adressierten zerreißt sie eine Verbindung zur Gesellschaft, während sie die privilegierte Machtposition der *weißen* Sprechenden sicherstellt.

Die Sprache des Theaters verwendet mehr als nur gesprochene Wörter. Körper, Bewegungen, Vorgänge, Licht, Ton, Kostüm, Bilder und Objekte sind alles Mittel, mit denen auf der Bühne Bedeutung generiert wird. Wie bei jeder Textproduktion entstehen unterschiedliche Sinnzusammenhänge durch die Verknüpfung von Einzelementen, deren zeichenhafte Bedeutung von Kontext zu Kontext wechselt und dabei immer auch

auf vorangegangene, tradierte Bedeutungen rekurriert. In Bezug auf Theater ist es daher sinnvoll, das Archiv kolonial-rassistischer Bild- und Objektsprache zu kennen: Bananen auf der Bühne sind selten ‚einfach Lebensmittel‘. Eine Banane ruft einen ganzen Hof an sexualisierten und rassifizierten Assoziationen auf, der sich schnell zu einem Assoziationsbündel verdichtet, in dem sich Bedeutungen überlagern. Plötzlich steht dann die koloniale Ordnung (wieder) auf der Bühne.

(Diese) Sprache bildet Subjekte – unterschiedlich – indem sie angeeignet und gelebt wird. Anne Broden und Paul Mecheril betiteln ein Buch mit „Rassismus bildet“ (Bielefeld 2010). Auf je unterschiedliche Weise werden wir u. a. mit Sprache(n) in rassistisch strukturierte Gesellschaftsordnungen positioniert, die durch soziale Praxis stabilisiert wird oder auch destabilisiert werden kann. In diesem Sinn sind alle gesellschaftlichen Mitglieder von Rassismus ‚betroffen‘ – allerdings in unterschiedlicher Weise: Das Privileg der Erfahrung „*nicht* ins Gesicht geschlagen zu werden“, auch nicht mit Worten oder Bildern, sondern „die Erfahrung, daß die eigene Person neutral, normal und normativ ist“¹², genießen nicht alle. Sie sind dann diejenigen, die sich „frei entscheiden können, ob sie sich mit Rassismus und Sprache auseinandersetzen möchten oder nicht, ob sie die vielfältigen Argumentationen ihrer Verweigerungshaltung als Schutzschild behalten oder aber sich dem schmerzhaften und komplizierten Prozess einer kritischen Reflexion des eigenen Sprechens unterziehen wollen“¹³, um so eigenen Ansprüchen, nicht rassistisch sein zu wollen, gerecht zu werden. In diesem Sinn ist der Demo-Slogan „racism is a choice“ zu verstehen. Eine gute Absicht, die sich der Reflexion verweigert, reicht dabei leider selten, da die Sprache, mit der wir aufgewachsen sind und die wir meist unbewusst gebrauchen, so schwer verlernbar ist.

Moral, Zensur und Besserwisseri?

Wenn es darum geht, Verantwortung für das eigene Sprechen zu zeigen und z. B. bestimmte Verknüpfungen, Konnotationssketten oder auch einfach Wörter zu unterlassen, wird schnell als Gegenargument ‚Zensur‘ oder ‚künstlerische Freiheit‘ hervorgeholt. Ja, sicher besteht die (künstlerische) Freiheit *weißer* Entscheidungsmöglichkeit traditionell darin, bestimmte Bilder und Bezeichnungen immer wieder aufzurufen, auf koloniale Kinderlieder oder Kinderspiele zu rekurrieren oder den Sprachgebrauch bei A. Lindgren, E. Kästner oder W. A. Mozart zu verteidigen, als wären bestimmte Vokabeln Heiligtümer, deren Verschwinden den Tod der (deutschen) Kultur riskierte. Aber was wird denn damit eigentlich verteidigt? Eine – auch mit Kunst produzierte – ko-

loniale, rassifizierende Sprache, die den Handel mit Menschen überhaupt denkbar und erklärbar machte, und im Wechselspiel dazu Gleichheit und Freiheit proklamierte (vornehmlich für *weiße* Männer ...). Es geht um Formulierungen, Wörter, Haltungen, die schließlich auch die systematische Vernichtungsmaschinerie des NS vorbereiteten. Wer will das denn? Und wozu?

Jede Sprache basiert auf Regeln, sonst funktioniert sie nicht. Auch die Kunst unterliegt Regeln und es obliegt einer Gesellschaft, darüber zu verhandeln und immer wieder neu darin übereinzukommen, *wie* Kunst reguliert ist – nicht *ob*. Das gilt für die Aktionen in den Kunsträumen selbst (z. B. Bühne oder Probenraum), das gilt für Leitungen und Gestaltungen von Museen, Theatern oder Festivals und es gilt für diejenigen, die dokumentarisch, journalistisch oder wissenschaftlich theoriebildend darüber debattieren.

Ich schreibe das als eine, die (leider) bei Weitem nicht von sich behaupten könnte, nicht in der Ordnung einer rassistisch strukturierten Gesellschaft verfangen zu sein, als eine, deren Verstricktheit mit dem Privileg beginnt, *diese* Form der Degradierung nicht zu erfahren. Es gibt andere Formen der Marginalisierung, Diskriminierung oder des Ausschlusses und es wird weitere, neue Spielarten geben, möglicherweise sogar auch Umkehrungen von hierarchischen Gefügen. Mir geht es um das *Prinzip* von Differenzproduktion und Entnormalisierung. Alter, Geschlecht, sexuelle Orientierung, kulturelle Praxis, Gesundheitsdefinitionen etc. dienen der Konstruktion von Identitäten, mit denen Chancen, Zugänge, aber eben auch Ausschlüsse und Verweigerungen verbunden sind. Insofern geht es ganz ‚banal‘ um die Umsetzung eines verfassungsrechtlich verbrieften Rechts auf Gleichbehandlung. Deswegen spreche ich auch nicht als eine, die etwas besser weiß – zumindest nicht besser, als die Diskussion in Bewegung zu halten und darauf zu verweisen, dass das Hinhören, Nachdenken und die Bereitschaft, etwas zu ändern, ein Teil der Verantwortung ist, mit der wir für dieses Recht kämpfen sollten.

Anmerkungen

1 Stellungnahme Ballhaus Naunynstraße, http://www.ballhausnaunynstrasse.de/theatertreffen_der_jugend_2016 (13.07.2016).

2 Noch in der Nacht erfolgten Stellungnahmen der Festival-Leitung (Berliner Festspiele: http://www.berlinerfestspiele.de/de/aktuell/festivals/bundeswettbewerb/theatertreffen_der_jugend/ueber_festival_tj/aktuell_tj/start_tj.php) sowie später des Ballhaus Naunynstraße (vgl.: FN 1), die die Benennung des Vorfalls als „rassistischen Übergriff“ mit der Ablehnung von

Realitätseinbruch beim Theatertreffen der Jugend – ein sehr kurzer Bericht

Verharmlosungen oder Relativierungen des Vorfalls begründete.

3 Judith Butler: *Kritik der ethischen Gewalt*, Frankfurt/M. 2007: 15.

4 Sara Ahmed: *Feminist Killjoys (And Other Willful Subjects)*. In: *Scolar and Feminist Online* 08.03/2010. Alle englischen Zitate sind diesem Aufsatz entnommen.

5 Vgl.: Christina v. Braun/Inge Stephan: *Einführung*. In: Dies. (Hrsg.): *Gender@Wissen*. Köln, Weimar, Wien 2005: S. 12/13.

6 Vgl.: *Stellungnahme Ballhaus Naunynstraße, a. a. O.*

7 *Das geradezu halsstarrige Beharren auf einer rassifizierenden Sprache der (eigenen) weißen Kindheit, lässt sich möglicherweise in diesen Zusammenhang stellen. Nicht aufgegeben werden soll die kindliche ‚Unschuld‘ der gelern-*

ten Sprache, die die Machtposition in gewisser Weise ‚entschuldet‘ und so legitimiert.

8 Stuart Hall: *Das Spektakel der Anderen*. In: Ders.: *Ideologie, Identität, Repräsentation*. Hamburg 2004, S. 108–166; Sandrine Micossé-Aikins: *7 Things You Can Do to Make Your Art Less Racist*. In: <https://heimatkunde.boell.de/2012/12/18/7-things-you-can-do-make-your-art-less-racist-comprehensive-how-guide> (13. Juli 2016); Mark Terkessidis: *Die Banalität des Rassismus*. Bielefeld 2004; Maureen Maisha Eggers u. a. (Hrsg.): *Mythen, Masken und Subjekte*. Münster 2005; Tanja Meyer: *Gegenstimmgebung, Strategien rassismuskritischer Theaterarbeit*. Bielefeld 2016.

9 *Zu Abwehrstrategien: Julia Lemmler: Kann es denn rassistisch sein, wenn ich es nicht rassistisch meine. Weißsein, Theater & die Normalität rassistischer Darstellung*. In:

<https://heimatkunde.boell.de/2012/06/18/kann-es-denn-rassistisch-sein-wenn-ich-es-nicht-rassistisch-meine-weissein-theater-und> (13. Juli 2016).

10 Grada Kilomba Ferreira: *„Don’t You Call Me Neger!“ – Das „N-Wort“, Trauma und Rassismus*. In: *AntiDiskriminierungsbüro Köln/cyberNomads* (Hrsg.): *TheBlackBook*. Frankfurt 2004: S. 174.

11 *Ebd.*: 175.

12 Ruth Frankenberg: *Weisse Frauen, Feminismus und die Herausforderung des Antirassismus*. In: Brigitte Fuchs/Gabriele Habinger (Hrsg.): *Rassismen & Feminismen. Differenzen Machtverhältnisse und Solidarität zwischen Frauen*. Wien 1996: S. 55.

13 Susan Arndt/Antje Hornbach: *Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*, Münster 2004, S. 30.

Realitätseinbruch beim Theatertreffen der Jugend – ein sehr kurzer Bericht

Oder: Wie wichtig die Debatte über strukturellen Rassismus und Diskriminierung in unserer Gesellschaft ist.

Romi Domkowsky

Wie in den letzten Jahren auch wurde das diesjährige Theatertreffen der Jugend im Anschluss an einen offiziellen Teil mit einer Trailershow der Jugendlichen eröffnet. Im Vorfeld des Treffens bekommen die Theatergruppen die Aufgabe, die Inszenierung einer anderen eingeladenen Gruppe in einem Trailer vorzustellen. Dazu erhalten sie knappe Informationen, Fotos und die Kontaktdaten der zugelosten Gruppe. Sie bekommen keinen Mitschnitt der Inszenierung. Hintergedanke dabei ist, die Jugendlichen bereits vor dem Treffen miteinander in einen Austausch zu bringen. Außerdem können die Jugendlichen im Trailer ihren eigenen theatralen Zugriff und damit sich selbst präsentieren.

Als letzte Gruppe zeigte das *robetheater* aus Aachen, eine Theatergruppe eines Berufskollegs für Technik, die Ankündigung der am nächsten Tag laufenden Inszenierung „ONE DAY I WENT TO *IDL“ der *akademie der autodidakten im Ballhaus Naunynstraße* aus Berlin, die von geflüchteten und postmigranten Jugendlichen entwickelt wurde. Die Produktion bezieht sich auf den YouTube-Hit des britisch-nigerianischen Rappers Afrikan Boy und verwendet den Song als dramaturgisches Gerüst. Afrikan Boy war selbst Teil der Produktion. In dem Song geht es darum, wie er als Geflüchteter nach England kam, dort illegal lebte und nicht einmal genug Geld hatte, um sich bei Lidl ein Tiefkühlhähnchen zu kaufen.

Die Kapuzen ihrer Pullover tief über die Köpfe gezogen und mit Sonnenbrillen auf der Nase kamen die Aachener Jugendlichen mit vor der Brust verschränkten Armen auf die Bühne (*ich las im Rapper-Klischee*), in ihrer Mitte einen Ghetto-Blaster, aus dem der Song „One Day I went to Lidl“ schallte. Auf das Signal: „Wer hat Angst vorm schwarzen Mann? – LIDL – Und wenn er kommt? – Dann schließen wir!“ schlossen sie ihre Ellen vor ihren Gesichtern, als schlosse sich eine Tür (*ich las: Menschen, die anders sind, werden ausgeschlossen*). Daraufhin verteilten sie sich mit Bewegungen, die an Affen erinnerten, über die Bühne und in den Zuschauerraum, wo sie Bio-Bananen und Batterien aus Jutebeuteln verteilten. Ich saß in der ersten Reihe, bekam von beidem etwas und wusste nicht, wie ich diese Zeichen entschlüsseln sollte. (*Bananen stehen für mich auf Grund meiner biographischen Erfahrung zuerst für den Verkauf von Werten an die Versprechungen überbordenden Konsums. Dass es Affen sind, die diese verteilen, liegt nahe, wenn es auch nicht besonders kreativ ist. Dann hatte ich aber noch diese Batterie. Hatte beides etwas mit Energie zu tun? Eine Assoziationslinie zwischen dem genannten „schwarzen Mann“ und der Darstellung von Affen zu ziehen, verbot ich mir.*) Meine Irritation wurde unterbrochen vom Auftritt einer jungen schwarzen Frau aus dem Publikum, die, während sie quer über die Bühne lief, „Wartet mal!“ rief. (*Hatte sie*

ihren Auftritt verpasst? Die Trailer sind ja immer mehr oder weniger improvisiert.) Nachdem sie fast die Hinterbühne erreicht hatte, kehrte sie um, stellte sich vor das Publikum und rief sinngemäß: „Das kann doch nicht wahr sein, dass ihr hier mit ‚Wer hat Angst vorm schwarzen Mann?‘ kommt und dann auch noch Bananen verteilt! Das ist rassistisch!“ (*Ich las den längst erwarteten Bruch, wenn auch nicht besonders originell mit einer schwarzen jungen Frau besetzt.*) Die Frau schimpfte weiter und allmählich wurde mir klar, dass dies nicht zum Trailer gehörte, sondern bereits dessen Kritik war. Eine weiße Frau hinter mir antwortete mit „Kunsthfreiheit!“, was für weitere Aufregung sorgte. Ein Mädchen aus der Aachener Theatergruppe versuchte zu erklären, dass sie ja gar nichts über die Inszenierung wüssten und dass das nicht so gemeint war. Eine weitere Frau stand auf, schleuderte Bananen zwischen die Zuschauer_innen. Beide Frauen verließen den Raum, es folgten Jugendliche der *akademie der autodidakten*, die im Zuschauerraum der von der Bühne abgehenden Aachener Gruppe teilweise aggressiv begegneten. Die jugendliche Moderatorin des abends verabschiedete, ziemlich allein gelassen, das Publikum in die Pause. Der zweite Teil des Abends begann mit einer Erklärung der Festivalleiterin Christina Schulz, währenddessen umstellt von den Jugendlichen der *akademie der autodidakten*. Dieses Ereignis werde von der Festivalleitung

Wer sich nicht bewegt, hat schon verloren. Ein Zwischenruf

ernst genommen und weiterhin auf dem Theatertreffen thematisiert. Man könnte jetzt nicht einfach so weitermachen. Daraufhin verließen die Jugendlichen der *akademie der autodidakten*, ohne selbst noch einmal das Wort zu ergreifen, zum Teil den Stinkfinger in's Publikum haltend, die Bühne und den Saal und dann wurde – für mich unfassbar – einfach so weitergemacht. Die Vorstellung von „Wunderland“ des *Theaterjugendclubs* „Sorry, eh!“ begann.

In den folgenden Tagen beschäftigten sich viele mit dem Ereignis, positionierten sich, versuchten sich eine Meinung zu bilden. Nur ein Teil davon war auf dem Festival anwesend und hatte die Eröffnung miterlebt. Sowohl auf dem Theatertreffen der Jugend als auch in den sozialen Netzwerken erlebte ich eine zunehmende Radikalisierung mit Ausschlussforderungen, Erpressungsstrategien und Dialogverweigerung.

Ein offizielles Gespräch zu dem Thema gab es erst fünf Tage später. Es wurde von Erwachsenen genutzt, ihre Positionen zu verdeutlichen und Diskurse zu führen, die weit von denen der Jugendlichen und der konkreten Erfahrung auf der Eröffnungsveranstaltung entfernt waren. Eine differenzierte demokratische Diskussion war nicht möglich.

Sowohl die internalisierten rassistischen Muster unserer Gesellschaft als auch die subjektive Interpretation von Zeichen auf dem Theater, die sich in diesem Trailer-Moment verdichteten, hätten ein bedeutsamer Ausgangspunkt für einen eigenen Diskurs der Jugendlichen auf dem Theatertreffen

der Jugend im besten Sinne kultureller Bildung sein können. Stattdessen wurde in der Folge der Ereignisse der Raum zur Instrumentalisierung der Jugendlichen gegeben und genutzt, von Erwachsenen, die nicht im Interesse der Jugendlichen und nicht im Interesse des kulturellen Bildungsauftrags handelten, sondern ihre politische Agenda oder ihre persönlichen Anliegen verfolgten. Unabhängig davon, inwiefern diese unterstützenswert sind, fand hier eine Beschädigung von Jugendlichen und des gesamten Theatertreffens der Jugend statt, die Erwachsene zu verantworten haben, die im kulturpädagogischen Feld tätig sind. Das ist beschämend.

Das Kuratorium des Theatertreffens der Jugend hat inzwischen gemeinsam mit Mitgliedern der Jury und den Berliner Festspielen als Veranstalter des Festivals Vorschläge erarbeitet, die die Ziele des Bundeswettbewerbs wieder in den Fokus rücken und einen gleichberechtigten Austausch und vertrauensvollen Dialog zwischen Jugendlichen unterschiedlichster Herkunft und mit verschiedensten Erfahrungshintergründen ermöglichen sollen. Berliner Festspiele, Jury und Kuratorium müssen ihr Selbstverständnis deutlich formulieren und ihre Haltung reflektieren, ihre eigenen Strukturen befragen und diese entsprechend verändern. Diversität muss auch in den Gremien sichtbar sein, damit die gesellschaftliche Realität im Theatertreffen der Jugend auch tatsächlich ankommt. Unabhängig davon sollte sich meines Erachtens jede_r Erwachsene, die/der mit

Kindern und Jugendlichen Theater macht, zum Internationalen Übereinkommen über das Verhalten und zur Ethik von Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen (ÜVET) bekennen.

Weitere Sichtweisen und Schilderungen des subjektiven Erlebens anderer sind hier nachzulesen

Oliver Kranz: Theatertreffen der Jugend. Theaterjugendclub „Sorry, eh!“, Schauspiel Leipzig: „Wunderland“ (kulturradio.de)

Sascha Krieger: Ein Eklat und viele Fragen (stagescreen.wordpress.com)

Clemens Melzer: Rassistischer Zwischenfall beim Theatertreffen der Jugend (unruheimoberrang.net)

Maike Plath: Die Matrix der Demokratie (maikeplath.de)

rohestheater: Unsere Reise nach Berlin oder: Ein Ritt auf der Rasierklinge des (strukturellen) Rassismus (rohestheater.de)

Hengameh Yaghoobifarah: Rassismus beim Theatertreffen der Jugend (missy-magazine.de)

Statements

1 *Statement des Ballhaus Naunynstraße* (ballhausnaunynstrasse.de)

2 *Statement der Berliner Festspiele (1, 2 und Update)* (berlinerfestspiele.de)

3 *Statement der Gruppe rohestheater* (berlinerfestspiele.de)

Wer sich nicht bewegt, hat schon verloren. Ein Zwischenruf

Ute Handweg

Syrien, Frankreich, Bangladesch, Irak, Deutschland, Belgien, Türkei, Jemen, USA. Im kurzen Zeitraum von Anfang Juni bis Mitte September 2016 gab es in allen genannten Ländern z. T. verheerende Terroranschläge des Islamischen Staates (IS). Der 15. Juli markiert dabei für mich ein besonderes Datum. Am Morgen hörte ich mit Verspätung die Nachricht vom Attentat in Nizza, am Abend ging für die BAG Spiel & Theater ein Theaterprojekt mit Jugendlichen aus Jerusalem und Berlin zu Ende. Das Thema Sicherheit spielte bei den Vorbereitungen eine übergeordnete Rolle, da das israelische Bildungsministerium nach den Terroranschlägen vom 13.11.2015 in Frankreich ganz Europa zum unsicheren

Gebiet erklärt hat und hohe Anforderungen an gastgebende Organisationen in europäischen Ländern stellt. Bei der Programm Vorbereitung in Deutschland stößt man auf struktureller und inhaltlicher Ebene und insbesondere in urbanen Zentren immer häufiger auf Bezüge zu Menschen, die aus dem arabischen Raum nach Deutschland geflüchtet sind. Wie diese zukünftig in den israelisch-deutschen Dialog eingebunden werden können, ist eine Frage, der sich die Internationale Jugendarbeit dringend zuwenden muss.

Am späten Abend des 15. Juli hörte ich dann vom laufenden Putschversuch in der Türkei. Vielleicht konnte man eine Zuspitzung der Verhältnisse in der eingetretenen

Form nicht erwarten, aber seit langen Jahren ziehen sich durch die Gesellschaft in der Türkei erkennbar Risse, die nicht erst seit der Gezi-Park-Bewegung zu immer tieferen Gräben führen. Regierungskritische Akteure der Zivilgesellschaft geraten zunehmend unter politischen Druck und für eine demokratische und weltoffene Türkei einzutreten, erfordert Mut und Haltung. Die BAG Spiel & Theater pflegt seit Jahrzehnten enge Beziehungen zur Türkei. Partner in der Türkei ist der Zeitgenössische Dramaverein, Çağdaş Drama Derneği (ÇDD), ein 1990 gegründeter Theaterverband, der sich türkeiweit und international für das *Kreative Drama* stark macht und aufgrund seiner modernen Ausrichtung keine staats-

liche Förderung erhält. Grundsätzlich erhält die beiden Verbände neben der inhaltlichen Arbeit die Überzeugung, dass politische und kulturelle Freiheit das unverzichtbare Fundament für das friedliche Zusammenleben der Menschen in ihren Staaten und der Völker untereinander bildet. Menschenverachtung, Demokratiefeindlichkeit und Fanatismus entschieden zu begegnen und für gemeinsame Überzeugungen mit Projekten, Initiativen und Begegnungen einzutreten, ist gemeinsames Anliegen. Beide Verbände haben das Internationale

Übereinkommen über das Verhalten und zur Ethik von Theaterpädagog*innen (ÜVET) erarbeitet und 2011 in Antalya verabschiedet. Bis dato wurde ÜVET in neun Sprachen übertragen.

Internationale Kooperation ist insbesondere durch eine weltweit angespannte Sicherheitslage, durch weltweite Flucht vor Krieg und Elend und durch ein zunehmendes Erstarken nationalistischer Tendenzen in westlichen Ländern herausgefordert.

Stärker als bisher müssen wir die Wichtigkeit bestehender internationaler Kooperationen

Theater, Sprache und Geschichte:

unterstreichen und ihren Wert für weltweite Völkerverständigung verteidigen. Dafür braucht es vor allem die Bereitschaft, lieb-gewonnene Komfortzonen zu verlassen. Es gilt, neue Formen von internationaler Zusammenarbeit und Bündnisse zu entwickeln, die Schritt halten können mit einer enormen Veränderungsdynamik weltweit. Am 15. Juli 2016 wurde mir in eindrücklicher Weise wiederholt bewusst: Nizza, Jerusalem, Istanbul und Ankara sind überall. Deutlich zeigt sich aber auch: Widerstand ist überall!

