

Zeitschrift für Theaterpädagogik

33. Jahrgang • Korrespondenzen • Heft 70



Praktiken der Vermittlung in theaterpädagogischen Kontexten

Tanztheater mit Jugendlichen

29. bis 31. Mai 2017 | Leitung: Ives Thuwis-De Leeuw

Spiele, Wettkämpfe und Turniere**Regelsysteme für Probenprozesse und Performances »erbeuten«**

29. bis 31. Mai 2017 | Leitung: Peggy Mädler

She She Pop

Juni 2017 | Leitung: She She Pop

Rhythm to dance

15. bis 17. Juli 2017 | Leitung: Royston Maldoom & Tamara McLorg

Musiktheatervermittlung

Fachtagung mit Workshops | 1. bis 3. Oktober 2017

Körpergeräte**Choreografische Forschungswerkstatt**

12. bis 14. November 2017 | Leitung: Martin Nachbar

ba · wolfenbüttel

www.bundesakademie.de | post@bundesakademie.de | im Programmbereich Darstellende Künste

**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./27.05.2018Leitung der Fortbildungen:
Andreas Hartman
Hilde Cromheecke

Inhalt

Inhalt	1	„Theater nur mit uns!“ Vom KinderTheaterParlament zum KinderTheaterBeirat	39
Editorial	3	<i>Wiebke Hagemeyer und Friederike Dunger:</i>	
Autorinnen und Autoren	4	50 Kinder sprengen ein Theater. Das Projekt HOUSE OF MANY am Theater an der Parkaue Junges Staatstheater Berlin	41
Praktiken der Vermittlung		<i>Irina Barca</i>	
Praktiken der Vermittlung. Bemerkungen zu einer praxeologischen Perspektive auf theaterpädagogische Arbeitsfelder	5	Magazin	
<i>Ulrike Hentschel/Ute Pinkert</i>		Zeitgenössische Bilderbuchkunst inszenieren. Ein Konzept zur ästhetisch-künstlerischen Sprachbildung in Willkommensklassen	43
Vermittlungspraktiken beim Choreografieren: Einblicke in Kunst als Vermittlungspraxis	8	<i>Kirsten Winderlich</i>	
<i>Gitta Barthel</i>		Willkommensraum 01 – Dialog über die Praxis ästhetisch-künstlerischer Sprachbildung	44
Können Löcher gemein sein oder ist ein Tunnel ein Loch? Potentiale Künstlerischer Kunstvermittlung von Inszenierungen	11	<i>Stella Konstantinou, Conrad Rodenberg</i>	
<i>Milena Meyer</i>		Das Fremde vermitteln. Theaterpädagogische Annäherungen an Fremdheit im Kinder- und Jugendtheater	47
Workshops zur Spielplanvermittlung an Theatern – eine Erkundung	15	<i>Damaris Nübel</i>	
<i>Ute Pinkert</i>		Geflüchtete auf der Bühne – Ein theaterpädagogisches Streitthema. Zur 30. Bundestagung Theaterpädagogik in Eberswalde	49
Inszenierungsvorbereitende Workshops an der Schaubühne am Lehniner Platz. Zum Beispiel zur Inszenierung NEVER FOREVER von Falk Richter	16	<i>Raimund Finke u.a.</i>	
<i>Uta Plate und Philipp Rost</i>		Theaterprojekte mit jugendlichen Geflüchteten	53
Inszenierungsvorbereitende Workshops am Gorki Theater Berlin. Zum Beispiel zu JE SUIS JEANNE d'ARC nach Friedrich Schiller von Mikaël Serre	18	<i>Ute Handweg, Maik Walter, Birte Werner</i>	
<i>Astrid Petzoldt</i>		Mit dem Hören experimentieren. Internationaler Kongress Happy New Ears – Musiktheater für junges Publikum	56
Impuls-Workshops am Theater Strahl Berlin. Zum Beispiel zur Tanztheater Inszenierung THE BASEMENT Choreografie Wies Merckx, in Kooperation mit De Dansers, Utrecht/N	21	<i>Anett Israel</i>	
<i>Cornelia Baumgart</i>		7. Kindertheaterfest in Leipzig. Fachtagung Kinder Macht Theater vom 12. – 15. Oktober 2016	58
Das Workshop-Format ZUGRIFFE am Deutschen Theater Berlin. Zum Beispiel zum Familienstück AN DER ARCHE UM ACHT von Ulrich Hub in der Regie von Anne Bader	23	<i>Ilona Sauer</i>	
<i>Anne Toppelhoffer</i>		Theaterpädagogik und/oder applied theatre? Plädoyer für eine präzise Begrifflichkeit	60
Inklusive Workshops am Theater RambaZamba. Zum Beispiel zur Inszenierung DER GUTE MENSCH VON DOWNTOWN in der Regie von Gisela Höhne	25	<i>Florian Vaßen</i>	
<i>Laura Werres</i>		Aus dem Archiv	
TanzScout Berlin – Eine Vermittlungsinitiative für die performativen Künste	28	„Tätigkeitsfeld und Berufsfeld der Theaterpädagogin und des Theaterpädagogen“. 1987	63
<i>Amelie Mallmann und Maren Witte</i>		<i>Katharina Kolar</i>	
Was Lehrerinnen und Lehrer wirklich wollen	31	Rezensionen	65
<i>Lukas Müller</i>		Nachgelesen: Seiten- und Rückblicke	73
Schnittstellen bilden. Theaterpädagogik in Auseinandersetzung mit der Digitalisierung	33	Ankündigungen	75
<i>Tabea Hörnlein</i>			
Wer ist hier Chef? Weltbüro #1 an der Zürcher Hochschule der Künste	37		
<i>Eva-Maria Rottmann</i>			

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

- * Eine Seite einschließlich der Leerzeichen enthält ca. 3.800 Zeichen bei Verwendung der Schriftart Times New Roman mit Schriftgrad 12 und eineinhalbfachem Zeilenabstand.
 - * Entsprechend der Anzahl eingesandter Fotos muss die Summe der Zeichen reduziert werden.
 - * Bitte nicht layouten!
 - * Wir bitten, keinen Blocksatz, sondern Flattersatz zu verwenden und keine festen Wort- oder Zeilentrennungen vorzunehmen.
 - * Zuerst kommt der Titel (evtl. mit Untertitel); darunter der Name von Verfasserin bzw. Verfasser. Bitte die Titel möglichst kurz fassen!
 - * Zwischenüberschriften sollen nicht besonders hervorgehoben, sondern frei eingesetzt werden (die Schriftgröße wählt der Verlag).
 - * Fußnoten und Unterstreichungen sollten vermieden werden. Sollten sie notwendig sein, dann bitte in Manuskripten keine Fußnoten, sondern sog. Endnoten verwenden.
 - * Anmerkungen und Literaturangaben kommen an den Schluss des Beitrags.
 - * Es wird gebeten, den Artikel als Word-Datei zu schicken.
 - * Die Autorinnen und Autoren entscheiden sich 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 E-Mail-Adresse für das Autorinnen-/Autorenverzeichnis, das in jedem Heft erscheint.
 - * Honorar können wir leider nicht zahlen. Pro Beitrag wird ein Heft an die Autorin/den Autor als ein bescheidenes Dankeschön gesandt. Weitere Exemplare dieses Heftes können mit 30 % Preisnachlass bezogen werden.
- Vielen Dank!

Impressum – Zeitschrift für Theaterpädagogik (ZfTP)

- Gründungsherausgeber:** Prof. Dr. Gerd Koch, koch