Theater, Sprache und Geschichte:

Theatralisierung von historischen Gegenständen im Kontext von Sprachförderung

Doreen Bryant, Maik Walter

In Folge von Flucht und Migration haben wir aktuell an den Schulen eine besonders hohe Anzahl an Schülerinnen und Schülern (SuS) ohne Deutschkenntnisse. In sogenannten Willkommensklassen erhalten sie zunächst Deutschunterricht, um dann nach etwa einem Jahr in die Regelklassen integriert zu werden. Natürlich sind die SuS nach so einer kurzen Kontakt- und Lernzeit noch nicht gänzlich auf die sprachlichen Anforderungen des Fachunterrichts vorbereitet. In diesem Kontext werden zunehmend die Chancen einer fachsensiblen Sprachförderung (u. a. Bryant & Rummel 2015) sowie eines sprachsensiblen Fachunterrichts (u. a. Quehl & Trapp 2013; Leisen 2013) erkannt. Gerade in sprachintensiven Fächern wie Geschichte bedarf es einer zusätzlichen sprachdidaktischen Unterstützung. Wie könnte diese aussehen und wie ließe sich die Theaterpädagogik hierbei einbinden? Der folgende Beitrag geht erstmals der Frage nach, wie sich Theater, Sprache und Geschichte gewinnbringend für die fachbezogene Sprachförderung zusammenführen lassen. Zuvor werden in einem Überblick die didaktischen Bezüge von Theater und Geschichte, Theater und Sprache sowie Sprache und Geschichte dargestellt.

Theater und Geschichte: Theatralisierung von historischen Gegenständen

Historische Stoffe sind aus dem Theater nicht wegzudenken. Man denke an Schillers Sicht auf historische Figuren wie *Wallenstein* oder an die Aufarbeitung des Nationalsozialismus in der *Ermittlung* von Peter Weiss und nicht zuletzt auch an neuere Entwicklungen im

Rahmen des Forschungstheaters, in dem auch historische Prozesse analysiert und ästhetisiert werden. Bärbel Jogschies (2007) beispielsweise geht in ihren Projekten historischen Spuren in der Geschichte der Medizin und der Krankenpflege nach und überführt die Ergebnisse in einen theatralen Raum. Als wichtige ästhetische Praxis erfährt mit „einem Geschichtsboom seit der Jahrtausendwende“ derzeit das Reenacting eine „ungeahnte Aufmerksamkeit“ (Heeg et al. 2014:6).

Warum kann man durch Theater Techniken Geschichte besser verstehen und auf diese Weise historisches Wissen erwerben? Mit dem Theater kann ein fiktiver Handlungs- und Spielraum im sogenannten „Als ob“ (Meixner 2001) erschaffen werden, beispielsweise können bei einer Reise in die Vergangenheit eigene Spielwelten konstruiert werden. Mit der Geschichte kann also durchaus gespielt werden, um sie zu verstehen. Ein möglicher Ansatzpunkt für das Spiel mit der Geschichte sind historische Epochen, historische Persönlichkeiten mit ihren Biographien und vor allem auch Konflikte, in denen sie verwickelt waren. So könnte Napoleon beim angeordneten Raub der Quadriga in Berlin auf eine Bühne gebracht werden oder wählende Bürger des antiken Roms oder aber ein mittelalterlicher Knappe, der seine Ausbildung zum Ritter durchläuft. Der theatrale Blick zurück ist in der Vermittlung historischer Stoffe nicht neu. Bereits im englischen Pendant zur deutschsprachigen Dramapädagogik, dem *Drama in Education* (Schewe 2007), finden sich eine Reihe von einschlägigen Beispielen für die theaterbasierte Vermittlung historischen Wissens. Auch das Schultheater beschäftigt sich mit

historischen Gegenständen, wie die Beiträge zum Schultheaterfestival der Länder 1999 in Mühlhausen dokumentieren (Mieruch et al. 2000). In der Schulpädagogik sind Verfahren der szenischen Interpretation Teil des kanonisierten Methodenwissens: Ingo Scheller katalogisiert Techniken wie *Standbild*, *Spalier der Argumente* oder *Doppeln* und zeigt auf, wie sie im Unterricht eingesetzt werden können (Scheller 1998). Sowohl der Deutsch- als auch der Geschichtsunterricht greifen auf diese Techniken zurück. Sehr gut dokumentiert sind Projekte der theaterbasierten Geschichtsvermittlung durch die Bundeszentrale für politische Bildung. Im entsprechenden Dossier finden sich methodische Hinweise, Anregungen und Literaturhinweise (Bundeszentrale für politische Bildung 2012).

Theater und Sprache: Theatralisierung des Fremdspracherwerbs

Auch in der Vermittlung von Fremdsprachen wird Theater gespielt, bzw. auf Techniken der Theaterarbeit zurückgegriffen. Neben der *szenischen Interpretation* (s. o.) lassen sich drei weitere theateraffine Ansätze identifizieren: das *Interkulturelle Lernen*, das auf Imitation basierende *Chunklernen* sowie die für unser Projekt relevante *Dramapädagogik* (Walter 2012). Die Dramapädagogik ist ein prozessorientierter Ansatz, der mit den Mitteln des Theaters handlungsbezogenes ganzheitliches Lernen herbeiführt (Schewe 2015). Liegt der Fokus der dramapädagogischen Aktivitäten auf der Vermittlung grammatischer Strukturen, spricht man auch von *Dramagrammatik* (Even 2003, 2011).

Theater, Sprache und Geschichte:

Sprache und Geschichte: Historische Gegenstände im Fremdspracherwerb

Wenn über Geschichte im Fremdsprachenkontext gesprochen wird, dann vollzieht sich dies traditionellerweise im Rahmen der Landeskunde (Koreik 1995, 2001), denn Geschichte wird als Teil der Kultur angesehen. Marianne Streisand und Maik Walter haben einen solchen landeskundlichen Zugang theatraлиisiert und dokumentiert: Anhand des literarischen Textes „Der Vater“ von Heiner Müller wurde historisches Wissen über den Nationalsozialismus und die Nachkriegszeit aufbereitet und in spielerische Prozesse im fremdsprachlichen Kontext eingebettet (Streisand/Walter 2008). Stärker mit den sprachlichen Strukturen verknüpft, die im regulären Fremdsprachenunterricht behandelt werden, ist das Lehrwerk *Erinnerungsorte* (Schmidt/Schmidt 2007), das auf den gleichnamigen geschichtswissenschaftlichen Ansatz Bezug nimmt und das erstmals Geschichte in den primären Fokus des DaF-Unterrichts setzt. Die hierfür benötigten fremdsprachendidaktischen Methoden sind vor allem auch im bilingualen Unterricht diskutiert worden (z. B. Wildhage 2009, Haataja & Wicke 2015). Manfred Wildhage (2009: 105 ff.) weist beispielsweise in diesem Kontext auf die große Bedeutung der Anschaulichkeit hin und benennt dort Visualisierung und Dialogisierung als wichtige Grundsätze der bilingualen Unterrichtsgestaltung. Als problematisch gilt vor allem der Umgang mit Quellen (Hieronymus 2012). Sollte man diese vereinfachen, für den Fremdsprachenunterricht adaptieren? Am Beispiel mittelalterlicher Urkunden wird sehr schnell

klar, dass auch MuttersprachlerInnen hier auf Verstehensschwierigkeiten stoßen. Vor welchen Hürden stehen dann erst LernerInnen einer Fremdsprache?

Theater, Sprache und Geschichte: Die Rahmenbedingungen der Intervention

Vor dem Hintergrund der in den vorhergehenden Abschnitten für die Geschichtsvermittlung und für die Fremdsprachvermittlung skizzierten Potentiale der Theaterpädagogik haben wir uns die Frage gestellt, wie sich die drei Bausteine Theater, Sprache und Geschichte gewinnbringend zusammenführen lassen, um SuS mit Sprachförderbedarf an die sprachlichen Anforderungen des Geschichtsunterrichts heranzuführen. Gemeinsam mit Lehramtsstudierenden der Fächerkombination Deutsch/Geschichte und angehenden DaZ-Lehrkräften sind wir im Rahmen eines Projektseminars dieser Frage nachgegangen – mit dem konkreten Ziel, ein ansprechendes additives Angebot zu konzipieren, das Sprach- und Fachwissen fördert, ohne jedoch dabei an klassischen Förderunterricht zu erinnern. Hierfür musste zunächst ein möglichst realistisches und in der Praxis umsetzbares Setting erdacht werden, das in Bezug auf die Zielgruppe, die zur Verfügung stehende Zeit, die schulische Einbettung sowie hinsichtlich der thematischen Vorgaben den Rahmen abstecken würde: Die Förderung sollte sich an ca. 10 bis 12 SuS der Klassenstufen 5/6 richten, die sprachliche Schwierigkeiten im Geschichtsunterricht haben. Im Rahmen einer wöchentlichen Theater-AG *Historia* sollte diese Gruppe über jeweils sechs Einheiten hinweg an Geschichtsthemen aus der Epo-

che des Mittelalters herangeführt werden, und zwar an Themen, die im Lehrbuch ca. sechs Seiten beanspruchen (z.B. ‚Die Stände im Mittelalter‘, ‚Die mittelalterliche Stadt‘ oder ‚Die Welt der Ritter‘). Idealerweise würde man mit der Fördersequenz sechs Wochen, bevor das Thema im Fachunterricht behandelt wird, beginnen. So hätten die SuS genügend Zeit, sich ganzheitlich einem Thema zu nähern und sprachlich neue Wörter und Konstruktionen handlungsbezogen aufzunehmen und zu reproduzieren. Auch könnten sie die Erfahrungen aus der Theater-AG, sich in der fremden Sprache zu äußern, als motivationale Impulse mit in den Geschichtsunterricht hineinnehmen. Wenn sie sich dann im Fachunterricht (möglicherweise erstmals) in selbstinitiiert aktiver Beteiligung erleben, kann sich dies positiv auf das Selbstwertgefühl auswirken, was wiederum die Lernmotivation steigern würde.

Nachdem bereits auf die Geschichtsinhalte eingegangen wurde, soll es im Folgenden um die Frage gehen, wie sich sprachschwache SuS an die bildungssprachliche Komplexität von Lehrbuchtexten heranführen lassen. Grundlage unseres methodischen Handelns ist die Idee des *Scaffoldings* (engl. ‚Baugerüst‘, siehe Kniffka 2010). Wir versuchen die SuS bei ihrem aktuellen Sprachstand abzuholen und für sie mit verschiedenen Mitteln (wie etwa beschriftete Bilder, ausliegende Sprachbausteine, gestisch begleitetes Sprechen, Übungen des Nachsprechens und des Nacherzählens etc.) ein stützendes Gerüst zu errichten, das ihnen erlaubt, ein Stück weit über ihren aktuellen Sprachstand hinauszuwachsen. Beim Einstieg in ein neues Thema ist unbedingt sicherzustellen, dass die SuS wissen, worüber gesprochen wird. Durch die inhaltliche Entlastung



Rollenspiel im historischen Kontext: Studierende der Universität Tübingen präsentieren eine mittelalterliche Standbildsequenz



Sprachfördernde dramapädagogische Techniken im historischen Kontext (Geräuschkulisse, Bewegungschor)

und durch die hohe Frequenz, mit der die neuen Wörter in jeder Einheit gebraucht werden, stehen kognitive Ressourcen zur Verfügung, um auf grammatische Formen und syntaktische Konstruktionen zu achten. Im Fokus einer Einheit steht immer nur *eine* bildungssprachliche Konstruktion (z. B. Relativsätze, Partizipialattribute, Passiv, uneingeleitete Konditionalsätze), um den SuS so hinreichend Gelegenheit zu geben, diese in ihrer Funktion zu verstehen und durch häufigen Gebrauch zu verinnerlichen. Grundlage für die Auswahl der Zielstrukturen sind die thematischen Lehrbuchtexte, die die SuS nach der Fördersequenz verstehen können sollten. Die Studierenden haben entsprechende Lehrwerkanalysen durchgeführt, um die Zielstrukturen für die von ihnen zu entwickelnden Fördererheiten zu ermitteln.

Ein weiterer Schwerpunkt der Intervention sollte (neben den Fachthemen und den Zielstrukturen) auf dem Gebrauch fachspezifischer Operatoren liegen. Es handelt sich hierbei um Aufgabenstellungen, die in Form handlungsinitiiierender Verben (z. B. *beschreiben, erklären, begründen, vergleichen*) gegeben werden und deren Ausführung Basis der Leistungsbewertung im Fachunterricht ist. Hierfür lassen sich bestimmte Antwortmuster erarbeiten und gängige Kollokationen einüben. Zielstrukturen und Operatoren sind nicht etwa als separate Phänomene zu verstehen. Vielmehr sollte nach Möglichkeiten der Vereinbarkeit gesucht werden. Enthält der Lehrbuchtext beispielsweise einige schwierige attributive Konstruktionen, die daher in den Mittelpunkt der Förderung rücken, dann bietet es sich durchaus an, in dieser Einheit mit dem Operator *Beschreiben* zu arbeiten, der den Gebrauch von Attributen erforderlich macht. Durch die Beschreibung von Szenen bzw. performativer Formate ließen sich hierfür

funktional angemessene Sprech- oder Schreibenanlässe schaffen.

Theater, Sprache und Geschichte: Dramagrammatische Sprachförderung im historischen Kontext

Um den Erwerb schwieriger bildungssprachlicher Konstruktionen zu begünstigen, sollte in einem Förderkonzept immer wieder die Gelegenheit zur expliziten Sprachvermittlung bzw. zur Sprachreflexion bestehen. Wir folgen daher weitgehend dem dramagrammatischen Phasenmodell von Even (2003). In unserem Konzept besteht eine Fördereinheit aus fünf oder vier Phasen, und zwar in Abhängigkeit davon, ob eine bestimmte Struktur oder Grammatikregel erarbeitet und explizit gemacht oder nur vertieft werden soll. Im erstgenannten Fall sind fünf Phasen vorgesehen: (1) Aufwärmphase, (2) Motivation, (3) Strukturvermittlung/Reflexion, (4) Strukturanwendung/Improvisation, (5) Präsentation/Reflexion (Bryant & Rummel 2015: 11 ff.).

Die Seminarteilnehmer_innen haben in Kleingruppen zu verschiedenen Mittelalterthemen jeweils eine Sequenz von insgesamt sechs solcher Fördereinheiten (à 90 Minuten) konzipiert und im Seminar auszugsweise simuliert. Dabei konnten sie sich mit unserer Unterstützung aus dem reichhaltigen dramapädagogischen Methodenkoffer bedienen. Je nach inhaltlichem Thema wurde unter Berücksichtigung des Voranschreitens innerhalb einer Fördersequenz eine passende Inszenierungsform und Inszenierungstechnik ausgewählt. Im Einklang mit den Leitgedanken des *Scaffoldings* lassen sich die verschiedenen Inszenierungsformen auf einem Kontinuum von stark gelenkt (u. a. Sprachlernspiele) über mehr oder weniger gelenkt (u. a. Rollenspiele, Simulationen) bis hin zu weitgehend un gelenkt (u. a. szenische Improvisationen) anordnen. Mit Abnahme

der lehrerseitigen Lenkung und Unterstützung nimmt die Eigenverantwortlichkeit der SuS zu (Even 2003:156 f.). Zur Gestaltung der Inszenierungsformen stand den Studierenden ein vielfältiges Repertoire an Inszenierungstechniken zur Verfügung. So eignen sich für Sprachhandlungen des Beschreibens und Interpretierens u. a. die Techniken *Standbild*, *Mauerschau*, *Geräuschkulisse*, *Formationstanz* und *Diashow*, zur Anbahnung und Übung argumentativer Strukturen würde man hingegen Techniken wie *Doppeln* oder *Spalier* (Even 2003:162 f.) einsetzen.

Fazit

Im Rahmen eines Projektseminars konnten auf der Basis des dramagrammatischen Modells Fördereinheiten für das kombinierte Sprach- und Fachlernen entwickelt und simuliert werden.

Inzwischen gab es auch schon eine erste Erprobungsphase in der Schulpraxis. Die Schülerevaluationsbögen, auf denen sich Äußerungen finden wie „Wir lernen so zwei Fächer gleichzeitig.“, „Ich habe die sprachlichen Strukturen durch diesen Unterricht verstanden.“ und „Man kann sich so alles besser merken.“ (Braun 2015) stimmen optimistisch, dass wir mit der Verknüpfung von Theater, Sprache und Geschichte einen viel versprechenden Weg eingeschlagen haben, um SuS mit Sprachförderbedarf an die sprachlichen Anforderungen des Geschichtsunterrichts heranzuführen. Das vorgestellte Förderkonzept ließe sich darüber hinaus auch auf andere sprachintensive gesellschaftswissenschaftliche Fächer (z. B. Politik, Ethik, Religion, Philosophie) übertragen.

Literatur

Braun, Barbara (2015): Sprachwissenschaftliche Motivation für den Einsatz dramagrammatischer Techniken im Geschichtsunterricht. Wissenschaftliche

Palästinensisch-Deutscher Dialog

- Zulassungsarbeit. Eberhard-Carls-Universität Tübingen, Tübingen. Deutsches Seminar.
- Bryant, Doreen; Rummel, Sophie (2015): Nachhaltige dramapädagogische Sprachförderung für Grundschul Kinder mit DaZ. Ein durchgängiges Förderkonzept: Vom außerschulischen Ferien-Theatercamp zur fachsensiblen Sprachförderung in schulischer Theater-AG. In: *Scenario: Sprache - Kultur - Literatur IX* (2), S. 7–36, Online: <http://publish.ucc.ie/journals/scenario/2015/02/BryantRummel/02/de>, zuletzt geprüft am 22.06.2016.
- Bundeszentrale für politische Bildung (2012): Theater und Geschichtsvermittlung. In: *Dossier Kulturelle Bildung*. Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/147694/theater-und-geschichtsvermittlung>, zuletzt geprüft am 22.06.2016.
- Even, Susanne (2003): Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache. München: iucidium.
- Even, Susanne (2011): *Studiosus cognens und studiosus ludens* – Grammatik inszenieren. In: Almut Küppers, Torben Schmidt und Maik Walter (Hg.): *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht*. Grundlagen, Formen, Perspektiven. Braunschweig: Schroedel; Diesterweg; Klinkhardt, S. 68–79.
- Haataja, Kim; Wicke, Rainer E. (Hg.) (2015): *Sprache und Fach. Integriertes Lernen in der Zielsprache Deutsch*. Hueber. 1. Auflage. München: Hueber Verlag.
- Heeg, Günther; Braun, Micha; Krüger, Lars; Schäfer, Helmut (Hg.) (2014): *Reenacting History: Theater & Geschichte*. Berlin: Theater der Zeit.
- Hieronimus, Marc (Hg.) (2012): *Historische Quellen im DaF-Unterricht*. Göttingen: Univ.-Verl. Göttingen.
- Jogschies, Bärbel (2007): Scharlatane und Simulanten. In: Margret Bülow-Schramm, Dietlinde Gipser und Doris Krohn (Hg.): *Bühne frei für Forschungstheater. Theatrale Inszenierungen als wissenschaftlicher Erkenntnisprozess*. Oldenburg: Paulo Freire Verlag, S. 205–227.
- Kniffka, Gabriele: Scaffolding. Online verfügbar unter <http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf>, zuletzt geprüft am 22.06.2016.
- Koreik Uwe (2001): *Geschichte und Landeskunde*. In: Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici und Hans-Jürgen Krumm (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2 Bände. Berlin, New York: Walter de Gruyter (HSK, 19.2), S. 1273–1278.
- Koreik, Uwe (1995): *Deutschlandstudien und deutsche Geschichte. Die deutsche Geschichte im Rahmen des Landeskundeunterrichts für Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Leisen, Josef (2010): *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bonn: Varus-Verlag.
- Meixner, Johanna (2001): *Das Lernen im Als-Ob. Theorie und Praxis ästhetischer Erfahrung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Mieruch, Gunter; Lippert, Elinor; Richard, Jörg (2000): *Geschichte(n) erzählen (Mühlhausen 1999)*. In: Körper-Stiftung und BAG Darstellendes Spiel (Hg.): *Theater in der Schule*. Hamburg, S. 240–287.
- Quehl, Thomas; Trapp, Ulrike (2013): *Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule. Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache*. Münster: Waxmann.
- Scheller, Ingo (1998): *Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Schewe, Manfred (2007): *Drama und Theater in der Fremd- und Zweitsprachlehre – Blick zurück nach vorn*. In: *Scenario: Sprache – Kultur – Literatur I*(1), S. 127–139. Online verfügbar unter <http://publish.ucc.ie/scenario/2007/2007-01/scenario-2007-01.pdf>, zuletzt geprüft am 22.06.2016.
- Schewe, Manfred (2015): *Fokus Fachgeschichte: Die Dramapädagogik als Wegbereiterin einer performativen Fremdsprachendidaktik*. In Hallet, Wolfgang; Surkamp, Carola (Hg.) (2015): *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: Wiss. Verl. Trier, 21–36.
- Schmidt, Sabine; Schmidt, Karin (Hg.) (2007): *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht*. Materialien und Kopiervorlagen. Berlin: Cornelsen.
- Streisand, Marianne; Walter, Maik (Hg.) (2008): *Geschichte(n) in Deutsch als Fremdsprache. Ein theaterpädagogischer Zugang der Landeskundeunterrichts*. Ein Dossier für den Unterricht. Freie Universität Berlin, Manuskript.
- Walter, Maik (2012): *Theater in der Fremdsprachenvermittlung*. In: Christoph Nix, Dietmar Sachser und Marianne Streisand (Hg.): *Theaterpädagogik*. Berlin: Theater der Zeit, S. 182–188.
- Wildhage, Manfred (2009): *History. Integration fachlichen und fremdsprachlichen Lernens im bilingualen Geschichtsunterricht*. In: Manfred Wildhage und Edgar Otten (Hg.): *Praxis des bilingualen Unterrichts*. 3. Aufl. Berlin: Cornelsen-Scriptor, S. 77–115.

Palästinensisch-Deutscher Dialog

Theaterarbeit als Selbsttätigkeit und Selbstverständigung

Klaus Hoffmann, Florian Vaßen

Kultur ist ein unverzichtbarer Teil des menschlichen Lebens, ohne Musik, Kunst, Literatur und Theater verlieren die Menschen ihre Lebenskraft, Identität und Würde. Gerade in Zeiten der Gewalt und des Krieges – wie zurzeit in Palästina – ist es notwendig, dass Selbsttätigkeit und Selbstverständigung durch Kunst möglich sind; Theater, Worte und Szenen statt Steinen.

Seit 5 Jahren praktiziert der Arbeitskreis Kirche und Theater in der Evangelischen Kirche in Deutschland in Zusammenarbeit mit dem Theaterpädagogischen Institut in Lingen, Hochschule Osnabrück, das Kooperations- und Austauschprogramm *Palästinensischer Deutscher Dialog über Theater und Theaterpädagogik*. Es wurde ein Netzwerk zwischen palästinensischen und deutschen Theatern, Schul- und Amateurtheatern

sowie Hochschulen, Ausbildungsstätten, Verbänden, Theaterpädagog*innen, Theatermacher*innen und Theaterwissenschaftler*innen aufgebaut und vor drei Jahren das Internet Portal www.masrah-theater.net eingerichtet, das intensiv genutzt wird. An dem Netzwerk beteiligen sich alle wichtigen Theater in Palästina: das Ashtar Theatre in Ramallah, das Nationaltheater Hakawati in Jerusalem,

das Freedom Theatre in Jenin, das Diyar Dance Theatre in Bethlehem, das Yes Theatre in Hebron, das Al Harah Theatre in Beit Jala, das Inad Theatre in Beit Jala und das Al Qasabeth Theatre in Ramallah, sowie das Dar Al Kalima University College of arts and culture in Bethlehem, die Universität Bethlehem und das Goethe Institut Ramallah. Von deutscher Seite beteiligen sich neben dem Arbeitskreis Kirche und Theater und dem Institut für Theaterpädagogik, Osnabrück-Lingen, die Bundesarbeitsgemeinschaft Spiel und Theater und Vertreter von Hochschulen in Hannover, Hildesheim und Braunschweig, Berlin, Dortmund und Greifswald sowie der Bundesverband Theaterpädagogik, der Bundesverband Schultheater, das Theaterpädagogische Zentrum Lingen sowie die Kinderkulturkarawane und schließlich auch Theater wie das Junge Schauspiel und die Theaterpädagogik des Staatstheaters Hannover, der Jugendclub der Schaubühne Berlin, das Theater Essen und das Cactus Theater Münster.

1. Theater aus Palästina

Im Rahmen des *Palästinensischen Deutschen Dialogs über Theater und Theaterpädagogik* kam das Ashtar Theatre aus Ramallah vom 10. bis 17. April 2016 mit Aufführungen, Diskussionen und Workshops nach Hannover. Das Ashtar Theatre wurde 1991 in Jerusalem gegründet, es spielt seit 1995 in Ramallah und führt theaterpädagogische Fortbildungen durch. Es ist im Nahen Osten das wichtigste Theater, das Augusto Boals Methode praktiziert, und es hat dessen Buch über das Theater der Unterdrückten ins Arabische übersetzt. Inzwischen führt das Ashtar Theatre auch in Jordanien theaterpädagogische Fortbildungen, insbesondere in Flüchtlingslagern mit Syrern, durch. (Der Gott Ashtar stand in babylonischer

Zeit für Liebe, Schönheit, Fruchtbarkeit und Opferbereitschaft. Das Haupttor der Stadt Babylon trug auch seinen Namen. Eine Nachbildung ist im Pergamon-Museum in Berlin zu sehen.)

Es geht dem Ashtar Theatre mit seiner Theaterarbeit nicht nur um Informationen und Aufklärung über die konkrete gesellschaftliche Situation in Palästina, sondern es will zugleich ein eingreifendes Handeln der Zuschauer*innen ermöglichen, sie werden zu *co-actors*. *Joker* fordern auf, Stellung zu beziehen, nach Problemlösungen zu suchen, nicht nur verbal mit Argumenten, sondern auch mit alternativen Szenen, die die Zuschauer*innen zusammen mit den Spieler*innen auf der Bühne zeigen. Theatrale Veranschaulichungen von Konflikten und die Erprobung von Lösungsansätzen im szenischen Handeln und Sprechen machen das Forumtheater zu einer geeigneten Theaterform für politisch-pädagogische Lernprozesse.

In Hannover zeigte das Ashtar Theatre, wie es arbeitet, wie es sich engagiert und für den gesellschaftlichen Wandel eintritt. Wir fragten danach, welche Themen es für die Bühne auswählt und diskutiert; wichtig war auch, welche Rolle das Theater in Palästina spielt und welche Funktion es hat. Wir konnten beobachten, welche Formen des zeitgenössischen Theaters praktiziert wurden und welche Wirkungen das Theater im Kontext der politischen Konflikte in Palästina und weltweit hat. In diesem palästinensisch-deutschen Dialog über Theater und Theaterpädagogik waren Theorie und Praxis eng miteinander verbunden.

Am Fachprogramm vom 10. bis 17. April 2016 nahmen der Direktor Edward Muallem, die künstlerische Leiterin Iman Aoun, und der Regisseur Mohammad Eid, sowie ein Techniker und fünf junge Schauspieler*innen, also insgesamt neun palästinensische Theatermacher*innen teil,

von deutscher Seite Theaterpädagog*innen aus Bielefeld, Hannover, Hildesheim, Lingen, Schultheater-Vertreter*innen, Projektleiter der Anna-Lindh-Stiftung, Mitglieder der Palästina Initiative aus der Region Hannover sowie syrische Flüchtlinge aus hannoverschen Unterkünften. Die Aufführungen fanden großes Interesse, sie waren nahezu ausverkauft. Von Peter Brook wird berichtet, dass er in Bezug auf *48 minutes for Palestine* von einer „erstaunlichen, großartigen Arbeit“ gesprochen hat.

Das Ashtar Theatre führte zunächst ein sehr eindringliches Stück ohne Sprache mit dem Titel *48 minutes for Palestine* auf:

Eine Frau lebt allein, sie versorgt Haus und Garten, als eines Tages ein Mann auftaucht. Er trägt einen Koffer und sieht heruntergekommen aus, vom Tode gezeichnet. Sie kennt ihn nicht, doch er lässt sich häuslich nieder, als wären sie miteinander verheiratet. Sie fangen an unnachgiebig um den Platz und die Vorherrschaft im Haus zu kämpfen, was ursprünglich keiner von ihnen wollte. Im nachfolgenden Publikumsgespräch wurde darüber diskutiert, welches Recht die Juden und Jüdinnen hatten, eine neue Heimat bei den Palästinenser*innen zu finden, nachdem sie ihre europäische Heimat verloren hatten. Auch nach der Rolle Deutschlands bei der Lösung des Konflikts wurde gefragt und ob die deutsche Regierung sich weiterhin so passiv verhalten sollte.

Von extremer Körperlichkeit war das zweite Stück *The new Gaza Monologues* geprägt, während das dritte, die *Syrien Monologues* eher sprachbetont und ruhig-eindringlich war. Die *Gaza Monologe* entstanden mit Schüler*innen aus Gaza während des Gaza-Krieges 2008–2009 in Workshops mit dem Ashtar Theatre und wurden im Oktober 2010 uraufgeführt. Sie fanden weltweites Interesse, u. a. bei einer Aufführung in 14 Sprachen vor der UN-Vollversammlung. Nun wurden erstmals in Deutschland neue Monologe aufgeführt, die das Ashtar Theatre mit jungen Menschen über ihre heutigen Erfahrungen geschrieben hat.

Der zweite Teil des Abends unter dem Titel *The Syrian Monologues* entstand durch die Arbeit des Ashtar Theaters in Flüchtlingscamps in Jordanien.

Die Zuschauer*innen waren besonders von der intensiven Körperlichkeit und persönlichen Betroffenheit der Schauspieler*innen berührt, Fragen nach persönlichen Erfahrungen dominierten die Diskussion.

Workshops

Am Ende der Woche fanden zwei gut besuchte Workshops zum „Theater der Unterdrückten“ nach Augusto Boal und zur Theaterarbeit in syrischen Flüchtlingscamps in Jordanien statt. Die Workshops wurden von Menschen geleitet, die Theaterarbeit machen, weil sie mit Hilfe des Theaters

Eduard Muallem und Ribam Isaac in 48 minutes for Palestine, Foto: Matthias Alber



Palästinensisch-Deutscher Dialog

ihre unmittelbare politische Situation zu verändern suchen. Eine Teilnehmerin sagte dazu: „Zu wissen, dass Menschen, die Unterdrückung erleben, die ihre Heimat verloren und alles hinter sich gelassen haben, mit dieser Art des Arbeitens wieder Hoffnung schöpfen, weil sie zu Akteuren, Gestaltern werden im Miteinander, ist für mich bedeutsam. Und es regt mich an, wieder intensiver darüber nachzudenken, welche Art von partizipativem Theater ich mit meinen Jugendlichen in Frankfurt in den Blick nehmen sollte.“

2. Theater in Palästina – eine Diskussion über Kultur als Menschenrecht

Die vielfältige Theater-Praxis wurde ergänzt durch eine Diskussion über *Theater in der Palästinensischen Gesellschaft*. Unter der Moderation von Professor Dr. Florian Vaßen, Theaterpädagoge und Theaterwissenschaftler, diskutierten Iman Aoun, künstlerische Leiterin des Ashtar Theaters aus Ramallah, Frau Prof. Dr. Caroline Robertson von Trotta, Leiterin des deutschen Zentrums der europäisch-mediterranen Anna-Lindh-Stiftung, Klaus Hoffmann, Theaterwissenschaftler und Theaterpädagoge und Vorsitzender des Arbeitskreises Kirche und Theater in der evangelischen Kirche in Deutschland, sowie Andreas Poppe, Hochschullehrer für Theaterpädagogik an der Hochschule Osnabrück, Institut für Theaterpädagogik in Lingen über das Palästinensische Theater. Es fehlte bedauerlicherweise die palästinensische Botschafterin in Deutschland, Frau Dr. Choloud Deibes, die ganz sicher wichtige Informationen über die palästinensische Kulturpolitik gegeben hätte. Sie musste absagen, da in diesen Tagen der palästinensische Präsident Mahmud Abbas der deutschen Regierung in Berlin ein Besuch abstattete und sie verständlicherweise vor Ort sein musste. In den Gesprächen mit der Bundeskanzlerin bat Abbas um mehr Unterstützung für die palästinensische Politik durch die Bundesregierung. Immerhin beinhaltete deren Stellungnahme den deutlichen Hinweis, dass die Siedlungspolitik der israelischen Regierung für einen Friedensprozess kontraproduktiv sei. Nach einem Überblick von Klaus Hoffmann über die allgemeine Situation des Theaters in Palästina und über die Kooperation zwischen deutschen und palästinensischen Theatern und Kulturinstitutionen stellte Frau Aoun die konkrete Theaterpraxis in Palästina dar. Bevor sie die Theaterlandschaft in den besetzten Gebieten skizzierte und die Vielfalt der Theater, ihre Zielgruppen, Methoden und Organisationsformen vorstellte, gab sie einen kurzen historischen Überblick und erinnerte daran, dass es im heutigen Gebiet von Palästina im Kontext



Die New Gaza Monologues in der Regie von Mohammad Eid, Foto: Matthias Alber



Iman Aoun und Eduard Muallem in The Syrian Monologues, Foto: Matthias Alber

der Seidenstraße sehr früh, schon vor dem antiken Griechenland, wie sie sagte, Theater gegeben habe. Diese Feststellung war ihr insofern besonders wichtig, als sie sich gegen die häufig geäußerte Behauptung richtet, es gebe in Palästina keine kulturelle Tradition, d.h. Palästina sei vor der israelischen Okkupation ein ‚leerer Landstrich‘ gewesen. Im Folgenden stellte sie die Theaterarbeit des Ashtar Theaters, orientiert an Augusto Boals Theater der Unterdrückten, vor. Hierbei verbinden sich theatrale Vorgehensweisen mit theaterpädagogischen Methoden; das Theater der Unterdrückten ermöglicht Ko-Produktion und Partizipation der Teilnehmenden und bietet Perspektiven in politischen Konflikten. Derart arbeitet

das Ashtar Theater auch in ländlichen Gebieten des Jordan-Tals, wo die palästinensische Bevölkerung besonders unter den landwirtschaftlichen Siedlungen der Israelis leidet, aber auch mit Jugendlichen, um ihnen Selbstbewusstsein und Würde zu ermöglichen und ihre Alltagssituation zu verbessern. Das Ashtar Theater bildet zudem Multiplikatoren aus, damit das Theater der Unterdrückten eine breite Verbreitung findet. Dieser offene und pädagogisch fundierte Kunstprozess bildet einen wichtigen Teil des politischen Widerstands gegen die israelische Besatzung.

In der Diskussion ging es vor allem um das Verhältnis von Kulturarbeit und Sozialer Arbeit bzw. politischer Aktion, um die

„Hip und Hop im Untergrund“

Beziehung zwischen künstlerischer und theaterpädagogischer Arbeit und um die Selbstentwicklung, Identitätsfindung und Widerständigkeit in der Theater-Praxis – vor allem bei jungen Menschen. Wegen der vielen Geflohenen aus Syrien in Deutschland galt darüber hinaus ein besonderes Interesse der Theater-Arbeit in syrischen Flüchtlingscamps. Aus einer anderen Perspektive betrachtete Frau Robertson von Trotta von der Anna-Lindh-Stiftung die kulturelle Situation im Mittelmeerraum, speziell in Palästina. Bei ihr stehen der Dialog der Kulturen und die interkulturellen Begegnungen im Mittelpunkt, etwa in Form finanzieller Unterstützung einer arabischen Filmwoche, des Projekts *Mittelmeer vor Ort* oder eben der Woche des palästinensischen Theaters in Hannover. Andreas Poppe schließlich stellte die produktive Kooperation zwischen der Hochschule in Lingen und dem Dar Al Kalima University College of Arts and Culture in Bethlehem vor. Es gibt einen Austausch von Studierenden und Lehrenden, und die Hochschule in Bethlehem wird in Fragen des theaterpädagogischen Bachelor-Curriculums von deutscher Seite beraten und unterstützt. Poppe betonte die engen und fruchtbaren Beziehungen, wies aber auch auf Probleme im organisatorischen und institutionellen Bereich hin.

Die Podiumsdiskussion lieferte wichtige Informationen über die Situation des Theaters in Palästina. Einerseits wurde der große Stellenwert von Kunst und Kultur in der palästinensischen Gesellschaft deutlich, andererseits wurden aber auch die schwierigen Arbeitsbedingungen der Theater unter der israelischen Besatzung sichtbar. Nicht nur in den Themen, auch in den gewählten Theaterformen, speziell in der Körperlichkeit, wurde in den Inszenierungen sichtbar, wie mit Theater-Praxis und aktiver Kulturarbeit Widerstand gegen Unterdrückung möglich ist und Selbstverständigung und Selbsttätigkeit nicht nur durch politische Aktionen erfolgt. Besonders für Kinder und Jugendliche – mehr als die Hälfte der palästinensischen Bevölkerung ist unter 19 Jahre alt – ist Theater kein Luxus, sondern eine Notwendigkeit für die Identitätsfindung und Selbstbestimmung: *zu den Menschenrechten gehört auch das Recht auf Kultur*. Nicht Isolation, sondern Dialog führt zu einer gesellschaftlichen Weiterentwicklung, erst der Kontakt mit dem Fremden ermöglicht Selbstreflexion und Veränderungen des Eigenen. Und so spielen Theater und andere Kulturbereiche nicht nur innerhalb Palästinas eine wichtige Rolle, sie wirken auch nach außen, als ‚Brücke zur Welt‘, als

‚Botschafter‘ der Kultur eines unterdrückten und besetzten Landes.

Follow up-Maßnahmen

Vom 19. September bis 6. November 2016 tourt das Dyar Dance Theatre aus Bethlehem mit der Kinderkulturkarawane mit einer Performance mit traditionellen und modernen Tänzen und Theater durch Deutschland.

(www.kinderkulturkarawane.de)

Am 23. Oktober 2016 zeigt das Ashtar Theatre *The Syrian Monologues* beim Festival „Fluchtpunkt Frankfurt“ des Jungen Schauspiels der Städtischen Bühnen Frankfurt in den Kammerspielen.

Im November 2016 reist die niedersächsische Ministerin für Wissenschaft und Kultur, Frau Dr. Heinen-Kljajic nach Palästina; sie wird auch das Dar Al Kalima University College of Arts and Culture besuchen, um sich über die Kooperation mit dem Theaterpädagogischen Institut Lingen der Hochschule Osnabrück zu informieren.

Bis Februar 2017 soll das Buch *Theater in Palästina*, das Klaus Hoffmann und Andreas Poppe herausgeben, im Schibri Verlag Berlin erscheinen.

Weitere Informationen erhalten Sie kontinuierlich in unserem Portal www.masrah-theater.net.

„Hip und Hop im Untergrund“

Denk-mal-Drama und Jugendtheaterprojekt zur Geschichte und Zukunft Neuköllns

Stephan B. Antzack

Die sozialistische Kinder- und Jugendorganisation SJD Die Falken (KV Neukölln) begründet mit der Berliner Geschichtswerkstatt e.V. und der Initiative Theatermuseum Berlin e.V. ein „Bündnis für Bildung“. Schirmfrau ist die Archäologin Claudia Maria Melisch. Das Jugendtheaterprojekt „Hip und Hop im Untergrund“ konnte ein Drama entwickeln, das Stadtgeschichte und die Probleme von Kindern und Jugendlichen (KuJ) mit der Schule, Gentrifizierung und Rassismus verbindet. Bei der Stückentwicklung bildet die Lebenswirklichkeit der KuJ die Grundlage. Wir nutzen Assoziationen zum Begriff „Neukölln“ und dynamisierte Standbilder zu Wünschen, Bedürfnissen und Problemlagen der KuJ. So thematisiert eine Szene im ‚Jobcenter‘ Wohnungsverlust und städtische Verdrängungsprozesse, eine ‚Klassenraum‘-Szene das didaktische Gefängnis „Schule“ und das Thema „Macht und Liebe“, eine Szene im ‚Schwimmbad‘ behandelt den Rassismus, den KuJ im All-

tag erfahren. Die U-Bahn Linie 7, zentrale Verkehrsachse zwischen Peripherie und Berliner Stadtzentrum stellt die Verbindung zwischen den Szenen her. Den dramaturgischen Drehpunkt der Geschichte markiert ein Kontakt mit Museumsobjekten, die eine unfreiwillige Zeitreise auslösen.

Inhalt des Denk-mal-Dramas

„Hip“ und „Hop“ sind Schwestern, die in Neukölln zur Schule gehen. Sie müssen umziehen, ihre Mutter, „Frau Dr. Hilfreich“, alleinerziehende Ärztin, kann die Raten für das Reihenhaus in Britz nicht zahlen. Sie ist erwerbslos, neben Hip und Hop hat sie noch ein behindertes Kind, um das sie sich zu sorgen hat. Das Jobcenter übernimmt die Raten nicht und zwingt zum Umzug nach Spandau. In der Schule werden Hip und Hop vom autokratischen Lehrer „Bremse“ unterrichtet. Der wirft mit Heinz-Buschkowski-Zitaten nur

so um sich. Nachdem Herr Bremse von „Frau Doktor“ mit seinen Fehlleistungen konfrontiert wird, verliebt er sich in diese. Auf dem Weg in die Schule verschwinden sowohl Lehrer Bremse als auch Hip. In der U-Bahn Linie 7 finden und berühren sie verlorene Objekte aus Berliner Museen. Die Zeit der Gegenwart stoppt. Beide verschwinden in unterschiedlichen Zeiten. Bremse findet sich unter nationalsozialistischer Herrschaft im Zwangsarbeiterlager Rudow wieder. Hip landet in der Cöllnischen Lateinschule im Mittelalter und wird in der Gerichtslaube des Berliner Rathauses inhaftiert. Sie wird Zeugin eines Streits um die Wahl zum Bürgermeister. Da der Lehrer fehlt, werden die KuJ vom Direktor ins Schwimmbad geschickt. Aber Frau „Kaltwasser“ verwehrt mit rassistischen Argumenten den Eintritt. Hip schaltet einen Notruf per „What’s App“. Mit der Hilfe des Archäologen und Bibliothekars Herr Grube gelingt den Schüler*innen die

Werde wieder der Regisseur deines Lebens!

Zeitreise ins Mittelalter und die Befreiung von Hip. Der Theaterabend endet mit der offenen Frage nach dem Lehrer.

Didaktische und pädagogische Vorbereitung

Was Asja Laci und Walter Benjamin mit ihrem „Programm für ein proletarisches Kindertheater“ Ende der 20er Jahre als theoretisches Fundament begründeten, fand in unserem Format eine praktische Umsetzung. Werkstätten bildeten den Rahmen: Bühnenbild, Kostümgestaltung, Musik (v. a. Rap), die Dokumentation mit modernen Medien waren personell mit Fachkräften besetzt. Kern war die Theaterwerkstatt, bestehend aus sieben Mädchen und drei Jungen. Mehrfachteilnahmen waren möglich. Die Werkstätten boten den KuJ Impulse und Raum zur eigenen Gestaltung. Die KuJ diskutierten den Inhalt des Stückes in den Werkstätten aus unterschiedlichen ästhetischen Perspektiven. Mit dem Besuch von historischen Orten, im Märkischen Museum Berlin, im Museumsdorf Düppel und im benachbarten Museum Neukölln wurde die Stückentwicklung inhaltlich fokussiert: Workshops zeigten den Weg in die Geschichte vor Ort, sowie von bestimmten Objekten. Ein Höhepunkt war die öffentliche Probe beim Petriplatzfest, in der alten Cöllnischen Lateinschule (archäologischen Ausgrabungsstätte). Die Berliner Geschichtswerkstatt e. V. bot eine historische Dampferfahrt durch die Stadtmitte und die Initiative Theatermuseum Berlin e. V. eine Backstage-Führung im Maxim-Gorki-Theater.

Probleme

Zum Projektbeginn war die Akquise von Teilnehmer*innen (TN) ein riesiges Problem. Die Fluktuation war immens. Wir arbeiteten im offenen Raum, ständig kamen und gingen TN. Inzwischen arbeiten wir in einem geschlossenen Gruppenraum. Mit

schwarzem Stoff erzeugen wir „Theaterluft“. Die Einrichtung einer Bühne und Proben mit Bühnenbild und Kostümen schaffen Verbindlichkeit. Eine hohe Altersdifferenz von KuJ zwischen 10 und 18 Jahren war in der Berücksichtigung der Interessen anfangs schwierig. Heute geben die älteren TN den jüngeren mehr Raum und übernehmen andere Rollen und Aufgaben. Ihre Leistungen schaffen ein Vorbild für die nachrückenden Kinder. Die Einschätzung von zeitlichen Abläufen avanciert zur heimlichen Lernaufgabe. Die Premiere scheint stets sehr weit weg und überraschte am Ende plötzlich, trotz aller Ablaufpläne und Ansagen. Nach einem 6–8 stündigen Schulalltag haben die KuJ anderes im Sinn als „Hochkultur“: sie wollen sich bewegen und tragen ihre Konflikte aus. Gelegentlich ist Mediation gefragt. Dem Bewegungsdrang geben wir mit Spielen und Übungen Raum. Nicht selten spüren die KuJ schlicht Hunger. Eine Kollegin besorgt übers Food-Sharing Backwaren: vor der Probe wird erst einmal gegessen. Motivationsfördernd sind schwarze T-Shirts mit dem Projektlogo, einem Totenkopf mit Basecap. Das Shirt ist begehrt. Wir koppeln die Ausgabe an eine kontinuierliche Teilnahme.

Ergebnisse und Veränderungen

Bei der Premiere gaben die KuJ alles und wurden von gut 60 Zuschauer*innen gefeiert. Das Theaterprojekt hat sich ins Herz der Neuköllner Falken gespielt. Eine Fortsetzung des Projektes wird dringend erwünscht. Schön ist es, zu beobachten, wie das Theaterspiel zur Persönlichkeitsentwicklung der KuJ beiträgt. Kinder, die im letzten Jahr „nur“ Nebenrollen besetzten, spielen jetzt Hauptrollen. Die zweite Aufführung lief in vielen Punkten flüssiger. Es ist jetzt machbar, Geschlechterrollen zu wechseln. Szenen, die vorher als peinlich galten (z. B. das Verlieben des

Lehrers), werden selbstverständlich und lassen sich subjektiv interpretieren. Eine Teilnehmerin, die bei der Premiere eine tragende Hauptrolle spielte, begann eine Gesangsausbildung. Wir konnten sie für eine Bühnenbild-Assistenz gewinnen und in die Projektleitung aufnehmen.

Beteiligt waren 2015 insgesamt 55 Jugendliche aus sechs Stadtbezirken, 35 weibliche und 20 männliche TN. 27 KuJ kamen aus Neukölln und der unmittelbaren Umgebung. 30 KuJ hatten aus unterschiedlichsten Gründen einen erschwerten Zugang zur Bildung. KuJ aus bildungsaffinem Kontext waren motivationspsychologisch wichtige Stützen. Die Bündnispartner*innen laden die Jugendtheatergruppe zu Aktivitäten ein und entdecken ästhetische Bildung als Medium der eigenen Arbeit. In der Fortsetzung nutzen wir in der ersten Phase das vorliegende Drama zur Ausformung einer festen Kinder- und Jugendtheatergruppe. Die Wiederaufführung wurde am 19. Juni 2016 gefeiert. Nun soll ein neues Denkmal-Drama entstehen: „back to the future“. Der Bund Deutscher Amateurtheater (BDAT) fördert das Projekt im Rahmen der Kampagne „Theater für alle!“ mit Mitteln des BMBF aus dem Programm „Kultur macht stark“ im zweiten Jahr. Team: Stephan B Antzack, Marion Varduhn, Kati Leberecht, Anja Winkler, Fredrik Gremmel, Viktoria Hofer, Jann Kukler.

Literatur

- Walter Benjamin (1991). Programm für ein proletarisches Kindertheater, in: Gesammelte Schriften Bd. II (2), Frankfurt/M., S. 763–768.
- Udo Gößwald (2010) (Hg.). 99 x Neukölln, Berlin.
- Claudia Maria Melisch, Matthias Wemhoff (2015). Archäologie Berlins. 50 Objekte erzählen 10.000 Jahre Geschichte, Berlin.

Werde wieder der Regisseur deines Lebens!

Die Heldenreise: Theaterpädagogik und Gestaltarbeit im Dialog

Pierre-Carl Link und Armin Schachameier

Jeder Mensch muss im Laufe seines Lebens immer wieder neue Lebenssituationen bewältigen und sich entsprechenden Veränderungs- und Übergangsprozessen stellen. Mit der Heldenreise, die auch unter dem Namen *rituelle Gestaltarbeit* bekannt ist, hat Paul Rebillot (2011, 1993) ein einwöchiges,

prozessorientiertes, gestalt- und theaterpädagogisches Intensivseminar entwickelt, welches sich mit den Phasen dieses Transformationsprozesses beschäftigt. Humanistisch erfahrungsorientierte Ansätze bilden das methodische Fundament der Heldenreise, v.a. werden Elemente

aus der pädagogischen Gestaltarbeit, des Psychodramas und der Theaterpädagogik verwendet. Rebillots Ansatz kann als eine *kreative Synthese* dieser und weiterer Ansätze verstanden werden (Grof 1992, 9 f.). Die Heldenreise wird von uns, in Anlehnung an die Gestaltpädagogik, als Methode der

experimentiellen Pädagogik (abgeleitet von *experience*) verstanden. Der Charakter der Gestaltarbeit wird von Perls *trialogisch* als experimentell, existenziell und experimentiell beschrieben.

Was ist die Heldenreise?

Verschiedene Erkenntnisse von Veränderungsprozessen wurden von Rebillot (2011, 1993) in das methodisch-didaktische Konzept integriert. Es war vor allem die Feststellung, dass sich in den Heldenmythen und Übergangsritualen der Menschheit der intrapsychische Konflikt zwischen *Sehnsucht* und *Sicherheitsbedürfnis* widerspiegelt. Als Bestandteil eines geheimnisvollen Zyklus, der in vielen Kulturen und in allen Zeiten die Grundlage für die Integration von Veränderung war, können diese Spannungspole auch in vielen Geschichten und Filmen wiedergefunden werden.

In Mythen, Märchen und Sagen aus unterschiedlichen Kulturkreisen hat Campbell (1993, 35), auf der Grundlage der Analytischen Psychologie Jungs, den sogenannten *Monomythos*, eine gemeinsame, immer wiederkehrende Abfolge von Stationen oder Phasen, erkennen können. Aus diesen hat Rebillot die Grundstruktur des sechstägigen Seminars entwickelt:

Durch einen inneren oder äußeren Ruf macht sich der Held auf seinen Weg und begegnet seinem Widersacher, dem Dämon, mit dem er sich konfrontieren muss, um eine Schwelle überschreiten zu können. Hinter dieser erlebt er Abenteuer und kehrt mit einer Belohnung, von der auch die Gesellschaft profitieren kann, zurück (ebd., 183). Grof (1992, 12) versteht den Ablauf des Monomythos als eine „zeit- und kulturübergreifende universelle menschliche Erfahrung“. Er habe „das charakteristische Vermögen, tiefliegende schöpferische Zentren zu berühren und zu wecken“ (Campbell, 1953, 11).

Wie in einem Theaterstück werden die Rolle des *Helden* und die weiteren Figuren der Reise gespielt und mit biografisch-individuellen Inhalten gefüllt (Rebillot & Kay 2011, 38). Dadurch gleicht die Heldenreise einem Theaterstück, die Teilnehmenden erfahren die Bedeutung ihrer eigenen Geschichte, ihr persönliches *Drama*, mit Geist, Psyche und Körper.

Das Kabuki- und Nô-Theater gehört zu den Inspirationsquellen der Heldenreise – nicht nur während ihrer Entstehung. Rebillot sah im Theater ein *Potential* für die Initiierung und Begleitung von persönlich bedeutsamen Veränderungsprozessen resp. Persönlichkeitsentwicklung. Die Heldenreise war in ihrer Genese von Morenos *Psychodrama* und der *Dramatherapie* inspiriert, weshalb

Therapie, Ritual und Theater wesentliche Elemente geworden sind. Die theoretischen Grundannahmen der Theaterpädagogik, wie bspw. ästhetisch bildende Aspekte des Theaters, sowie eine künstler- und bildungstheoretische Verortung (Czerny 2004, 67 ff.) können in der Konzeption der Heldenreise wiedergefunden werden.

Zum Ablauf

Der Ablauf des Heldenreise Seminars ähnelt dem Veränderungsmodell der prozess-theoretischen Gestaltpsychotherapeuten Staemmler und Bock (1987). Ein Grundgedanke der Heldenreise ist, dass sich das *Selbst* aus verschiedenen *Anteilen*, den sog. *Selbstpositionen* zusammensetzt: Zwar „gehen wir Menschen davon aus, dass wir *eine* Persönlichkeit haben, *eine* Identität“ (Mittermair 2009, 29), aber diese besteht aus verschiedenen Positionen. Die Arbeit mit inneren Selbstpositionen spielt auch in den humanistisch-experimentiellen Verfahren, z. B. in der Arbeit mit dem *Leeren Stuhl*, eine wesentliche Rolle auf dem Wege einer Veränderung (Link 2016).

Jeder Mensch, der Veränderung und Weiterentwicklung sucht, ist immer wieder aufs Neue mit einem inneren Selbstanteil konfrontiert, der etwas aus seinem Leben machen will. Das bedeutet aber zugleich, dass man sich „mit Rissen“ also vulnerabel zeigt. Einem Änderungswunsch folgt aber eine Gegenkraft, die von der Veränderung abhält (Perls 2008, 187). Dieser andere Teil schätzt meist die Bequemlichkeit und die Sicherheit des Vertrauten, meist leidet er lieber, als aktiv zu werden (Irgendwie Anders). Wenn dieser innere Konflikt nicht gelöst wird, dann können Stillstand und Unzufriedenheit die Folge sein (ebd.). Im gestalt- und theaterpädagogischen Seminar Heldenreise kann ein angemessener Umgang mit dieser inneren Polarität erfahren werden.

Zunächst lernen die Teilnehmenden den expansiven heldenhaften Teil sowie den gegenläufigen kontraktiven Teil des Selbst, den eigenen *Helden* und *Dämonen*, kennen. Im weiteren Verlauf kommt es zur Konfrontation beider Aspekte des Selbst. Meist werden sehr gegenteilige Bedürfnisse repräsentiert, es geht in der Auseinandersetzung um die Akzeptanz und Reintegration beider Anteile, mit dem Ziel, herauszufinden, wie man sie neu miteinander in Beziehung setzen kann (Rebillot & Kay 2011, 195–99).

„Die Heldenreise ist somit die Geschichte des Übergangs von einem Lebensabschnitt zum nächsten“. „Ein Selbsterfahrungsprozess, in welchem die Teilnehmer_innen ihren eigenen, individuellen Mechanismus, wie sie mit Veränderungen in ihrem Leben

umgehen, entdecken können“ (Irgendwie Anders).

Beispielsweise kann eine Teilnehmerin einen Wunsch verspüren, sich beruflich verändern zu wollen. Sie möchte einer Tätigkeit nachgehen, die mehr den eigenen Interessen und Fähigkeiten entspricht. Diesem expansiven, *heldenhaften* Anteil steht jedoch eine durch den *Dämon* symbolisierte Kraft entgegen, die lieber an der sicheren aktuellen Stelle festhalten möchte und das Veränderungsbestreben mit Zweifeln und Zukunftsängsten blockiert. Mit theaterpädagogischen und erfahrungsorientierten Methoden werden bis zum dritten Seminartag beide Pole kognitiv, emotional und physisch erlebbar gemacht. Im Rahmen einer gestalttherapeutischen Dialogarbeit treten beide Teile miteinander in Kontakt um eine Lösung zu finden. In dieser Konfrontation erleben die Teilnehmer ihr inneres Drama spielend, wie in einer Heldengeschichte kommt es zum Kampf mit einem Dämonen, während die Gesprächsinhalte mit individuellen Themen gefüllt sind.

Im Beispiel oben könnte ein integrativer Entwicklungsschritt über Verständnis und Akzeptanz der ängstlichen, blockierenden Seite, andererseits aber gleichzeitig auch durch das Erkennen und Zurücknehmen destruktiver Potentiale, zu einer Lösung, in Form eines zielgerichteten und durchdachten Vorgehens bei der Stellensuche, führen. Im weiteren Verlauf der Reise erlebt der Held durch Phantasiereisen mit Körperausdruck weitere Abenteuer, schließlich erhält er eine Belohnung, welche den Sinn seiner Reise symbolisiert (Rebillot 2011, 1993)

Gestaltarbeit und Theaterpädagogik im Dialog – am Beispiel der Drama-Klinik Hamburg

Pädagogische Gestaltarbeit stellt der Theaterpädagogik ein Kontakt- und Beziehungsmodell und -angebot zur Seite, das von Neugierde und Offenheit für den anderen geprägt ist. Und gerade die Theaterpädagogik, so Wilhelm (2003, 124), sei prädestiniert, Kontaktfähigkeit als Bestandteil des Lebensglückes und der Lebensenergie über das Medium des Spielens zu verbessern. Die Heldenreise eignet sich aufgrund ihrer gestaltungspädagogischen Verortung besonders für die Theaterpädagogik, insofern sie Kontakt und Beziehung im Hier-und-Jetzt als Herzstück ihrer Arbeit versteht. Da es theaterpädagogisch einerseits um das Erleben von und das Reagieren innerer Wahrnehmungen auf die Impulse von außen und andererseits um die Arbeit am körperlichen, emotionalen und gedanklichen Ausdruck geht, eignet sich z. B. das Improvisations-

Werde wieder der Regisseur deines Lebens!

theater von Johnstone für die Realisierung von Zielen der Gestaltpädagogik. Ebenso können nach Wilhelm im szenischen Spiel Gestalt-Prinzipien zur Anwendung kommen. Aus der gestaltpädagogischen Selbsterfahrung könnte man ableiten, dass daraus eine verbesserte theaterpädagogische Qualität entstehen könne, die verstärkt auf die Entfaltung gegenwärtiger Kontaktfähigkeiten von Schauspielenden achtet, um die Angst vor dem eigenen Ausdruck in einer neuen Gestalt zu überwinden (Wilhelm 2003, 125). Ein Beispiel bietet die *Drama-Klinik – dramaturgische Ambulanz für Kreative* von Parussel in Hamburg. Als Theaterregisseurin und Heilpraktikerin für Psychotherapie arbeitet sie mit tiefenorientierter Körperpsychotherapie gestaltorientiert u. a. mit Schauspielenden und Regisseuren. Schwerpunkt ihrer Arbeit ist der kreative Umgang mit Blockaden, Ängsten und Stress. Dabei verbindet Parussel zwei Welten miteinander, „um Bewegung in erstarrte Muster zu bringen.“ Einerseits arbeitet sie gestalt- und theatertherapeutisch mit Techniken, die Regisseure und Schauspieler nutzen, „um in einen mühelosen und [...] energiegeladenen Spielfluß zu kommen. Um Lampenfieber handhabbar zu machen. Um Schwellenängste zu überwinden. Um Konzentration und Entspannung jederzeit abrufen zu können.“ (<http://www.dramaklinik.de/persoeliches/>). Eine dieser Techniken ist das Rollenspiel, in dessen Inszenierung Patienten z. B. Schattenaspekte ihrer Persönlichkeit entdecken und annehmen lernen. Somit komme man dem inneren Kritiker auf die Spur (Heitfeld 2010). Ausdruck und Heilung sind zwei Seiten einer Medaille.

In der Tradition von Perls Ansatz der *organismischen Selbstregulation* (Link & Kraus 2015), der auf den Begründer der Körperpsychotherapie Reich zurückgeht, möchte Parussel in ihrer Drama-Klinik die Selbstheilungskräfte aktivieren, „die Sie wieder zum Regisseur Ihres eigenen Lebens machen“ (ebd.). Sie möchte v. a. Schriftsteller, Wissenschaftler, Regisseure, Schauspieler und andere Künstler als Adressaten ansprechen. Drehbuchautoren, die von Lustlosigkeit berichten oder Schauspielende, die an Angstattacken leiden unterstützt sie mit gestalttherapeutischen Methoden wie bspw. dem leeren Stuhl, Selbst- und Phantasiegesprächen, Körper- und Aufstellungsarbeit sowie der Förderung des ganzheitlichen Wahrnehmens-Erlebens von Körper, Gedanken und Emotionen. Parussel orientiert sich implizit an dem für die pädagogische Gestaltarbeit (Stein 2005) zentralen *Prinzip der Persönlichen Bedeutsamkeit* nach Bürmann (Link & Kraus 2015).

„Ein solches Lernen, das in der Situation selbst mit Begeisterung und innerer Beteiligung erlebt wird – von außen beobachtbar

als lebhaftes Aktivität oder konzentriertes Bei-der-Sache-Sein – und das vom einzelnen übersituativ als wichtige Lernerfahrung bewertet wird, nenne ich *persönlich bedeutsames Lernen*“ (Bürmann 1992, 11). Persönliche Bedeutsamkeit kann man auch als *engagiertes Beteiligtsein* verstehen.

„Sollten Sie also selbst Theatererfahrung haben, muss Ihnen klar sein, dass nicht das Schauspielern wichtig ist, nein, wichtig ist die Intensität der Erfahrung, die Bedeutsamkeit des Rituals und der Respekt für den individuellen Prozess.“ (Rebillot 2011, 43).

Ausblick

Theaterarbeit und Gestaltarbeit können als Beziehungsgefüge theatralischer Elemente verstanden werden, „die sich in keiner Weise gegenseitig ausschließen, sondern die in mehr oder weniger ausgeprägter Form aufeinander eingewirkt haben und idealerweise in einem schöpferischen Spannungsverhältnis zueinander stehen können.“ (Petzold & Schmidt 1978, 38). Petzold & Schmidt sehen bspw. gerade im russischen Theater von Gorkij oder Stanislavskij den Versuch eines Theaters realisiert, in dem Schauspieler und Publikum als Gruppe schöpferisch handeln – also ein *théâtre pur et total*. Theaterarbeit und damit auch die Heldenreise können als Konzepte verstanden werden, die aus ihrer gelebten Praxeia heraus beständig neues Theater und neue Heldenreisen gebären können: *théâtre permanent*.

Untersuchungen belegen die Wirksamkeit der Heldenreise, insbesondere kann der Kohärenzsinn und das Wohlbefinden gesteigert werden, die Depressivität nimmt ab, interpersonelle Funktionen wie bspw. der Umgang und Ausdruck von Emotionen wird verbessert (Mittermair & Singer 2008; Schaub 2013).

Die im Seminar verwendeten gestalt- und theaterpädagogischen Methoden und Techniken ermöglichen den Teilnehmenden einen ganzheitlichen, integrierenden Veränderungsprozess zu erleben, welcher die Grundlage einer richtungs- und sinngebenden Persönlichkeitsentwicklung darstellen kann.

Zukünftig könnte durch empirische Studien noch verstärkt die positive Wirkung derartiger erfahrungsbasierter Prozessarbeit belegt werden sowie die Bedeutung für die universelle, selektive und indizierte Prävention herausgearbeitet werden. Eine entsprechende Implementierung der Heldenreise, insbesondere im Bereich der Jugendarbeit, könnte auf Grund des methodenintegrierenden didaktischen Konzepts zur Steigerung der Lebenskompetenzen beitragen und notwendige Entwicklungsschritte unterstützend fördern.

Literatur

- Bürmann, J. (1992): Gestaltpädagogik und Persönlichkeitsentwicklung. Bad Heilbrunn/Obb
- Campbell J. (1953): Der Heros in tausend Gestalten. Frankfurt/M.
- Czerny, G. (2004): Theaterpädagogik. Ein Ausbildungskonzept im Horizont personaler, ästhetischer und sozialer Dimension. Augsburg
- Grof S. (1992): Vorwort. In: P. Rebillot, M. Kay, Die Heldenreise. Das Abenteuer der kreativen Selbsterfahrung. Wasserburg am Inn, 9–13
- Heitfeld, B. (2010): Die Angst vor dem leeren Blatt. In: *Der Tagesspiegel*. <http://www.dramaklinik.de/pdfs/Tagesspiegel.pdf>
- Irgendwie Anders: Das Seminar: Die Heldenreise. <http://www.irgendwie-anders.de/die-heldenreise.html>
- Irgendwie Anders (2014): Kursleitermanual „die Heldenreise“ nach Paul Rebillot. Internes Dokument
- Link, P.-C. & Kraus, M.-T. (2015): Die *ars oblivionis* und die *ars memoriae* als gestaltpädagogische Künste – Zum Verhältnis von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft aus gestaltpädagogischer Perspektive. In: *Zeitschrift für Gestaltpädagogik* 2/2015, 40–48
- Link, P.-C. (2016): The stranger within. Towards a psychodynamic Gestalt pedagogy of the self. In: *International Education and Research Journal (IERJ)* 6/2016, 18–20
- Mittermair F., S. Singer (2008): Veränderung von Beschwerdedruck, Kohärenzsinn und Depressivität nach dem gestalttherapeutischen Seminar „Die Heldenreise“. Eine prospektive Interventionsstudie. *Musik, Tanz- und Kunsttherapie*, 19(2), 62–69
- Mittermair, F. (2009). Neue Helden braucht das Land. Norderstedt
- Perls F. S. (2002, 2008): Gestalt-Therapie in Aktion. Stuttgart
- Petzold H. G. & Schmidt I. (1978): Psychodrama und Theater. In: ders. (Hg.): *Angewandtes Psychodrama in Therapie, Pädagogik und Theater*. 3. Aufl. Paderborn, 13–44
- Rebillot P., M. Kay (2011, 1993): Die Heldenreise. Das Abenteuer der kreativen Selbsterfahrung. Wasserburg
- Schaub M. (2013): Befindlichkeit und selbstbezogene Gedanken in einem Selbsterfahrungsseminar.
- Stammmler F.-M., W. Bock (1998): Ganzheitliche Veränderung in der Gestalttherapie. Wuppertal
- Stein R. (2005): Einführung in die pädagogische Gestaltarbeit und die gestalttheoretische Sicht von Störungen. Baltmannsweiler

ARCHIV

Vom Laienspiel zur Theaterpädagogik – Einzigartige Sammlung der ‚Waldecker Laienspielwoche‘ konnte aus Korbach gerettet werden

Jan Siebenbrock

„Es ist durchaus denkbar, dass die neu gegründete Arbeitsgemeinschaft für ‚Laienspiel und Lientheater‘ auch die Waldecker Woche zu der Woche macht, auf der sich einmal im Jahr entscheidende Persönlichkeiten treffen. [...] Man darf die weitere Entwicklung nicht dem Zufall überlassen, sondern die Tatsache, dass die Waldecker Woche [...] bereits internationale Bedeutung bekommen hat muss der Moment sein, der von den Waldecker Veranstaltern aufgegriffen werden muss, um aus dieser Woche eine wirklich runde Sache zu machen, die nicht nur jährliche Wiederholung der Spiele sein darf.“¹ Diese Visionen zur ‚Waldecker Laienspielwoche‘ äußerte 1953 Rudolf Mirbt: Jener umstrittene ‚Laienspielnestor‘, der sich während der Nazi-Zeit – wie Andreas Schülter beschreibt – „mehr als wohlwollend zur Machtergreifung“² der Nationalsozialisten geäußert hatte.

17 Jahre später schildert Hans-Wolfgang Nickel seine Ideen für die Woche. Nickel gründete später (1974) den ersten Studiengang für ‚Interaktions-, Spiel- und Theaterpädagogik‘ an der PH Berlin.³ Er prägte den Begriff sowie die Idee der ‚Spiel- und Theaterpädagogik‘ maßgeblich mit. Nickel bat die Veranstalter der Woche um Folgendes: „Für unsere Planungen würden wir gern wissen, ob es in Korbach 1971 bei einem Pädagogischen Beiprogramm bleiben wird [...].

Wir sind also gern bereit, so etwas für Korbacher Schulen zu veranstalten. [...] Wir [die Arbeitsgruppe Interaktions- und Theaterpädagogik] haben in Berlin während der Musischen Wochen getagt und dabei die Gründung eines e. V. vorbereitet. In der ersten Jahreshälfte sollte eine neue Generalversammlung stattfinden auf der die Gründung offiziell vollzogen wird. Ziel der Gruppe ist: Absprache und Organisation von Forschung auf dem Gebiet des Rollenspiels: Durchsetzung des Rollenspiels als Schulfach. Nun die Anfrage an die Korbacher Woche: Können Sie etwa 10–15 Leute von der Aktionsgruppe (meist Leute aus dem Hochschuldienst bzw. Examenkandidaten) zur Waldecker Woche einladen?“⁴

Was geschah in der Zwischenzeit? Wie veränderte sich das nichtprofessionelle Theater von Mirbt bis Nickel? Wie entwickelte sich das völkisch angehauchte Laienspiel zur linksorientierten Theaterpädagogik?

Viele dieser Fragen hätten vermutlich unbeantwortet bleiben müssen, wäre es dem Archiv für Theaterpädagogik nicht gelungen sämtliche Unterlagen der Waldecker Laienspielwoche zu retten. Die Akten hätten vernichtet werden sollen, weil das Jugendamt des Kreises Waldeck-Frankenberg keine Kapazitäten mehr für die Lagerung hatte. Mit der Überfüh-



Hans-Wolfgang Nickel als Leiter der Werkstatt ‚Kinder spielen für Kinder‘, die im Rahmen der Woche 1979 für teilnehmende Gruppen angeboten wurde. Fotonachweis: Landkreis Waldeck



Rudolf Mirbt (stehend) vermutlich bei einer Vorstellungsbesprechung im Rahmen der 14. Internationalen Waldecker Laienspielwoche in Korbach 1962. Fotonachweis: Landkreis Waldeck

Vom Laienspiel zur Theaterpädagogik

rung der Archivalien nach Lingen konnte ein einzigartiger Schatz gesichert werden.

Bei der 1949 gegründeten ‚Theaterwoche Korbach‘ handelt es sich um das Treffen nichtprofessioneller Theatergruppen in Deutschland mit der längsten Kontinuität. In den 1950er- und 60er-Jahren war die damals noch ‚Waldecker Laienspielwoche‘ genannte Veranstaltung wohl das bekannteste Treffen seiner Art in der Bundesrepublik. Anhand der Archivalien lässt sich nahtlos nachvollziehen, wie sich Ziele und Vorstellungen von nichtprofessioneller Theaterarbeit in der Bundesrepublik Deutschland verändert haben: Von ehemaligen Laienspielern um Rudolf Mirbt über Herbert Giffeis Neuinterpretationen der Theaterformen Luserkes, der aufkommenden Amateurtheaterbewegung bis hin zu Hans-Wolfgang Nickel und seinen ersten Vorstellungen von einer ‚Interaktions- und Theaterpädagogik‘.

Bis heute wird die Woche weiter durchgeführt. Auch wenn das ‚Theatertreffen der Jugend‘ in Berlin⁵ der Korbacher Veranstaltung in ihrer Bedeutung mittlerweile den Rang abgelassen hat, bewerben sich weiterhin jedes Jahr zahlreiche Theatergruppen aus unterschiedlichen Teilen des Landes für eine Teilnahme an der Woche.

Sämtliche erhaltenen Briefwechsel, Protokolle, Konzepte, sowie zahlreiche Bilder, Zeitschriften- und Zeitungsartikel zur Woche von 1949 bis heute stehen ab sofort im Archiv

für Theaterpädagogik zur Einsicht bereit. Die Zeit von 1949 bis 1973 wird aktuell im Rahmen meiner Dissertation hinsichtlich der Fragestellung, wie sich Ziele und Vorstellungen von nichtprofessioneller Theaterarbeit in dieser Zeitspanne veränderten, detailliert erforscht. Die Arbeit soll neben der Rekonstruktion der Woche auch die damaligen Vorstellungen, Ziele und Probleme mit der heutigen Theaterpädagogik vergleichen.

Anmerkungen

1 Bucholz, Werner: *Protokoll der Besprechung zur Vorbereitung der Waldecker Laienspielwoche 1954 am 22. November 1953, Korbach, 24.11.1953*

2 Schüler, Andreas: *Bruch oder Anschluss? – Fragen an einen ‚Vorfahr‘ der Theaterpädagogik. In: Hentschel, Ulrike et al. (Hrsg.): Zeitschrift für Theaterpädagogik – Ausgabe 57. Oktober 2010, S. 22*

3 *Der Studiengang wechselte später an die Hochschule der Künste (heute Universität der Künste) in Berlin. Bis heute wird dort ‚Theaterpädagogik‘ als Masterstudiengang angeboten.*

4 *Brief von Dr. H.-W. Nickel an Werner Bucholz. Berlin, 20.12.1970*

5 *Das ‚Theatertreffen der Jugend‘ in Berlin fand erstmals 1980 als ‚Schülertheater-Treffen‘ statt. Es war von Beginn an ein bundesweites Treffen und wurde vom Bund getragen.*

NACHGELESEN

„cultural agents for change and expression“

Gerd Koch

In der auf Jamaica im 183. Jahrgang erscheinenden Tageszeitung „The Gleaner“ (= „Der Ährenleser“) vom 30.01.2015 (Seiten C 2, C 6) weisen akademisch Verantwortliche wie Herbie Miller (Direktor und Kurator, Jamaica Music Museum) und Carol Hamilton (vom Edna Manley College of the Visual and Performing Arts) in Bezug auf die Ausbildung von „cultural agents for change and expression“ darauf hin, dass der „global context“, die „local, regional and global voices for arts educators, policy-makers, researchers and arts practitioners“ eine Verbindung von *education* & *entertainment* (mit „entertainment“ ist im übrigen die Rubrik der Zeitung übertitelt, in der ihre Äußerungen zu finden sind) eingehen müsse, und zwar unter Berücksichtigung dieser Prämisse: „At the root of everything that builds a civil society, citizens must understand culture“. Auf solche Weise wird kulturelle Bildung und kulturpädagogische Praxis professional kontextualisiert.

Zum dafür notwendigen *job enlargement* & *enrichment* drei kurze Lektüre-Empfehlungen:

Benjamin Benz, Günter Rieger: Politikwissenschaft für die Soziale Arbeit:

Die dort empfohlenen Analyseschritte fürs Tätigsein in sozialen Feldern sind gleichermaßen nützlich für kulturelle: Problemanalyse – Institutionenanalyse – Prozessanalyse als Grundlegung für erweiterte (eigene) Professionalisierung und als Training für ein handlungsfähiges Denken in den Köpfen anderer (wie Bertolt Brecht empfahl), z. B. in denen von KulturpolitikerInnen ...!

Jürgen Nowak: Homo Transnationalis:

Der Autor Nowak lässt sich von der „weltbürgerlichen Absicht“ des Philosophen Immanuel Kant leiten: „Ein jeder Mensch hat rechtmäßigen Anspruch auf Achtung von seinen Nebenmenschen, und wechselseitig ist er dazu auch gegen jeden anderen verbunden. Die Menschheit selbst ist eine Würde.“ Und der Autor liefert der LeserInnenschaft einen hilfrei-

chen *service*: Dokumentarische Anhänge (z. B. Europäische Konvention zum Schutz der Menschenrechte und Grundfreiheiten; Übereinkommen des Europarats zur Bekämpfung des Menschenhandels; EU-Richtlinien zur Verhütung und Bekämpfung des Menschenhandels und zum Schutz seiner Opfer). Ein „Glossar der Schlüsselbegriffe“, ein „Abkürzungsverzeichnis und Links“ sowie ein „Personen-Sachregister“ lassen dieses Buch zu einem Handbuch werden.

Arash Sarkohi: Der Demokratie- und Menschenrechtsdiskurs der religiösen Reformer in Iran und die Universalität der Menschenrechte:

Der Buchtitel zeigt schon die zweifache Richtung der Untersuchung des Autors Sarkohi an: Es liegt hier zum einen eine komplexe Länderstudie vor (Iran; dortige religiöse Reformer) *und* sie wird ebenso komplex eingebettet in Diskurse um eine universellen Geltung von Menschenrechten. Der Verfasser geht untersuchungsmethodisch sehr geschickt vor, indem er die Ideen solcher religiöser Reformer speziell untersucht und befragt, die sich auf ihre Fahnen geschrieben haben, dass ihre gesellschaftlich-kulturellen Reform-Ideen mit der Universalität der Menschenrechte kompatibel seien. Es geht dem Verfasser gewissermaßen um Behauptungsprüfungen: Sein „Befund bedeutet keineswegs, dass der Dialog über das Verhältnis von Islam und Demokratie bzw. Menschenrechte ausschließlich mit religiös-reformistischen Kräften geführt werden kann und nicht mit Anhängern traditionellerer Islaminterpreten ... Ein Dialog mit traditionelleren Denkern ... muss unter anderen Prämissen erfolgen“ (S. 210) als sie der Verfasser hier konzentriert gewählt hat. Ich habe dieses Buch, was kein theologisches ist (sehr informativ ist das „Glossar“, S. 213 ff.), auch als Berichterstattung über die *generelle* Schwierigkeit der Implementation der Menschenrechte in kulturelle Gefüge gelesen – z. B. in Bezug auf die Menschenrechte aus Sicht des Vatikan: „Wird sich mit ihm

in Sachen Kirche und Menschenrechten etwas ändern? Katholiken weltweit erwarten sich, so Historiker Daniele Menozzi, auch in diesem Punkt Veränderungen durch den Papst aus Argentinien ... Aber Menozzi glaubt nicht, dass der Vatikan bald schon UNO- und EU-Menschenrechtserklärungen unterzeichnen wird. Mit Papst Franziskus, so der Historiker, wird das Dogma des göttlichen Naturrechts als allem menschlichen Recht übergeordnet nicht etwa abgeschafft, sondern nur weniger wichtig.“ (so Thomas Migge am 09.01.2015 im Deutschlandfunk). Oder in Bezug auf die „Kairoer Erklärung der Menschenrechte im Islam“ von 1990 seitens der Mitgliedsstaaten der Organisation der Islamischen Konferenz. Oder in Bezug darauf, dass sich „maßgebliche deutsche Eliten ‚den Ideen der unveräußerlichen Menschenrechte, der Volkssouveränität und der repräsentativen Demokratie‘ bis weit ins 20. Jahrhundert hinein verweigert“ hatten (so der Historiker Heinrich August Winkler, zit. bei Micha Brumlik, taz 15.06.2015, S. 13). Noch heute beobachtbar: Eine geringe *alltägliche* Kenntnis hierzulande und mangelnde materielle Würdigung und Kräftigung in Konfliktzonen unserer Nachbarschaften ... Mangel an einer Kultur der Menschenrechte ...

„cultural agents for change and expression“:

Gelungene Beispiele menschenwürdiger theater-kultureller Praxis wurden in Heft 65 (2015) dieser Zeitschrift im Themenschwerpunkt „fairCultur – Theater und Entwicklung“ veröffentlicht. Zur methodischen, ethischen und professionellen Ausstattung von TheaterpädagogInnen nicht nur in diesem Kontext gibt es seit 5 Jahren das „Internationale Übereinkommen über das Verhalten und zur Ethik von Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen“ (ÜVET), das mittlerweile in diesen Sprachen vorliegt: deutsch, englisch, turkiye, italiano, ελληνικά, hrvatski, polski (veröffentlicht auf der home page der BAG Spiel und Theater < <http://www.bag-online.de/start.html?projekte/uevet/uevet.html> >

Nachgelesen

Ein Nachtrag, ein Tipp für Film-Freundinnen, die zugleich „cultural agents for change and expression“ sein wollen:

„TAXI TEHERAN“ (Regie: Jafar Panahi, 2015. <<http://www.taxi.weltkino.de/>>). Im ersten Drittel des Films wird – in deutscher Synchronisation – mehrfach der Begriff „kulturelle Bildung“ positiv verwendet, z. B. in Bezug auf das Machen von Filmen, auf die Bedingungen der Distribution von Kunst im politischen System des Iran, auf Ausbildung in kulturellen Feldern, auf ethische Fragen und Wertewandel. Ein Film von 82 min Dauer, der eine Art ‚Zimmertheater‘, ‚Kammertheater‘ sein könnte, weil vornehmlich im Taxi spielend – und von diesem – nur vermeintlich sicheren – Ort ausgehend/ausgreifend zu einem politisch-

kulturellen *road movie* wird. Den Dialogen, den Themen und der Physiognomik der Menschen wird starke, ruhige Beachtung *geschenkt* ... Der Film selbst ist ein Beispiel für kulturelle Bildung im Modus der *Gabe*; der *Weitergabe* (vgl. Ingrid Hentschel, Una H. Moehrke, Klaus Hoffmann (Hg.): Im Modus der Gabe/In the Mode of Giving. Theater, Kunst, Performance in der Gegenwart/Theater, Art, Performance in the Present. Bielefeld u. a. 2011, speziell S. 166 ff.: „Weitergaben – Interkulturelle Transfers/Further Giving – Intercultural Transfers). Zur ‚Vorgeschichte‘ des im Film Gezeigten diese Lese-Empfehlung: Amir Hassan Cheheltan hat in seinem Roman „Iranische Dämmerung“ (P. Kirchheim Verlag München 2015) Kultur-, Politik- und Theater- und Lebensgeschichte(n) der 1950er und der endsiebziger Jahre zu Worte

kommen lassen – schreibmethodisch hochinteressant: der vom Autor leer gelassene Zeit-Raum zwischen den Jahren: ein Leer/Raum, der zu einem Lehr/Raum für den/die lesende/n Rezipientin/den Rezipienten werden kann. Der Roman kam 2005 zensiert in Iran heraus; die verstümmelte Fassung wurde dort zum besten Roman des Jahres 2007 ernannt: der Autor protestierte gegen die Streichungen. In sehr guter deutscher Übersetzung erschien 2015 erstmalig die vom Autor Cheheltan geschriebene Fassung (in Übersetzung ...). Der Autor nimmt seine Leserschaft ernst – und für TheaterpädagogInnen als „cultural agents for change and expression“ nicht uninteressant: Der Roman ist in großen Strecken ‚dialogisch‘ verfasst, und ihn auf eine Bühne zu bringen, das wäre ein zusätzlicher Gewinn.

Seiten- und Rückblicke

Maik Walter

Im Heft 60 der Zeitschrift für Theaterpädagogik (2012) drehte sich alles um „Kreatives Schreiben“. Ganz frisch erschienen ist 2016 im Tübinger Francke-Verlag eine UTB-Einführung von Oliver Ruf „Kreatives Schreiben“ (ISBN 978-3-8252-3664-9). Ruf lehrt an der Hochschule in Furtwangen unter anderem Textgestaltung und Ästhetik und streift in seinem Buch den schillernden Begriff des Kreativen Schreibens (19-48), skizziert dessen Geschichte in den USA, in Großbritannien und in Deutschland (49-80) und beleuchtet sowohl die Theorie (81-118) als auch die Praxis (119-158). Am Ende wird das Kreative Schreiben in Schule, Hochschule und Wissenschaft (159-192), in der Berufswelt (193-234) und das Verhältnis zur Literaturwissenschaft dargestellt (235-256). Ein gewichtiges Buch für das Hintergrundwissen zum Kreativen Schreiben.

Deutlich praxisnäher sind zwei Neuerscheinungen aus dem Bonner Managerseminare-Verlag. Jörg Friebe „Reflektierbar. Reflexionsmethoden für den Einsatz in Seminar und Coaching“ (ISBN 978-3-9589-1015-7) stellt in den 10 folgenden Handlungsformen jeweils 10 unterschiedliche Methoden vor: *Reden* (29-48), *Schreiben* (49-68), *Zeichnen* (69-88), *Gestalten* (89-108), *Auswählen* (109-128), *Quantifizieren* (129-148), *Aufstellen* (149-168), *Darstellen* (169-188), *Zuordnen* (189-210), *Besinnen* (211-231). Friebe schlägt beispielsweise vor, wenn man über ein Thema reflektiert, dabei spazieren geht. Und während man spaziert, nimmt man Fragen in der Umgebung wahr, (die zuvor ein Trainer an Bäumen aufgehängt hatte) und denkt dann gehend über diese Fragen nach. Die 100 zumeist einfach umzusetzenden Methoden können zugleich als Karteikarten genutzt werden. Es finden sich in der Sammlung Methoden, die zu Tiefgang anregen und

zum großen Teil auch in der Theaterpädagogik gut eingesetzt werden können. Beim Reflektieren, das zeigt die Sammlung, stellt man häufig Fragen. Doch welche Fragen führen auch ans Ziel? Das bewährte Autorenteam Amelie Funcke und Axel Rachow, die in ihrer „Fragen-Kollektion. Was ist Ihre Lieblingsfrage? Einfache und raffinierte Fragen für Moderation und Training“ stellen und 48 solcher Fragen hinterfragen (ISBN 978-3-9589-1014-0). Ein fraglos inspirierendes Buch, das nicht nur für die Moderation und das Training, sondern auch für die Spielleitung ein abgestimmtes Frageninventar zur Verfügung stellt. Und wie gewohnt sind beide Bücher wieder ein Augenschmaus, so dass man die vorgestellten Visualisierungen in Form von Flipcharts sogleich einsetzen will, am liebsten in der nächsten Probe, um die richtigen Fragen zu stellen.

Wer sich mit Fragen der Dramaturgie beschäftigt, dem seien als letztes noch drei Publikationen empfohlen: Ein fundierter Startpunkt dürfte der Band „Dramaturgie“ des Verlags Theater der Zeit sein (ISBN 978-3-940737-34-2). Bereits 2009 eröffnete Bernd Stegemann, Professor an der Hochschule für Schauspielkunst Ernst Busch und Dramaturg an der Berliner Schaubühne, mit diesem kommentierten Reader die erfolgreiche Lehrbuchreihe „Lektionen“: 65 Quellentexte werden abschnittsweise systematisch eingeleitet und geben einen Einblick in das sich wandelnde dramaturgische Denken im Laufe der Zeit. Hinweise für die praktische Theaterarbeit im Schulkontext findet man vor allem im Heft 6 der Zeitschrift „Schultheater“ aus dem Jahre 2011 sowie im Heft 12 von FOKUS SCHULTHEATER, der Zeitschrift für Theater und ästhetische Bildung, aus dem Jahre 2013 mit dem Thema „Dramaturgie. Theater“.

REZENSIONEN

Karin Burk: Kindertheater als Möglichkeitsraum. Untersuchungen zu Walter Benjamins „Programm eines proletarischen Kindertheaters“. Bielefeld: transcript 2015. [333 S., ISBN: 978-3-8376-3176-0]

Im heutigen Kinder- und Jugendtheater dominiert eine antipädagogische Tendenz – *Stop Teaching* und *No education* sind die Schlagworte. Die Kinder werden von *becomings* zu *beings*, und an die Stelle eines defizitären Blicks auf Kinder ist eine Reflektion der Projektionen der Erwachsenen getreten, wie etwa am Beispiel von Tim Etchells *That night follows day* oder Gob Squad's Inszenierung *Before your very eyes* zu sehen ist. „Die Wahrnehmungen und das Wissen der Kinder werden ernsthaft als ein *alle* bereichernder Beitrag zu den jeweiligen Themen und Fragestellungen gesehen.“, wie Gesche Wartemann formuliert.

Einer der *Wegbereiter* dieses ‚anderen‘ Kindertheaters ist Walter Benjamin mit seinem „Programm eines proletarischen Kindertheaters“ aus den 1920er Jahren. Die Charakterisierung ‚proletarisch‘ sollten niemanden irritieren oder gar von der Lektüre abhalten, denn Benjamin entwickelt – nicht als geschlossenes Konzept oder Programm – ein Kindertheater als einen „Möglichkeitsraum“.

Nach zwei einführenden Kapiteln zu „Asja Lacin und Walter Benjamin“ und der Russische Avantgarde wird im dritten Teil „Walter Benjamins Kindertheateridee und das Theater Bertolt Brechts“ zunächst die Entstehungsgeschichte und Rezeption des für das Kindertheater so wichtigen Textes von Benjamin dargelegt. Es folgt eine sehr präzise und detaillierte Interpretation, in der Burk zeigt, ausgehend von Freud, Merleau-Ponty und Winnicott (S. 162 ff. und 180), wie Benjamin die Beziehung von „Spiel(en) und Wirklichkeit, und „Spiel(en) und Mimesis“ (S. 168 ff.) bei Kindern versteht. Konkret wird dieses Spielen im „Theaterspiel(en) und Wirklichkeit“ (S. 172 ff.), besonders im Verhältnis von Proben, Üben, Wiederholen einerseits und der Aufführung (S. 177 ff. und 239 ff.) andererseits, jene „große schöpferische Pause“ in Form eines dem „Karneval in alten Kulturen“ vergleichbaren Festes, wie Benjamin ähnlich wie Bachtin formuliert. Besonders wichtig bei diesem Spiel-Prozess ist die Stellung der „Erzieher“ (S. 187 ff.), deren Aufgabe vor allem in der Beobachtung und sensiblen Aufmerksam-

keit liegt und nicht im Besserwissen und intentionalen Eingreifen. Dabei bezieht sich Benjamin in vielerlei Hinsicht auf Brecht (S. 258 ff.), mit dem er in enger produktiver Verbindung stand; besonders wichtig ist das Gestische im Theater (S. 276 ff.), die Geste als „Dialektik im Stillstand“ (Benjamin) bedeutet „Potenzialität und Potenz“ (S. 292). Das abschließende Kapitel zu Brechts Lehrstück-Experimenten in ihrem Verhältnis zu Benjamins „Kindertheateridee“ eröffnet eine wichtige neue Perspektive des Kindertheaters, bleibt aber in der Analyse des Lehrstücks sehr begrenzt. Hier hätte statt der Rezeption der bisherigen Forschung eine neue Perspektive eröffnet werden können, die auch mit einem Blick auf das heutige (Kinder-)Theater ein sinnvolles Abschlusskapitel ermöglicht hätte. Unabhängig davon sind Walter Benjamins frühe Überlegungen im Kontext eines Theaters *von* Kindern anstatt eines Theaters *für* Kinder in ihrer Konzentration auf das Spiel der Kinder als „Selbstbildungspotential“ (S. 231) auch heute noch von großer Bedeutung.

Florian Vaßen

Peter W. Marx (Hg.): Hamlet-Handbuch. Stoffe, Aneignungen, Deutungen. Stuttgart/Weimar: Metzler 2014. [563 S., ISBN 978-3-476-02352-0]

Shakespeares Hamlet ist zweifelsohne neben Faust die wichtigste Theaterfigur in der westlichen Welt, weit vor Nathan, Woyzeck, Galilei oder Godot. Nun werden Theaterpädagog_innen – abgesehen von Vor- und Nachbereitungen einer Inszenierung – nur wenig mit der Figur des Hamlet arbeiten, aber selbst im biographischen Theater oder in anderen von den Spielenden selbst verfassten Theatertexten, kann die Hamlet-Figur eine wichtige Rolle spielen, z. B. als moderne mythische Figur und Teil des kulturellen Kanons. Insofern kann dieses Handbuch nicht nur für Literatur- und Theaterwissenschaftler_innen, sondern auch für Theaterpädagog_innen sehr hilfreich sein, gerade wenn sie sich in einem ersten Zugriff über Hamlet informieren wollen. Über 70 Autor_innen der internationalen Shakespeare-Forschung untersuchen in 88 Abschnitten in deutscher und englischer Sprache die Hamlet-Figur: In Teil

A „Der Text“ (1–8) werden die verschiedenen Ausgaben, Druckfassungen und Übersetzungen sowie die Stoffgeschichte dargestellt, in Teil B (9–17) „Deutungsprobleme“ werden einzelne zentrale Aspekte wie das Komische, The Tragic oder das Politische genauer untersucht. In Teil C „Lesarten“ (18–23) geht es um *Hamlet*, etwa im Kontext der Rachetragödie oder der Psychologie, also um die verschiedenen „Hamlet-Interpretationen“. Der letzte Teil D „Rezeption“ (24–88) untergliedert sich in sechs Abschnitte. Hinzu kommen informative und anschauliche Fotos und Bilder sowie sehr wichtige Sach-, Werk-, Personen- und Figuren-Register, die das Nachschlagen bzw. das punktuelle Arbeiten sehr erleichtern.

Vier Fünftel des Gesamtumfangs beinhaltet jedoch als erstes die unterschiedlichen Rezeptionsarten auf der Bühne und in Inszenierungen von der Frühzeit über die NS-Zeit bis zu Peter Brook, Robert Lepage, Robert Wilson, The Wooster Group oder im Tanz-, Figuren- und Kinder-Theater. Es folgen zweitens die Abschnitte „Hamlet als Denkfigur in nationalen und regionalen Diskursen“ und als drittes „Fortschreibungen“ in Lyrik und Roman oder z. B. bei Goethe, Gerhard Hauptmann und Heiner Müller. Dabei wird sichtbar, wie vielgestaltig mit Shakespeares *Hamlet* weitergearbeitet wird: Müllers *Hamletmaschine* etwa „calls the most fundamental aspects of dramaturgy (character, plot and language) into question.“ Zum Abschluss wird *Hamlet* in Verbindung gesetzt mit anderen Künsten, mit der bildenden Kunst, dem Film und der Populärkultur. Gerade die Abschnitte „Hamlet auf der Bühne“ und „Denkfiguren“ werden in der aktuellen Theater-Arbeit bzw. in den heutigen philosophisch-politischen Auseinandersetzungen von besonderem Nutzen sein.

Trotz des großen Umfangs ist in diesem *Handbuch* natürlich keine Vollständigkeit zu erreichen, vielmehr geht es um Orientierung und damit weniger um „ein abgeschlossenes Kompendium von Wissen“, als vielmehr um das Aufzeigen des großen Interesses und des intensiven Dialogs an und über *Hamlet* auch im 21. Jahrhundert; Theaterpädagog_innen werden ganz sicher ebenfalls davon profitieren.

Florian Vaßen

Rezensionen

Tigges, Stefan; Schmidt, Christina (Hg.): Jean Jourdeuil - Grenzgänge. Wien, Köln, Weimar: Böhlau-Verlag 2015 (Maske und Kothurn. Internationale Beiträge zur Theater-, Film- und Medienwissenschaft. Jahrgang 61, Heft 2. [140 S., ISBN 978-3-205-20138-0])

Mit dem Regisseur, Autor, Übersetzer, Kritiker und Wissenschaftler Jean Jourdeuil stellt die Zeitschrift „Maske und Kothurn“ einen der wichtigsten französischen ‚Theatermenschen‘ einem deutschen Publikum vor. Jourdeuil ist ein ‚Grenzgänger‘, er hat in Frankreich und Deutschland an Theatern gearbeitet und viele Texte von Heiner Müller ins Französische übersetzt und in Frankreich inszeniert.

Neben einem ausgewählten Werkverzeichnis, einem beeindruckenden Bildteil mit Farbphotos von Bühnenbildern, die Mark Lammert zu Jourdeuil-Inszenierungen gestaltet hat, sowie zwei Gesprächen über Operninszenierungen an der Staatsoper Stuttgart enthält die Publikation sieben Aufsätze bzw. Essays von Jourdeuil von sehr unterschiedlichem Umfang. Es geht dabei vor allem um „eine französisch-deutsche Geologie“, um „Resonanzräume“, speziell um „Brecht nach Brecht“, um „Versuchsanordnungen“ im Opern- bzw. Musiktheater-Bereich und um „Ortsbegehungen“ (Lissabon, Avignon), so die Kapitelüberschriften. Am interessantesten für die deutschen Leser*innen sind zweifelsohne zwei umfangreiche Essays, die nahezu die Hälfte des Gesamtumfangs ausmachen. Als erstes ist der „Essay über die Bedingungen eines Denkens der Geschichte des zeitgenössischen Theaters“ zu nennen (S. 11–45), in dem Jourdeuil komparatistisch die Theaterentwicklung in Frankreich und Deutschland untersucht. Er beschreibt sehr deutlich die „Festivalisierung“ des kulturellen und künstlerischen Lebens“ in unserer „Kommunikationsgesellschaft“ sowie die „Europäisierung des Theaters“ mit seinen „post-nationalen Festivals“ und zeigt, wie die Intellektuellen mit ihrer kritisch-aufklärerischen Funktion von „Experten“ abgelöst werden. Auch die Wandlung vom Bürger zum Konsumenten, die Veränderung des Theaterpublikums, der Wechsel vom „Repertoire-Theater [...] zum Gastspiel bzw. Ko-Produktionstheater“ und das „Verschwinden der Theaterkritik“ in Frankreich – immer mit dem vergleichenden Blick nach Deutschland – werden von Jourdeuil kritisch untersucht.

Zum zweiten zeigt Jourdeuil in der „deutschen Chronik“ „Bertolt Brecht, 1947 bis 1995“ Brecht in verschiedenen „Kontexten“, vor allem auch wie er – nach Verlust des Kontextes – zum „Monument“ oder zur „Flaschenpost“ wird, und wie sich das Berliner Ensemble von den Anfängen bis

zu Heiner Müller entwickelt hat. Der „Karren der Mutter Courage“ in Brechts erster Inszenierung nach dem Krieg in Berlin versinnbildlicht *auch* die Ankunft Brechts nach seiner Exil-Odyssee in Deutschland. Nach Brechts Tod ‚erstarrt‘ das Berliner Ensemble in Brecht-Orthodoxie oder mit Brecht als Ikone, bevor mit Ruth Berghaus, B. K. Tragelehn und schließlich Heiner Müller an Brechts eigene Experimente angeknüpft und auch darüber hinaus gegangen wird. Am Beispiel ausgewählter Inszenierungen entwickelt Jourdeuil eine „Kartografie“ des Theaters „im 20. Jahrhundert“. Über allem aber steht für Heiner Müller Shakespeare: „Und was Brecht angeht, so kann ich mit ihm heute nichts anfangen, wenn ich nicht über Shakespeare an ihn herangehe.“

Mit seinen „Grenzgängen“ überschreitet Jourdeuil nationale, lokale und Genre-Grenzen und präsentiert für ein deutsches Publikum Theater-Arbeit als Über-Setzung.

Florian Vaßen

Julia H. Schröder (Hg.): Im Hörraum vor der Schaubühne. Theatersound von Hans Peter Kuhn für Robert Wilson und von Leigh Landy für Heiner Müller. Bielefeld: Transcript 2015. [235 S., ISBN: 978-3-83762908-8]

Hinter dem etwas ungewöhnlichen Titel „Im Hörraum vor der Schaubühne“ verbergen sich nicht nur interessante Analysen der Theatermusik „von Hans Peter Kuhn für Robert Wilson und von Leigh Landy für Heiner Müller“, sondern es kommen auch grundsätzliche Fragestellungen der Verbindung von Theater und Musik zur Sprache, vor allem bezogen auf das postdramatische Theater seit den 1980er Jahren. Grundlage dieses Sammelbands, in dem zehn Texte und eine Diskussion sowie Zeichnungen von Robert Wilson abgedruckt sind, ist das Symposium gleichen Namens vom 29.–30.11.2013 an der Universität der Künste Berlin.

Der Titel verweist darauf, dass die Theater-Zuschauer „sich *im* Hörraum“ befinden, mit Klang aus Lautsprechern“ aus allen Richtungen und zugleich das „visuelle Geschehen [...] *vor* dem Publikum auf der Schaubühne“ (S. 11) stattfindet, d.h. es geht primär um Rezeption und ästhetische Erfahrung von „akustischen Atmosphären und Sprachklangräumen“ (S. 15), zusammengefasst im Begriff „Klanglandschaft“ der audiovisuellen Kunstform Theater: „zwischen Sounddesign und Bühnenmusik“ liegt die „neue Form von Theatersound“ (S. 39), wie Julia Schröder zeigt. Interessant ist in diesem Zusammenhang auch Schröders Skizze der „Geschichte der Theatergeräusche“ (S. 40–47).

Besonders zu erwähnen sind die Texte der Komponisten Hans Peter Kuhn und Leigh Landy, in denen sie selber ihre intensive Arbeit mit Robert Wilson bzw. Heiner Müller darstellen. Kuhn beschreibt seine „Klang-Environments“, die er in ca. 20 Jahren zu 32 Produktionen von Wilson gemacht hat; Leigh berichtet sowohl über seine Kompositionen zu Müller-Texten als auch über den „Organised Sound“ zu Inszenierungen von dessen Stücken. Ergänzend analysiert Helga Finter Kuhns „Sound und Audio-Vision in Robert Wilsons Theater“, das nicht mehr die Dominanz der Stimme der Schauspieler_innen akzeptiert und weit über die traditionelle Bühnenmusik hinausgeht. Auch Sabine Sanio sieht in ihrem Text in Kuhns Kompositionen „Klangkunst als Landschaft“ (S. 148).

Von Landy wird ein bisher unveröffentlichter Text von 1987 sowie die verschriftlichte Fassung seines Vortrags von 2013, inklusive Auszügen aus einer Aufführungspartitur, abgedruckt, die seine „kompositorische Dekonstruktion“ (S. 103) der Müller-Texte belegen. Die „spezifischen Bezüge von Visuellem und Akustischem“ (S. 120) untersucht Matthias Dreyer und entwickelt dabei eine „Ästhetik der *Soundscape*“ (S. 121) – parallel zu Wilsons Theater als Landschaft und Heiner Müllers Landschaftsbezug, beide beeinflusst von Gertrude Steins „*landscape plays*“ (S. 132). Ursula Kramer schließlich beschäftigt sich ausführlich mit der Schauspielmusik im 20. Jahrhundert und legt dabei ein „grundlegende(s) Forschungsdesiderat“ (S. 196) offen.

Diese Publikation zum „Klang im Raum, und zur „theatralen Raumerfahrung“ (S. 51) scheint auf den ersten Blick eher ein Randthema der Theater- und Musikwissenschaft zu behandeln und es wird zugleich deutlich, wie wenig die sog. „Theatermusik“ erforscht ist, wie zentral sie aber für das Theater, seine Theorie und Praxis ist. Hinzukommt, dass „Landschaft als eine Beschreibungskategorie für ästhetische Vorgänge“ (S. 129) – gerade des (postdramatischen) Theaters – zunehmend an Bedeutung gewinnt, wie vor allem Dreyer in seinem Beitrag zeigt, und dabei *soundscape*s und *landscapes* in eine enge und besonders produktive Verbindung treten.

Florian Vaßen

B. K. Tragelehn: 13 x Heiner Müller. Hg. von Carsten und Gerhard Ahrens in Zusammenarbeit mit der Akademie der Künste, Berlin. Berlin: Theater der Zeit 2016. [181 S., ISBN 978-3-95749-067-4]

Im Großformat und mit vielen (Aufführungs-) Fotos, mit Kommentaren von Heiner Müller und vor allem von B. K. Tragelehn, mit Gesprächen und literarischen Texten, mit Selbstzeugnissen und Dokumenten zeigt diese Publikation in Form einer montageartigen Chronologie sehr eindringlich und anschauliche 13 Inszenierungen von Heiner-Müller-Texten durch B. K. Tragelehn. Diese Veröffentlichung der Akademie der Künste zu Tragelehns 80. Geburtstag – im Kontext des Aufbaus des B. K. Tragelehn-Archivs – liefert umfangreiches Material und gibt einen guten Einblick in dessen Theaterarbeit von mehr als 30 Jahren in Ost und West. „Nach Tragelehns Devise ‚Widersprechen ist immer richtig‘ und Heiner Müllers poetischer Positionierung ‚mein Platz ist zwischen den Fronten – darüber – und somit unterbrochen immer wieder von Zensur und Berufsverbot im Osten, aber auch im Westen Deutschlands – haben Tragelehn und Müller das Theater als Korrekturmodell und Gegenentwurf markiert, [...]“ (Editorial) Ihre enge Zusammenarbeit – vor dem Hintergrund von „Brecht und die Folgen“ (Tragelehn) – wird hier dargestellt, und zwar am Beispiel der realisierten Inszenierungen, nicht in den vielen abgebrochenen, weil behinderten und verbotenen Projekten. Von der „Korrektur“ 1959 über die berühmte berichtigte Inszenierung von „Die Umsiedlerin oder das Leben auf dem Lande“ 1961, die einschneidende Konsequenzen für Tragelehn und Müller in der DDR hatte, und die zweite Inszenierung dieses Stückes in Dresden 1985 bis zu „Quartett“, „Die Schlacht“, „Macbeth“, „Philoktet“, „Hamlet“, „Verkommenes Ufer“, „Germania Tod in Berlin“ und „Leben Gundlings“ im Westdeutschland der 1980 und -90er Jahre manifestiert sich sehr anschaulich die produktive Kooperation der beiden Theaterleute und zugleich allgemein die Entwicklung von Theaterformen in der DDR und BRD. Der „Glaube an die utopischen Potentiale des Theaters hat Tragelehn und Müller immer geeint – der Glaube an die Funktion des Theaters, die Realität im Raum der Kunst für Momente unmöglich zu machen, gebunden an die Hoffnung auf eine andere Form der Gesellschaft, die auf dem Theater sich ankündigt.“ (Editorial) Diese Theater-Publikation ist kein Modellbuch im Sinne Brechts, aber es liefert neben einem historischen Blick auch eine Vielzahl von Anregungen für die Theaterpraktiker von heute.

Florian Vaßen

Wolfgang Tietze, Susanne Viernickel (Hg.) zusammen mit Irene Dittrich, Katja Grenner, Andrea Hanisch, Jule Marx: Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein Nationaler Kriterienkatalog. Vollständig überarbeitete und aktualisierte Aufl. Weimar: Verlag das Netz 2016. [272 S., ISBN: 978-3-86892-121-2]

Theaterpädagog*innen arbeiten häufig mit anderen Berufsgruppen und (unter/mit) deren Arbeitsbedingungen zusammen – eine manchmal konfliktuöse Kollaboration – und eine nicht selten produktive Ergänzung auf gemeinsam gebildeten Schnittflächen = Wahrnehmung der „Chancen multi-professioneller Teams“ (S. 22). Seit 2016 ist die neue Auflage des „Nationalen Kriterienkatalogs“ für die erzieherische und Bildungs-Arbeit in Tageseinrichtungen für Kinder (genutzt in Deutschland, Österreich, der Schweiz und in spanischer Fassung für Lateinamerika) auf dem Markt. Das umfangreiche Handbuch sieht „Kinder als soziale Akteure“ (S. 26), „als Subjekte ihrer Bildungsprozesse und kompetente Lerner“ (S. 25) und liefert ‚Funktionsbeschreibungen‘ für 20 „Qualitätsbereiche“ (S. 51 ff.). Darunter befindet sich der Bereich „Ästhetische Bildung“ (S. 197 ff.), der ‚umrahmt‘ wird durch „Fantasie- und Rollenspiel“ (S. 181 ff.), „Räume für Kinder“ (S. 1 ff.), „Bewegung“ (S. 171 ff.), „Soziale und emotionale Entwicklung“ (S. 155 ff.), „Sprache, Mehrsprachigkeit und Bilinguale Erziehung“ (S. 125 ff.). Also: Soziale und ästhetische Aktivitäten kommen in einen systemischen Zusammenhang. Das sehr sinnvolle „Glossar“ (S. 265 ff.) klärt den/die interessierte/n Leser*in auf, was unter „Aktivitäten“ zu verstehen ist: „Darunter werden alle Tätigkeiten der Kinder im Tagesablauf verstanden. Aktivitäten können spontan oder geplant sein, auf Impulse der pädagogischen Fachkraft oder auf Eigeninitiative der Kinder zurückgehen. Spiele drinnen und draußen gehören ebenso dazu wie Angebote, Projekte oder Ausflüge. Wir unterscheiden Aktivitäten von Routinen.“ (S. 265) Auch eine alltagssprachliche, oft so dahingesagte Sentenz findet Platz in diesem Glossar: „Die meiste Zeit des Tages“? Ja, das ist: „... mindestens die Hälfte der Zeit, die sich die Kindern in der Tageseinrichtung aufhalten. [Der Begriff] ist im Zusammenhang mit freier Zugänglichkeit und Verfügbarkeit von Räumen und Material zu verstehen. [Siehe auch] Frei zugänglich, frei verfügbar.“ (S. 265) Der „Kriterienkatalog“ ist alltagsnützlich, thematisch weit gefächert, fachlich-versiert verfasst und professionen-übergreifend.

Gerd Koch

Klein, Gabriele (Hg.): Choreografischer Baukasten. Das Buch. Bielefeld: Transcript 2015. [280 S., ISBN 978-3-83763-186-9]

Tanzprojekte sind als wichtiger Bestandteil von ästhetischer Bildung im schulischen sowie freizeitleichen Kontext gefragt. Dahinter steht die Überzeugung, dass Tanzen entwicklungsfördernde Kompetenzen wie Leistungsbereitschaft, Konzentrationsfähigkeit, personale und soziale Fähigkeiten fördert.

Nun sollten aber neben den möglichen entwicklungsfördernden, kognitiven Kompetenzen als Gründe für die Durchführung von Tanzprojekten, auch oder insbesondere das Erleben von eigener Kreativität und persönlichem Ausdruck sowie die ‚zweckentbundene‘ Freude im Hier und Jetzt im Vordergrund stehen. Wie aber können Lehrende choreographisch-wertvolle Tanzprojekte durchführen und den Beteiligten gleichzeitig ein positives Tanzerlebnis vermitteln? Der von Gabriele Klein in Buchform herausgegebene „Choreographische Baukasten“ liefert tanzpädagogische und choreografische Anleitungen für Tanz- und Theaterpädagogen. Neben einer Einführung zum Begriff der ‚zeitgenössischen Choreografie‘ bietet das Buch wertvolle Anregungen für Lehrende in ihren Workshops und Tanzprojekten choreographische Prinzipien anzuwenden und ein gutes ästhetisches Resultat zu erreichen. Die Einteilung der Arbeitsweisen in 5 Module (Generierung, Formgebung, Spielweisen, Zusammenarbeit, Komposition) zeigt systematisch mit vielen Querweisen innerhalb des Modul-Systems auf, wie vielseitig und komplex sich der Prozess des Choreografierens gestalten kann. Zunächst wurde der ‚choreografische Baukasten‘ als alternatives Format zu herkömmlichen Publikationsformen als haptisch wahrnehmbarer Papp-Kasten mit Praxiskarten und Modulheften produziert – dieser war aber bereits 1013 vergriffen. Nun kann man zur Buch-Fassung die Praxiskarten und weitere Materialien umsonst beim Verlag herunterladen (www.transcript-verlag.de/choreografie). Die Leser können sich individuell inspirieren lassen und sich je nach Schwerpunkt ganze Übungsabläufe und choreografische Vorgehensweisen zusammensetzen. Für weitere Reflexion dienen mehrere Interviews mit namhaften Choreografen und Tanzpädagogen des zeitgenössischen Tanzes im dritten Teil des Buches. Für alle Tanz-Macher und Tanz-Macherinnen – gerade auch im Rahmen der Theaterpädagogik – ist das Buch ‚Choreografischer Baukasten. Das Buch‘ sehr empfehlenswert!

Friederike Lampert

Rezensionen

Ingrid Hentschel: Theater zwischen Ich und Welt. Beiträge zur Ästhetik des Kinder- und Jugendtheaters. Theorien – Praxis – Geschichte. Bielefeld: Transcript 2016. [274 S., ISBN 978-3-8376-3382-5]

Die Autorin ist als Professorin für Theater, Spiel und Kultur an der FH Bielefeld tätig. Ihr 274 S. umfassendes Buch besteht aus 4 theaterpädagogischen Beiträgen zum Kindertheater.

Theater für Kinder bildet die Einleitung des Bandes, die dem Verhältnis von Ästhetik und Pädagogik nachgeht. Neben einem Vergleich des Kinderspiels mit dem Theaterspiel finden sich zehn für die Praxis anregende Thesen für eine Ästhetik des Spiels. Im zweiten Aufsatz wird ein Plädoyer für ein *erwachsenes Jugendtheater* formuliert. Medientheoretische Gedanken bieten im dritten Aufsatz Impulse für die Theaterpädagogik, da Digitalisierung und Globalisierung aktuelle Themen sind. Mutig wird dies als Herausforderung dargestellt. Im vierten Aufsatz wird ein Transfer von pädagogischen Konzeptionen zur Theaterpraxis geleistet, indem Vorstellungen von Lernen auf das *spielerische Potential* der Theaterkunst bezogen wird. Insbesondere das Theaterspiel als Möglichkeit ästhetische Bildungsprozesse zu initiieren steht im Vordergrund.

Der gesellschaftskritische Impetus gibt Anstoß für ein gesellschaftlich-politisches Engagement und hebt den *subversiven* Charakter des Theaters hervor. Trotz mancher *normativer Spitzen* ist der Inhalt durch eine sachlich-differenzierte Sprache gekennzeichnet, die allgemeinverständlich ist. Theaterpädagogisch von besonderer Relevanz scheint der vierte Aufsatz zu sein. Dort wird neben einem Abriss der Geschichte der Disziplin, der Weg der Theaterpädagogik von der *Emanzipation* zum *Castings* beschrieben und kritisch bewertet. Aktuelle Fragen der Bildungswissenschaft werden durch das Postulat der Bildung als *Selbstzweck* und durch ein kritisches Hinterfragen der Bildung als *Mittel zum Zweck* angesprochen. Fragen nach Transgenerationalität, Transdisziplinarität und Transformation verweisen geradezu auf die Brisanz und Notwendigkeit dieser Veröffentlichung. Die Aufsätze stammen von einer renommierten Vertreterin der Disziplin und gehen, durch die Fokussierung kulturtheoretischer sowie theatergeschichtlicher Topoi, inhaltlich weit über theaterpädagogische Inhalte hinaus. Hentschels Impulse zeugen von wissenschaftlicher Kompetenz und Praxiserfahrung. Insbesondere für Pädagogen hält das Buch innovative Ideen bereit, die kaum ausgearbeitet sind. Die Autorin präsentiert einen maßgeblichen theatertheoretischen Zugang zum *homo ludens*. Ihr gelingt es den theaterpädagogischen Diskurs lebendig zu

halten, indem sie für die Disziplin kein *Zurück zu den Anfängen*, aber ein *Erweitern des Horizontes* fordert. Man kann sagen, dass dieses Buch dem Anspruch gerecht wird, ein *Seismograph* für gesellschaftliche Veränderungsprozesse zu sein.

Pierre-C. Link

Tania Meyer: Gegenstimmgebung. Strategien rassismuskritischer Theaterarbeit. Bielefeld: Transcript 2016. [414 Seiten, ISBN 978-3-83763-520-1]

Die Autorin lehrt ästhetische Bildung an der Universität Potsdam. Ihr 414 Seiten umfassender Buchband basiert auf ihrer Doktorarbeit an der Universität Oldenburg. Roter Faden des Buches ist die Suche nach Funktionen und Effekten theaterpädagogisch initiierten Gegenstimmen zu Kulturellem Rassismus in Theaterstücken. Durch Analyse und Neubewertung von Praxisbeispielen möchten neue Perspektiven auf die theaterpädagogische Theoriebildung gewonnen werden. Die Gegenstimmgebung mittels Theaterpädagogik wird als Intervention gegen Rassismus entfaltet, wobei eine Neuausrichtung dieser Disziplin stattfindet. Einführend eröffnet das erste Kapitel „Standorte“, indem zentrale Begriffe und Konzepte geklärt werden. Insbesondere findet eine Standortbestimmung der Theaterpädagogik im Kontext von Interkulturalität statt. Die Autorin grenzt sich dezidiert von der interkulturellen Theaterpädagogik ab. Differenziert stellt sie dar, dass auch im Migrations-Diskurs auf Aufklärung zielende Steuerungsmechanismen wirksam seien, die rassistisch eingefärbt und zu hinterfragen sind. Gegenstimmgebung stellt ein interdisziplinäres Werk dar, das nicht nur für die Theaterpädagogik, sondern auch für die Rassismusforschung, Gender Studies, Cultural und Postcolonial Studies kritisch-reflexive Perspektiven zur Verfügung stellt. Anhand zweier Beispiele wird die in den ersten etwa 140 Seiten entfaltete Theorie expliziert. Wer Aufführungs- oder Inszenierungsanalysen im theaterwissenschaftlichen Sinn erwartet, wird von einer tendenziell normativen Ausrichtung des Buches enttäuscht werden. Vielmehr geht es der Autorin darum, Rassismus als Topos zu entlarven, in dem sich hegemoniale Machtverhältnisse wiederfinden und aufs Neue hin benennen sowie problematisieren lassen. Deshalb versteht sich Gegenstimmgebung als Intervention im Sinne eines politischen Antirassismus, der auch und v. a. die (Selbst-)Ermächtigung der Subjekte in den Blick nimmt. Der Autorin gelingt eine Reflexion, die, wäre sie nicht derart normativ ausgerichtet, für den wissenschaftlichen Diskurs belebender wäre,

als für die Praxis. Die Autorin belebt den theaterpädagogischen Diskurs und erneuert die gesellschaftskritische und -subversive Komponente des Theaters. Dadurch wird sie ihrem Anspruch gerecht, mit Gegenstimmgebung einen neuen Standpunkt in die Theoriebildung dieser Disziplin einzuführen. Ihr gelingt eine Aufarbeitung, die nicht nur für Wissenschaftler, sondern gerade für die Praxis der Theaterpädagogik eine neue Herausforderung mit vielen Chancen darstellt, die es zu prüfen und notwendigerweise umzusetzen gelten kann! Wer wissen möchte, was es mit Re-Signifizieren, Re-Konstruieren, Re-Vidieren, Re-Orientieren, Re-Polemisieren und Re-Arrangieren auf sich hat, sei das theoriegeleitete, für die Wissenschaften und Künste nicht konsequenzlose Werk von Tania Meyer wärmsten empfohlen und *ans Herz gelegt*.

Pierre-C. Link

Camilla Schlie, Sascha Willenbacher: „Eure Zwecke sind nicht unsre Zwecke“. Zur Kooperationspraxis zwischen Theater und Schule im Berliner Modellprojekt 'Jump & Run'. Bielefeld 2016: Transcript [360 S., ISBN 978-3-8376-2738-1]

Warum, wie und unter welchen Bedingungen funktionieren Kooperationen zwischen Theater und Schule (nicht) gut? Welche Spannungsfelder können wie untersucht werden? Wie werden Wechselspiele und Zusammenwirkungen zwischen „Personen, Objekten, Räumen, Normen und Regeln“ (S. 23) beschreibbar, ohne Schule und Theater in einem hierarchischen Gefüge als gegensätzliche Pole zu reproduzieren? Der Reflexion des Berliner Modellprojekts *Jump & Run – Schule als System* gelingt dies wegweisend, indem sie Theater und Schule als Institutionen aus unterschiedlichen sozialen Feldern (Bourdieu) – nämlich Kunst und Bildung – ins Zentrum rückt. Von dort aus nimmt sie die Akteure weniger als individuell Handelnde in den Blick als vielmehr ihr Eingebundensein in unterschiedlich institutionell gerahmte Anforderungen, Ansprüche und Erwartungen *an* sie. Fokussiert werden die feldintern unterschiedlich an/geordneten Zielvorgaben, Regelwerke wie auch Logiken der Wertbemessung, in und mit denen Handlungsspielräume der (produktiven) Zusammenarbeit entstehen. Zugleich führt das Buch mit fundierten – über das Buch verteilten – Begriffsklärungen in Theorien zur Macht- und Hegemoniekritik ein.

Jump & Run lenkte den Blick auf *Schule als System*. In zwölf künstlerischen Feldforschungen untersuchten Schüler_innen, Lehrende und Künstler_innen in/offizielle

Ordnungen, Räume, Rhythmen, Handlungslogiken etc. von Schule wie auch Strategien des (non-)konformen oder gar subversiven Umgangs mit diesen. Übersetzt in theatrale Formen wurden diese Reflexionen auf der Bühne des HAU Hebbel am Ufer öffentlich präsentiert. Drei Fotostrecken geben Einblicke in Proben, Aufführungen und die beteiligten zehn Schulen und reflektieren diese Projektarbeit auf visueller Ebene. Die kritische Reflexion der Arbeits- und Partizipationsprozesse, der unterschiedlichen Interessenslagen der Projektbeteiligten (und die unterschiedlichen Mehrwerte für sie), aber auch die im gesamten Modellprojekt angelegten Verteilungen von Positionen der Beteiligten findet in den Texten statt, die auf Beiträge der Abschlusstagung zurückgehen (vgl. ‚Leseprobe‘ bei transcript). Besondere Aufmerksamkeit verdient die Begleitstudie „Der geschulte Blick“ von Sascha Willenbacher, der die Zusammenarbeit von Lehrer_innen und Künstler_innen mit Blick auf – meist nicht bewusste – Vorannahmen zu Kunst, Theater, Bildung und Schule untersucht. In der Analyse von Interviews, Probenbesuchen und des Konzeptpapiers arbeitet er ‚mentale Konzepte‘ in Theater- und Professionsverständnissen heraus, die maßgeblich in die Zusammenarbeit und den Blick auf den Anderen einfließen. Für alle, die sich mit ihrer Arbeit zwischen den Feldern Kunst und Bildung bewegen (z. B. Theaterpädagog_innen) sind die Erkenntnisse dieser Studie von größter Relevanz, verweisen sie doch darauf, dass kritische Reflexion und das Transparentmachen der (eigenen) Positioniertheit das Potential der gegenseitigen Anerkennung der jeweiligen Professionen birgt und der Gewinn der Zusammenarbeit in der bewussten Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen liegen kann. Hier regt fast jeder Satz zum Nachdenken an – das macht das Lesen etwas lang, aber so bereichernd.

Tania Meyer

Winkelmann, Ulrike (2015): Vergnüglich lernen! Ein Praxisbuch über die Lehr- und Lernmethode der Dramapädagogik. Mit 10 Unterrichtsbeispielen für die Sekundarstufen I und II. Berlin: Verlag für Vergnügliches Lernen 2015. [140 S., 978-3-98172-280-2]

Die Schauspielerin, Regisseurin und Theaterpädagogin Ulrike Winkelmann war im Rahmen ihres Studiums für einige Monate in Südengland und entdeckte, wie bedeutsam Theater dort in den Schulen ist. Insbesondere die Lehrmethode „Drama in Education“ (DIE) hat sie so überzeugt, dass sie nun diesen Praxisband „Vergnüglich Lernen-Ein

Praxisbuch über die Lehr- und Lernmethoden der Dramapädagogik“ geschrieben hat. An zehn, in der Sekundarstufe erprobten Unterrichtsbeispielen, arbeitet die Autorin heraus, welche enormen Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten die Dramapädagogik den Schülern eröffnet.

Ulrike Winkelmann kommt in ihrem Buch immer wieder auf die Rolle der Lehrperson zurück, die in der Dramapädagogik eine gänzlich andere ist als im herkömmlichen Unterricht. Lehrerinnen und Lehrer werden zu Impulsgebern, um umfassende Lernprozesse bei den Kindern und Jugendlichen anzustoßen. Die Lehrperson schlüpft in eine Rolle und gestaltet sie mit schauspielerischen Mitteln aus. Um die Schülerinnen und Schüler in ihre Rollen einzuführen, diese umfassend und differenziert auszugestalten, werden sogenannte „Elemente“ beschrieben. Diese „Elemente“ sind vielfältige Aktivitäten, die zahlreiche Fertigkeiten wie Rhetorik, freies, kreatives Schreiben, künstlerischen Ausdruck sowie die lösungsorientierte Zusammenarbeit fördern. Lernen geschieht in der Dramapädagogik nicht rezeptiv, sondern konsequent und engagiert handelnd. Ulrike Winkelmann definiert drei Aktivitätsebenen in der Dramapädagogik: Entwicklung, Präsentation und Reflexion, die je nach Alter und Begabung der Schülerinnen und Schüler eine unterschiedliche Gewichtung erfahren können.

Zehn in der schulischen Wirklichkeit erprobte Einheiten werden sehr detailliert beschrieben und bieten auch dem „Anfänger“ eine sehr gute Planungsgrundlage. Sie ermöglichen selbstverständlich gestalterische Freiheit, ja ermuntern zu eigenen kreativen Ideen.

Die Offenheit dieser Lehrmethode sowohl gegenüber den spezifischen Bedürfnissen und Eigenheiten der Schulklasse als auch gegenüber der Persönlichkeit der Lehrkraft drückt sich auch in der außergewöhnlichen und lebendigen Buchgestaltung aus.

Insgesamt ein großartiges Praxisbuch, das einen wesentlichen Beitrag zur Verbreitung der Dramapädagogik in den Schulen im deutschsprachigen Raum leisten kann und hoffentlich auch in der Lehrerbildung angemessene Berücksichtigung findet.

Wolf Stahl

Anna-Sophie Jürgens: Poetik des Zirkus. Die Ästhetik des Hyperbolischen im Roman. Universitätsverlag Winter, Heidelberg 2016. [452 S., ISBN 978-3-8253-6608-7]

Die Welt des Zirkus und der Artisten hat insbesondere Schriftsteller und Maler schon immer angeregt, ebenso wie Theaterleute und

Filmschaffende. Es gibt unglaublich viele Romane, aber auch Stücke, die sich in der einen oder anderen Weise mit diesem Sujet beschäftigen. Die Literaturwissenschaftlerin Anna-Sophie Jürgens wählte den Zirkusroman zum Thema ihrer Dissertation. Leider gibt es nur wenige Wissenschaftler, die sich mit dem Zirkus auseinandersetzen. Umso verdienstvoller das vorliegende Buch, das anhand von Büchern der letzten Jahrzehnte und vorzugsweise aus dem amerikanischen und australischen Raum untersucht, wie sich der Zirkus in der Literatur wiederfindet. Als Ansatzpunkt wählt sie den hyperbolischen Charakter des Zirkus, insbesondere seiner Virtuosität, Täuschung und Exotisierung. Der Zirkus ist nicht nur reich an unglaublichen Höchstleistungen, sondern auch ein Raum für Tricks und Irreführungen, in der Literatur wird häufig gerade dieser Aspekt aufgegriffen.

Ein erster Teil ihrer Arbeit beschäftigt sich mit dem realen Zirkus, wobei sie zwischen dem traditionellen Zirkus (einschließlich seiner Wirkung auf die westliche und die russische Avantgarde von der Jahrhundertwende bis in die dreißiger Jahre) und dem Neuen Zirkus unterscheidet und auch Erscheinungen wie Carnival, Wild West Show und Freakshow mit einbezieht. Sie untersucht die „Kunst der Übertreibung“ am Beispiel verschiedener Bestandteile des Zirkus: der Artisten wie Clowns, Akrobaten, Dresseure, Magier und Freakperformer, aber auch der Direktoren, Zirkusfamilien, der Manegenspiele, des Reisens, der Werbung. Obwohl ihr Hauptaugenmerk dem Roman gilt, verweist sie doch immer auch wieder auf Texte der Dramatik, insbesondere natürlich im Zusammenhang mit der Theatralisierung des Zirkus etwa durch die Manegenschau-spiele und die Zirkusisierung des Theaters sowohl bei den russischen Avantgarden (z. B. durch Sergej Eisenstein, Meyerhold, die FEKS) wie westlichen Avantgarden, beispielsweise die Bauhauskünstler. Sie stellt fest, dass um die Jahrhundertwende im Theater eine Erneuerung der Clownfigur stattfand, die sich beispielsweise bei Alfred Jarrys Ubu-Roi-Stücken, aber auch später bei Brechts „Badener Lehrstück“ und dem „Mockingpott“ von Peter Weiss findet. Die literarischen/theatralischen Gewaltclowns haben ihre „Vorläufer“ in den Pantomimen etwa der Pariser Funambules oder der Hanlon-Lees.

Für die belletristische Zirkusliteratur sieht sie drei wesentliche Kategorien: Das ist zum einen der zirkushistorische Zirkusroman, der sich stark am realen, historischen Zirkus (v. a. der Zeit um die Jahrhundertwende) bzw. der Biografie von Artisten orientiert. In einer zweiten Kategorie „Wunderbarer und neophantastischer Zirkusroman“ bildet die Institution Zirkus ebenfalls den Rahmen,

Rezensionen

aber zusätzlich zu den üblichen Personen finden sich außergewöhnliche und unmögliche Protagonisten wie beispielsweise mythologische oder untote Wesen, echte Zauberer und verwandelte Tiere. Die dritte Kategorie bezeichnet die Autorin als „Zirkensischen Roman“ und versteht darunter Bücher, in denen der traditionelle Zirkus als Institution entgrenzt ist, die Zirkuselemente und -akteure in anderem Zusammenhang auftauchen. Die Aufführungen können überall stattfinden, sind kaum professionell, der Zirkus ist verfremdet und die Erzähler bedienen sich vielfach der Täuschung. Es ist ein hoch interessantes Buch, das natürlich in erster Linie Literaturwissenschaftler ansprechen wird, aber auch Zirkusfreunde, die über den realen Zirkusbesuch hinaus ein Faible für den literarischen Zirkus haben, kommen voll auf ihre Kosten.

Die Fotos von Jürgen Bürgin wurden vor allem im Circus Roncalli, Circus Flic Flac und Chinesischen Nationalcircus aufgenommen.

Gisela Winkler

Barz, André; Paule, Gabriela (Hg.): Der Zuschauer. Analysen einer Konstruktion im theaterpädagogischen Kontext. Berlin: LIT Verlag 2013 (Forum SpielTheaterPädagogik, 5). [336 S., ISBN 978-3-64311-995-7]

Wer schaut sich heutzutage Theatervorstellungen an? Gibt es einen prototypischen Zuschauer und wenn ja, wie sieht er aus? Verändert sich das Zuschauen im Laufe der Zeit und wenn ja, wie kann das unterschiedliche Sehen beschrieben und gedeutet werden? „Der Zuschauer“ wird im gleichlautenden von André Barz und Gabriela Paule herausgegebenen Sammelband aus verschiedenen – für die Theaterpädagogik relevanten – Perspektiven beleuchtet. Der Einleitung der beiden HerausgeberInnen (7–26) folgen 12 Beiträge, die den biologischen, den ertappten, den gefesselten, den kranken, den koproduzierenden, den authentisierenden, den neugierigen, den ausgerichteteten, den fremden, den empirischen, den vermittelnden sowie den umworbenen Zuschauer thematisieren. Die attributive Vielfalt in den Beitragstiteln deutet bereits an, dass das Konstrukt „Zuschauer“ nicht leicht zu erfassen ist. Neben dem Theater werden für diese Aufgabe auch der Film, die Bildende Kunst und die Welt der Gamer gestreift. Im Zentrum steht aber der Zuschauer im Theater, beispielsweise im Beitrag von Florian Vaßen, der den koproduzierenden Zuschauer als Phänomen einer kollektiven Kreativität untersucht (125–147). Faktenreich, unter Heranziehung von vielen historischen Quellen beschreibt Anne

Keller die propagandistischen Aufgaben der HJ-Laienspielscharen im Nationalsozialismus (183–216). Anhand verschiedener Zielgruppen wie der Dorfbewölkerung oder der Eltern wird der propagandistische Einfluss des Laientheaters auf den auch dadurch „ausgerichteten“ Zuschauer dokumentiert. Ein Lehrstück über die Kraft des Theaters und die Verantwortung, die damit einhergeht. Anne Steiner untersucht die Gruppe der jugendlichen Zuschauer (217–233), Ralph Olsen führt verschiedene empirische Untersuchungen zur Theaterrezeption zusammen (235–279), Philippine Reuter & Anne Steiner thematisieren die Kooperation von Schule und Theater und stellen dazu eine qualitative Studie vor, bei der insgesamt 8 TheaterpädagogInnen und LehrerInnen in einem ein- bis zweistündigen Interview zur Theaterrezeption von Jugendlichen befragt wurden (281–295). Maria Theresa Winkels präsentiert eine Studie vor, bei der in einer Online-Befragung fast 600 jugendliche ZuschauerInnen aus NRW nach ihrem Zuschauerverhalten befragt wurden (298–330). Mithilfe statistischer Verfahren konnten dabei 5 Typen von jugendlichen ZuschauerInnen herausgearbeitet werden: *Der anzuwerbende Unentschlossene, der informationsbedürftige Aufgeschlossene, der beständig Interessierte, der uninteressierte Verweigerer sowie der unsichere und unwissende Uninteressierte.* Vor allem die empirischen Analysen lassen beim Leser den Zuschauer nicht mehr als ein unbekanntes Wesen zurück. Diese Aufklärung ist ein großes Verdienst des Sammelbandes, von der Theatermenschen (nicht nur TheaterpädagogInnen) profitieren können.

Maik Walter

Bekk, Simone: Theater und Erziehung. Ein Beitrag zur Theaterpädagogik. Frankfurt am Main, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Warszawa, Wien: Peter Lang GmbH. Internationaler Verlag der Wissenschaften 2015 (Grundfragen der Pädagogik, 20). [211 Seiten, 978-3-63166-169-7]

Simone Bekk untersucht in ihrer Dissertation das Verhältnis von Theater und Erziehung, insbesondere die Frage, „ob das Theater die Familie und die Schule bei ihrer erzieherischen Aufgabe unterstützen kann“ (XI). In der Einleitung (1–20) werden die folgenden Forschungsfragen formuliert, die in den vier Kernkapiteln (21–180) unter einer allgemeinpädagogischen Perspektive untersucht werden:

Welche Bildungsintentionen wurden dem Theater in seinem historischen Verlauf zugesprochen? Wie soll Erziehung gestaltet sein, um den Menschen zur Mündigkeit zu erziehen? Wie soll das Theater

gestaltet werden, damit Bildung ermöglicht werden kann? Und unter welchen Voraussetzungen ist das Theater für den Zuschauer oder den Darsteller bildend? Welche Spezifika konstituieren das Theater hinsichtlich seiner pädagogischen Aufgabe? Welche Konsequenzen und Auswirkungen haben die Forschungserkenntnisse für die Lehrer(aus)bildung? (Vgl. 17 und 181 ff.) Hierfür wird eine „systematisch-transzendental-kritische Analyse“ (XI) gewählt, bei der empirische Zugänge ausgeblendet werden. Die Autorin fokussiert auf die Wertevermittlung mit dem Theater, und zwar sowohl beim **Spiele**n als auch beim **Sehen von Theater**. Exemplarisch werden für das Sehen die Ansätze von Lessing und Brecht verglichen, für das Spielen die von Boal und Scheller. Die theaterpädagogische Forschung wurde für diesen Vergleich nur am Rande berücksichtigt. Wie auch in der gesamten Arbeit spielt der (aktuelle) theaterpädagogische Diskurs kaum eine Rolle: Beiträge aus der Zeitschrift für Theaterpädagogik, einschlägige Arbeiten von Gerd Koch, Florian Vaßen und Bernd Ruping beispielsweise sucht man vergeblich. Spannend sind die Ausführungen zum so genannten „pädagogischen Takt“, der das Handeln und Reflektieren in pädagogischen Prozessen in Beziehung setzt. Im Fazit (181–193) resümiert Simone Bekk: „... die Lehrer(aus)bildung fußt auf einer Überbetonung der theaterpädagogischen Praxis, obwohl in Bezug auf den pädagogischen Takt ersichtlich ist: Sowohl die Praxis als auch die Theorie sind für ein gelingendes Handeln eines „guten“ Lehrers essentiell.“ (181)

Maik Walter

Broich, Margarita; Landes, Brigitte (2015): Alles Theater. Berlin: Insel Verlag (Insel-Bücherei, 2016). [77 Seiten, ISBN 978-3-45820-016-1]

Samuel Finzi und Wolfram Koch sitzen entspannt in den roten Sesseln des Deutschen Theaters, die ZuschauerInnen in Berlin sind nach der Vorstellung bereits gegangen. Beide vereint der unsymmetrische Kragen, der eine mit Netzhemd, der andere mit schiefer Krawatte. In der Hand halten sie ihre verdiente Feierabendbionade. Ein Foto, das vom Glück des Theaterspiels erzählt und den gesamten Buchdeckel einnimmt. Aufgenommen hat sie die gelernte Theaterfotografin Margarita Broich, die vor allem als Schauspielerin bekannt ist. Broich fotografiert ihre KollegInnen nach der Arbeit, denn „*Leute, die arbeiten, sind sexy!*“ (73) und „*jeder Schauspieler sieht nach der Vorstellung schöner aus als vorher*“ (74). Doch woher kommt diese Schönheit? Brigitte Landes führte für „Alles Theater“ Gespräche mit SchauspielerInnen vor oder nach

einer Probe, bzw. vor der Vorstellung (76). Herausgekommen ist ein kleiner feiner Band der Insel-Bücherei mit 33 eindrücklichen Portraits von bekannten SchauspielerInnen aus Berlin, Wien und anderen deutschsprachigen Theaterhochburgen. Kommen wir zurück zur Frage der Schönheit: Fritzi Haberlandt beispielsweise nimmt hierfür auf die theaterpädagogische Dissertation von Dietmar Sachser Bezug: „*Ein Wissenschaftler hat eine These aufgestellt, dass Schauspieler oft das erleben würden, was Glück ausmacht: Du bekommst eine Aufgabe gestellt, die du mit deinem ganzen Körper und Geist bewältigen musst. Du weißt, du kannst es, aber du musst etwas in dir überwinden, überschreiten. Wenn du es dann aber geschafft hast, kurz danach, bist du in diesem Glückszustand. Deshalb können wir Schauspieler im besten Fall das ganz oft erleben, diesen Glücksmoment*“ (10). Auch viele andere Aussagen können als eine empirische Bestätigung der Sachserschen Theaterspiel-Flow-Hypothese gelesen werden. Das macht das Buch auch für Forschende in diesem Bereich interessant.

Die Texte sind kurz, meist eine Seite lang, manchmal deutlich kürzer wie der von Otto Sander: „*Kellner, Nutten, Taxifahrer und Schauspieler. Alles dasselbe. Dienstleistendes Gewerbe*“ (60). Im ausgesprochen schön gestalteten Band vertreten sind – in der Reihenfolge ihres Auftritts – Ulrich Matthes, Alexander Scheer, Judith Engel, Lilith Stangenberg, Marc Hosemann, Kathrin Angerer, Samuel Finzi, Wolfram Koch, Angela Winkler, Jürgen Holtz, der seinen Text als einziger auch selbst verfasst hat, Michael Maertens, Sophie Rois, Fritzi Haberlandt, Jule Böwe, Sabin Tambrea, Lars Eidinger, Zora Schemm, Burghard Klaußner, Martin Wuttke, Lina Beckmann, Milan Peschel, Corinna Harfouch, Peter Jordan, Ben Becker, Nina Hoss, Stefan Kurt, Otto Sander, Birgit Minichmayr, Udo Samel, Walter Schmidinger, Ilse Ritter, Susanne Wolf und im Selbstportrait auch Margarita Broich. Nina Hoss resümiert „... *du kannst zwei Stunden oder mehr jemand anders sein, mit deiner Figur auf eine Reise gehen*“ (54). Dieser Bildband zeigt uns LeserInnen die Reisenden im Reich des „Als ob“ am Ende einer Etappe: Geschafft, glücklich und ausgesprochen sexy.

Maik Walter

Christians, Heiko: Crux Scenica – Eine Kulturgeschichte der Szene von Aischylos bis YouTube. Bielefeld: Transcript 2016 (Metabasis, Band 18). [312 Seiten, ISBN 978-3-83763-366-5]

Szenen gelten als Grundbausteine einer Aufführung und das Wissen über Szenen gehört zum obligatorischen Hintergrund der Theaterpädagogik. Meist vergeblich sucht man jedoch in entsprechenden Fachwörterbüchern nach Definitionen der „Szene“ (237). Auch das „Wörterbuch der Theaterpädagogik“ verzichtet auf einen eigenen Eintrag „Szene“. Auch wenn sie sich den Definitionen entzieht, so können mit diesem Grundverständnis Fragen gestellt werden, die uns zum begrifflichen Kern führen: Wie können Szenen aufgebaut werden, wie können sie kombiniert werden. Was passiert zwischen dem Anfang und dem Ende einer Szene? Was macht eine Szene eigentlich zur Szene? Seit wann gibt es Szenen und wie haben sie sich verändert? Und was haben „das erste Hervortreten eines Schauspielers aus dem Chor der antiken Bühne und die höfisch-zeremonielle Überkreuzstellung der Füße im Barocktheater (*Crux scenica*) mit der Clip-Kultur bei *YouTube* oder der *Visual Concept Detaction* der Informatik“ gemeinsam und was trennt sie? Der Medienkulturhistoriker Heiko Christians der Universität Potsdam nimmt den Leser/die Leserin mit auf eine spannend inszenierte Reise ins Reich der Szene und auf die Suche nach Antworten auf die aufgeworfenen Fragen. Dort trifft man immer wieder auf Brecht, Benjamin, Jolles, Freud, Nietzsche, von Uexküll und Flusser; aber auch Jagdszenen in den französischen Höhlen oder Video-Clips werden für die Erklärung herangezogen. Diese Reise in die Geschichte dauert kurzweilige 257 Seiten (mit einem etwas trockeneren, wenn auch erwartungsgemäß präzise erstelltem Anmerkungsapparat von weiteren 43 Seiten). Die Reise beginnt mit einer kurzen Einleitung (9–13), analysiert „Form und Funktion der Szene in der Gegenwart“ (17–40), zeigt die „Umriss einer Medien- und Kulturgeschichte der Szene“ (43–126), beleuchtet anschließend die „Metaphorik und Rhetorik der Szene“ (129–234) und führt am Ende zur „Szene in der postmodernen Medien- und Kulturwissenschaft“ (237–257). Allein um Sätzen wie „Als die Kulturwissenschaften noch *Geisteswissenschaften* hießen, waren sie auch mehrheitlich von Szenen bevölkert.“ (136) zu begegnen, lohnt es sich, diese fulminante Kulturgeschichte durchzuarbeiten.

Maik Walter

Betz, Anica; Schuttkowski, Caroline; Stark, Linda; Wilms, Anne-Kathrin (Hg.): Sprache durch Dramapädagogik handelnd erfahren. Ansätze für den Sprachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2016. [142 S., ISBN 978-3-83401-569-3]

Die Dramapädagogik ist ein prozessorientierter Unterrichtsansatz, der sich einer Reihe von Aktivitäten aus dem Theaterbereich bedient. Die vier Herausgeberinnen Anica Betz, Caroline Schuttkowski, Linda Stark und Anne-Kathrin Wilms, (ehemalige) Sprachdidaktikerinnen der Ruhr-Universität Bochum, nutzen diesen Ansatz, damit Menschen eine (Fremd-) Sprache handelnd erfahren und damit erlernen können. Neben der Einleitung (1–5) gibt es 7 weitere Beiträge. Manfred Schewe, der das Konzept der Dramapädagogik aus dem englischen Sprachraum für den Fremdsprachenunterricht adaptierte, skizziert Gedanken zur Handlungsorientierung in der Dramapädagogik (63–77). Anastasia Moraitis plädiert in ihrem Beitrag ebenfalls für diesen Ansatz (79–98). Sie stellt das theater- und sprachpädagogische Modellprojekt „Lampenfieber“ vor, das 2012–14 jeweils zweiwöchig in Münsteraner Grundschulen durchgeführt wurde. Heike Mengele, Isabella Wlossek und Andreas Bülow präsentieren Umsetzungsmöglichkeiten in heterogenen Schülergruppen der Sekundarstufe (99–118), wobei besonders interkulturelle Aspekte betont werden. Zudem wird der Frage, wie die Sprachenvielfalt der SchülerInnen in eine dramapädagogische Projektwoche eingebunden werden kann, nachgegangen. Spannend dürfte hier das in der Entwicklung befindliche, leider noch nicht publizierte Unterrichtsmaterial sein, auf das bereits verwiesen wird. Neben dem Deutschen als Fremd- oder Zweitsprache wird in zwei Beiträgen auch der Englischunterricht thematisiert: Während Carola Surkamp ihr Augenmerk auf die nonverbale Kommunikation legt (23–46), beleuchtet Franziska Ellis dramapädagogische Verfahren im ausgehenden Grundschulalter (47–61).

Ein Teil der Beiträge geht auf eine Tagung zur Dramagrammatik an der Universität Bochum im Herbst 2012 zurück. Die damalige Studentin Anna Brod schildert in ihrem Beitrag (119–137) ihren Zugang zur Dramapädagogik durch die Tagung. Ausgehend von einem Workshop zu Wortarten vergleicht sie dessen Vorgehensweise mit anderen dramapädagogischen Vorschlägen zur Vermittlung der Wortarten und berichtet von eigenen Adaptionen im Umfeld der muttersprachlichen Deutschlehrerbildung. Die hier vorgenommene Fokussierung auf die Grammatikvermittlung führt direkt zur

Rezensionen

Dramagrammatik, einer speziellen Variante der Dramapädagogik. Der Begriff der Dramagrammatik geht auf Susanne Even zurück, die auch im Sammelband vertreten ist. Neben einer knappen Einordnung des Ansatzes führt Susanne Even in ihrem Beitrag konkrete Unterrichtsideen zu drei grammatischen Phänomenen an (7–22).

Der Sammelband zeichnet sich durch ein breites Spektrum aus: Von der Grundschule bis zur Universität reichen die AdressantInnen der besprochenen Vermittlungsangebote. Auch wenn sich lediglich auf das Englische und das Deutsche als Mutter-, Fremd- und Zweitsprache bezogen wird, können die Überlegungen auch auf andere Sprachen problemlos übertragen werden. (Fremd)sprachlehrerInnen werden in dem Buch zweifelsohne neue Impulse für den eigenen Unterricht finden. Im besten Fall erhalten sie wie Anna Brod eine dramapädagogische Initialzündung, um den eigenen Unterricht neu zu denken, ihn zu theatralisieren. Diese Wirkung wäre dem Band sehr zu wünschen!

Maik Walter

Schlagenwerth, Michaela (Hg.): „Kunst ist normal“. Wie die Hector-Peterson-Schule zu ihrem künstlerisch-kreativen Schulprofil kam. Gestaltet von Sonja Deffner. Berlin: Alexander-Verlag 2016. [94 S., ISBN 9783-8-9581-420-4]

2012 gibt sich die Hector-Peterson-Schule in Berlin-Kreuzberg ein (neues) Schulprofil: Künstlerisch und kreativ will sie fortan sein. Eine integrierte Sekundarschule in Berlin-Kreuzberg, die sich in einer grundlegenden Krise befindet, setzt damit ein offensives Zeichen, macht sich auf den Weg. Der Name der Schule wird heutzutage mit zahlreichen Kunst- und Theaterprojekten assoziiert, die weit über Kreuzberg ausstrahlen. Eine Schule, in der heutzutage (auch) Theater gespielt wird, um zu lernen. Und das nicht etwa nur in einer Theater-AG oder im Fach Darstellendes Spiel, sondern als ein verbindlicher Teil des Unterrichts. Der siebte Jahrgang beispielsweise beginnt mit einem „fünfwöchigen Theaterprojekt, in das reguläre Unterrichtseinheiten integriert werden“ (90). Wie ist das möglich (geworden)?

Die Journalistin Michaela Schlagenwerth führt in fünf Kapiteln verschiedene Perspektiven auf diesen Transformationsprozess zusammen, an dessen Ende eine Schule steht, in der Schüler selbst an die Wand schreiben „Kunst ist normal“. Dieser Satz – auch der Titel des Buches – ist durchaus nachdenkenswert und regt zum Widerspruch an: Vollzieht sich hier eine Ausgrenzung,

wenn sich das Normative zur Kunst gestellt? Wird hier das Nichtkünstlerische nun nicht mehr normal? Was ist eigentlich nicht Kunst? Physik, Java-Programmierung oder die Abiturprüfung? Und ändert sich diese normative Aussage, wenn sie von SchülerInnen statt von Erwachsenen gemacht wird? Wahrscheinlich gemeint ist die Lesart, dass Kunst dazugehört, Teil des Schulalltags, des Lernens ist. Diese Normalität wird im bildreichen Buch wie folgt gezeigt:

Zunächst wird „Die Schule, die Vorgeschichte, die Entwicklung“ (12–24) vorgestellt, bevor Großprojekte (25–52), Erfahrungsberichte zu „Kunst in der Schule“ (53–62) sowie Langzeitprojekte (63–72) zu Wort kommen. Den größten Raum jedoch finden die Schlaglichter auf die „Kooperationen mit Institutionen & Künstlern“ (73–92). Es kommen SchülerInnen, LehrerInnen, KünstlerInnen und TheaterpädagogInnen zu Wort und geben einen Einblick in diesen Prozess, in dem allein 34 (!) Kooperationspartner wie das HAU oder die Deutsche Oper beteiligt sind. Spannend wird es, wenn durch diese Akteure – wie im Statement der Mathematik- und Physik-Lehrerin Marianne Riesopp (57–59) – die Veränderungsprozesse an der Schule beschrieben werden.

Ein inspirierendes Buch für alle, die sich mit ihrer Schule auf den Weg machen wollen (und sich vielleicht noch nicht trauen).

Maik Walter

AUTORINNEN UND AUTOREN

Stephan B. Antczack

Theaterpädagoge BuT, staatlich examinierter Kunstpädagoge, Geschichtsvermittler, Krankenpfleger. Praktiker/Theater der Unterdrückten.
Kontakt: antczack@gmail.com

Doreen Bryant

Linguistin und Sprachheilpädagogin, ist seit 2011 Professorin für Germanistische Linguistik und Deutsch als Zweitsprache an der Universität Tübingen.
Kontakt: doreen.bryant@uni-tuebingen.de

DATP (Deutsches Archiv für Theaterpädagogik)

Kontakt: <http://www.archiv-datp.de/kontakt/>

Romi Domkowsky

Dr., Theaterpädagogin (MA), Professorin an der Evangelische Hochschule Berlin, Studiengang Kindheitspädagogik.
Kontakt: Romi.D@web.de

Maike Gunsilius

ist Dramaturgin und Stipendiatin des künstlerisch-wissenschaftlichen Graduiertenkollegs Performing citizenship in Hamburg.
Kontakt: maike.gunsilius@gmx.de

Ute Handweg

Germanistin, M. A. Seit 2002 Geschäftsführerin der Bundesarbeitsgemeinschaft (BAG) Spiel & Theater. Arbeitsschwerpunkte in der kulturellen Bildung: Interkulturelle Bildung/Migration, Internationale Kooperation, Kultur und Entwicklung.
Kontakt: handweg@bag-online.de

Melanie Hinz

Dr., ist Professorin für Bildende und performative Künste in der Kulturarbeit an der FH Dortmund und Gründungsmitglied der Frl. Wunder AG.
Kontakt: melanie.hinz@fh-dortmund.de

Lorenz Hippe

absolvierte angewandte Theaterwissenschaft in Giessen, arbeitete als Dramaturg, Regisseur und Theaterpädagoge. Seit 2006 freiberuflicher Autor und Dozent.
Kontakt: lorenzhippe@web.de

Klaus Hoffmann

Vorsitzender des Arbeitskreises Kirche und Theater e.V. in der Evangelischen Kirche in Deutschland, Koordinator des Palästinensischen Deutschen Dialogs

über Theater und Theaterpädagogik,
Kontakt: hoffmann@bag.online.de

Ole Hruschka

Dr., leitet das Studienfach Darstellendes Spiel am Deutschen Seminar der Leibniz Universität Hannover (www.darstellendes-spiel.de). Kontakt: ole.hruschka@germanistik.uni-hannover.de

Anne Keller

promovierte über das Deutsche Volksspiel, arbeitet als freischaffende Theaterpädagogin und ist Mitglied des Arbeitskreises Kritische Theaterpädagogik.
Kontakt: keller_anne@gmx.de

Gerd Koch

Dr., Diplom-Pädagoge, Professur für „Theorie und Praxis der sozialen Kulturarbeit“ an der Alice-Salomon-Hochschule Berlin bis 2006.
Kontakt: koch@ash-berlin.eu

Norma Köhler

Dr., Professorin für Theaterpädagogik an der FH Dortmund am FB für Angewandte Sozialwiss., Schwerpunkte: Biografisches Theater und Theater als Soziale Kunst.
Kontakt: norma.koehler@fh-dortmund.de

Pierre-Carl Link

Lehrt an der Universität Würzburg und ist wiss. Mitarbeiter am Lehrstuhl für Sonderpädagogik V, Gestaltanalytiker und Theoretiker der Psychoanalyse. Vorsitzender der Gestaltpädagogischen Vereinigung.
Kontakt: pierre-carl.link@uni-wuerzburg.ch

Milena Meier

studierte an der ZHDK Theaterpädagogik und ist am Theater Basel, Vorstadtheater u. a. tätig. Ihr besonderes Interesse gilt der Künstlerischen Kunstvermittlung.
Kontakt: milena.r.meier@gmail.com

Ute Pinkert

Dr., Germanistik- und Theaterwissenschaftsstudium, Dramaturgin und Theaterpädagogin, seit 2007 Professorin für Theaterpädagogik an der Universität der Künste Berlin.
Kontakt: pinkert@udk-berlin.de

Andreas Poppe

Lehrender der Hochschule Osnabrück, Fachgruppenleitung Schauspiel, Stimm/Sprechdruck, physical theatre, Kura-

toriumsmitglied des Fonds für Darstellende Künste.

Kontakt: a.poppe@hs-osnabrueck.de

Mira Sack

Dr. phil., Professorin für Theaterpädagogik an der Zürcher Hochschule der Künste. Lehrt und forscht zu Kulturen der Vermittlung und theatralen Verfahren.
Kontakt: mira.sack@zhdk.ch

Dr. Armin Schachameier

Diplompädagoge, Leiter der Bachelorstudienrichtung Soziale Dienste an der Staatl. Studienakademie Breitenbrunn, Seminarleiter bei der gGmbH Irgendwie Anders.
Kontakt: schachameier@web.de

Jan Siebenbrock

ist freiberuflicher Theaterpädagogin (M.A.) und Doktorand für Pädagogik an der FAU Erlangen-Nürnberg.
Kontakt: jan7brock@yahoo.de

Ursula Ulrich

Theaterpädagogin (MA); Studium in Pädagogik, Theaterpädagogik und Transdisziplinarität. Leiterin Zentrum Theaterpädagogik, PH Luzern: Projektleitung „Ästhetische Expeditionen“ 2012–2016.
Kontakt: ursula.ulrich@phlu.ch

Florian Vaßen

Dr., pensionierter Professor an der Leibniz Universität Hannover, Leiter der Arbeitsstelle Theater – Theaterpädagogik sowie des Studiengangs Darstellendes Spiel bis 2009.
Kontakt: florian.vassen@germanistik.uni-hannover.de

Maik Walter

Theaterpädagoge und Dozent für Deutsch als Fremdsprache, ist Fortbildner (www.textbewegung.de) und Lehrbeauftragter unter anderem an der der Universität Tübingen.
Kontakt: maik@zedat.fu-berlin.de

Sascha Willenbacher

ist seit August 2011 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institute for Art Education und im Bachelor of Arts in Theater an der Zürcher Hochschule der Künste.
Kontakt: sascha.willenbacher@zhdk.ch

Anna Zimmer

Theaterpädagogin (BUT), seit der SPZ 2007/08 tätig am Theater Koblenz.
Kontakt: mail@annazimmer.de

ANKÜNDIGUNGEN

Call for Papers

Performative Räume in der Sprach-, Literatur- und Kulturvermittlung

Zweite Internationale SCENARIO Forum Tagung anlässlich 10 Jahre SCENARIO – Zeitschrift für performatives Lehren, Lernen und Forschen: **University College Cork, Irland – 25.-28. Mai 2017**

Die SCENARIO Forum Tagung 2017 reagiert auf zunehmende Anzeichen für eine stärkere performative Ausrichtung in der Bildung und beleuchtet das Potential **performativer Räume** in sprach-, literatur- und kulturbezogenen pädagogischen Kontexten. Die Themengebiete umfassen, sind aber nicht begrenzt auf:

- **„Körperräume“**. Wie kann die Rolle des Körpers als integrales Element des Lernprozesses stärker akzentuiert werden? Welche Wirkung hat die Verkörperung auf den Lernerfolg?
- **Physische Räume**. Welche Herausforderungen stellen bzw. Möglichkeiten bieten bestehende physische Räume (Klassen- und Seminarräume, Vortragssäle etc.); inwiefern lassen sich diese ‚performativ verwandeln‘?
- **Mentale Räume**. Was für Räume entstehen im Kopf, wenn performativ gelehrt und gelernt wird? Wie können diese Räume wahrgenommen, beschrieben und reflektiert werden?
- **Leere Räume**. Welche spezifischen Bildungsbereiche können besonders von performativen Zugängen zum Lehren und Lernen profitieren? Wenn „leere Räume“ Räume sind, „in denen Theater stattfindet“ (Peter Brook), wie können leere Räume zu Orten künstlerischer bzw. ästhetischer Erfahrung in der Sprach-, Literatur- und Kulturvermittlung werden?
- **Interkulturelle Räume**. Wie können sowohl unterschiedliche Kultur- und Sprach- als auch Sprachlernhintergründe produktiv in das performative Lehren und Lernen integriert werden? Inwiefern gehen performative Ansätze über die gegenwärtige Praxis interkultureller Bildung hinaus?
- **Curriculare Räume**. Inwiefern haben performative Lehr- und Lernkulturen bereits Einfluss auf bestehende Curricula genommen? Was sind Desiderate in der Curriculumsentwicklung?
- **Forschungsräume**. Welche Leerstellen bestehen zwischen theoretischen Überlegungen und der praktischen Umsetzung von performativem Lehren und Lernen und wie können diese zu Bezugsräumen für performative Forschung werden? Inwiefern hat die Erforschung performativen Lehrens und Lernens bereits einen Einfluss auf die Forschungsmethodik genommen? Wie kann performatives Lehren und Lernen beobachtet, kodifiziert und bewertet werden?
- **Definitionsräume**. Welche terminologischen Herausforderungen und transkulturellen Überlegungen gilt es bei der Entwicklung eines internationalen Glossars zu berücksichtigen?
- **Visionäre Räume**. Nach 10 Jahren SCENARIO: Inwiefern wurde der Weg zu einer performativen Lehr- und Lernkultur geebnet? Welche Entwicklungen sind in den nächsten 10 Jahren wünschenswert/zu erwarten?

Wir begrüßen Beiträge von Lehrenden, Forschenden sowie von Kunstschaffenden und -vermittelnden aus verwandten Praxisfeldern und Disziplinen, einschließlich Pädagogik, Drama und Theater, Film/Neue Medien, Musik, Tanz und Bildende Kunst. Das Organisationsteam ist offen für folgende Formate, einschließlich 25-Minuten-Vorträge, 90-Minuten-Workshops, Kurzfilme und Performances.

Schicken Sie uns einen Abstract (max. 300 Wörter auf Englisch oder Deutsch) **mit Angaben zu Ihrer Person** (max. 50 Wörter) **bis zum 1. Dezember 2016** an scenario@ucc.ie.

Über die Auswahl werden Sie bis 15. Januar 2017 informiert.

Aktuelle Konferenzinformationen stehen Ihnen unter

<http://www.ucc.ie/en/scenario/scenarioforum/scenarioforum-conference2017/> zur Verfügung.

Ausgewählte Beiträge werden in der Zeitschrift SCENARIO (<http://scenario.ucc.ie>) und/oder der SCENARIO Buchreihe

(<http://www.ucc.ie/en/scenario/scenariobooks/>) veröffentlicht.

Die Konferenz wird durch das Department of German, University College Cork organisiert – in enger Zusammenarbeit mit der CASiLaC Forschungsgruppe *Culture as Performance – Performance as Culture* der *UCC School of Languages, Literatures and Cultures* und dem *Centre for Interdisciplinary Research in Performance Practices*.
Organisationsteam: Eucharía Donnery (Shonan Institute of Technology, Japan), Susanne Even (Indiana University, Bloomington, USA), Micha Fleiner (Xiamen University, China), Dragan Miladinovic (University College Cork), Erika Piazzoli (Trinity College Dublin), Manfred Schewe (University College Cork).



Ankündigung Labortagung Forschendes Theater in Sozialen Feldern

24.–26. November 2016

FH Dortmund, Emil-Figge-Str. 44, 44227 Dortmund

Der Diskurs zur Künstlerischen Forschung, der in der Kunst- und Theaterwissenschaft seit zwei Jahrzehnten vor allem im angloamerikanischen Raum verbreitet ist, bekommt nun auch in der Theaterpädagogik zunehmend Aufmerksamkeit. „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.“ Das Schultheatertreffen der Länder 2015 regte mit diesem Ausschreibungstext Schulklassen an, eigene Stücke zu gesellschaftspolitischen Fragen in offenen Theaterformaten zu entwickeln. Das Forschungstheater Hamburg wiederum stellt in seinen Laboren mit Kindern und Jugendlichen die Frage: „Wie lassen sich kulturwissenschaftliche Analysen in die Tat umsetzen und auf ihre gesellschaftliche Wirksamkeit hin testen?“ (Peters 2013, S. 75). Kinder und Jugendliche partizipieren durch die Adressierung als Forscher*innen an der Hinterfragung und Gestaltung sozialer Realitäten. Darüber hinaus werden mehr und mehr Künstler*innen durch Förderprogramme, Aufträge an Schulen und Anfragen von Workshops als soziologische Forscher*innen angesprochen, die mittels künstlerischer Projekte Stadtteile, soziale Gruppen und Brennpunkt-Themen wie demografischer Wandel, Migration, Bürgerbeteiligung, etc. ‚erforschen‘ sollen (vgl. Ausschreibung „Kann Spuren von Kunst enthalten“ von LAGS Niedersachsen u.a.). Künstler*innen wird damit ein Handlungswissen und eine soziale Verantwortung zugesprochen, mit den ihnen eigenen künstlerischen Mitteln und mit einem Fremdblick soziale Strukturen und Probleme auf innovative Weise zu erforschen.

Forschen mit performativen Künsten in und an der Gesellschaft hat Konjunktur. Die Idee vom forschendem Theater stellt die traditionellen Grenzen zwischen Kunst und Wis-

senschaft, Theorie und Praxis auf die Probe: Theatermacher*innen bewegen sich in gesellschaftliche Felder um soziale, (trans-)kulturelle Praxen und Sozialräume ethnografisch zu erfassen und Gesellschaft mit soziologischen Methoden zu befragen. Ihre Aufführungen werden oft zu performativen Testversionen einer zukünftigen Gesellschaft. Damit ist eine künstlerische Forschung anvisiert, die mit den Mitteln der performativen Künste Gesellschaft untersucht, beschreibbar macht und verändert - eine Soziale Kunst, die sich an der Schnittstelle von Ästhetischer und Politischer Bildung, Sozialraum- und Gesellschaftsforschung und Theater/Performancekunst verorten lässt.

In der dritten Ausgabe der Tagung „der Tagungsreihe zum Thema „Theater als Soziale Kunst“ an der FH Dortmund nach „Biografieren auf der Bühne“ (2014) und „Partizipation: teilhaben/teilnehmen“ (2015) steht die Scharfstellung des Begriffs „Forschendes Theater“ anhand dreier Erkenntnisleitender Fragen im Fokus:

- *Wie* - mit welchen sozialwissenschaftlichen Methoden und performativen Handlungsstrategien - erforschen Künstler*innen in künstlerischen/ kunstvermittelnden Prozessen soziale Felder (insbesondere Zielgruppen, Subkulturen, (trans-)kulturelle Praxen und Sozialräume)?
- Welches Wissen wird dabei hervorgebracht?
- Wie kann es für künftige Gestaltungsprozesse von Gesellschaft nutzbar gemacht werden?

Für die Tagung „Forschendes Theater in Sozialen Feldern“ laden verschiedene Protagonist*innen dieser Szene in künstlerisch-wissenschaftlichen Laboren zur praktischen Forschung an Begriffen und Methoden ein. Neben der gemeinsamen Reflexion von Erprobungsexperimenten in verschiedenen Laboren werden von Wissenschaftler*innen aus den

Bereichen der Philosophie, Theaterwissenschaft, Ethnografie und Sozialwissenschaften inter- oder transdisziplinär motivierte Beobachtungen durchgeführt, die die Reflexionsdiskurse bereichern. Eine Keynote, Kurzvorträge und gemeinsame Foren strukturieren und ergänzen den Wissens- und Erfahrungsaustausch.

Anmeldung bis zum 15.10.2016

Teilnahmebeitrag: 80,00 Euro, ermäßigt: 55,00 Euro (Studierende, Doktoranden, etc)

Anmeldeformular und weitere Informationen zum Programm unter: www.forschendes-theater.de

Eröffnungsvortrag: Prof. Dr. Annemarie Matzke (Universität Hildesheim)
Labore: Malte Pfeiffer (Frl. Wunder AG), Maïke Gunsilius (HafenCity Universität Hamburg), Martina Reuter (WochenKlausur), Elise von Bernstorff (u.a. tätig am Theater an der Parkaue, Fundus Theater Hamburg) und andere trans- und interdisziplinäre Impulsgeber*innen.

Konzept: Prof. Dr. Melanie Hinz
Organisation und Durchführung: Anna Geibel, Ute Handwerk, Prof. Dr. Melanie Hinz, Michael Kranixfeld, Prof. Dr. Norma Köhler, Prof. Dr. Christoph Lutz-Scheurle, Michael Zimmermann.

In Kooperation mit der BAG Spiel und Theater und der LAG Spiel und Theater NRW



Ankündigungen

Ausschreibung der Bundesakademie Wolfenbüttel Theaterprojekte mit jugendlichen Geflüchteten

Leitung: Ute Handweg, Maik Walter, Dr. Birte Werner | Datum:
4. Nov (16.00 Uhr) bis 5. Nov 2016 (14.00 Uhr)

Die Tagung richtet den Fokus auf Theaterprojekte, deren Akteure unbegleitete Jugendliche mit Fluchterfahrung sind. Anhand konkreter Beispiele aus der Praxis wollen wir diskutieren, welche Angebote und Zugänge es auf dem Weg zu Integration und Spracherwerb zu entwickeln und welche ästhetischen Potentiale es zu entdecken gilt. Die Tagung widmet sich in Gesprächen und Workshops dem Austausch über die didaktischen, künstlerischen und politischen Herausforderungen dieser Arbeit und thematisiert die dafür notwendigen Rahmenbedingungen.

Call for Questions:

Wir bitten um Ihre Fragen!

Theater-Akteur_innen, die mit geflüchteten Jugendlichen zusammenarbeiten, stehen vor vielfältigen Herausforderungen. Die Vernetzung mit Expert_innen unterschiedlicher Professionen ist erforderlich, Know-How aus verschiedenen Bereichen: Kultur, Theater, Bildung, Soziales, Kommunikation, Recht u. a. Zur Vorbereitung des Tagungsprogramms bitten wir darum um Ihre Expertise:

- Welche Fragen sind für Ihre künstlerische Arbeit mit geflüchteten Jugendlichen aktuell relevant?
- Welches spezielle (Fach)Wissen kann Ihre Arbeit unterstützen und ergänzen?

Bitte schicken Sie Ihre Fragen – gern in Stichworten – an:

joern.steinmann@bundesakademie.de

Anmeldung:

[http://www.bundesakademie.de/programm/darstellende-kuenste/do/veranstaltung_details/dk27-16./](http://www.bundesakademie.de/programm/darstellende-kuenste/do/veranstaltung_details/dk27-16/)

Die Anmeldeseite erreichen Sie auch über die Reiter unserer Homepage: »www.bundesakademie.de unter Programm im Bereich Darstellende Künste«. Lassen Sie Ihr Interesse am Programm per E-Mail joern.steinmann@bundesakademie.de vormerken.

In Kooperation mit der Arbeitsgemeinschaft (BAG) Spiel & Theater

Anzeigen

DIALOG



Edgar H. Schein
HUMBLES INQUIRY
Vorurteilsloses Fragen als Methode effektiver Kommunikation
Hardcover · 978-3-89797-086-1

EHP

DIALOG



Phil Joyce, Charlotte Sills
GESTALT THERAPEUTISCHE KOMPETENZEN FÜR DIE PRAXIS
Ein Lehrbuch für Psychotherapie, Beratung und Ausbildung
393 S., Checklisten · 978-3-89797-907-9

GESTALT



GESTALT THERAPIE
Forum für Gestaltperspektiven
Dt. Vereinigung für Gestalttherapie, DVG
ISSN 0933-4238 · 2 Hefte jährl.; 90-120 S.



Zeitschrift für Gestaltpädagogik
Gestaltpädagogische Vereinigung (GPV) e.V.
ISSN 1615-6404 · 2 Hefte jährlich; jeweils 64 S.

Alle Bücher auch als E-Book erhältlich!

Infos zu Büchern, Zeitschriften und Service: www.ehp-koeln.com
EHP - Verlag Andreas Kohlhage

Gibt es hier noch etwas zum Füllen?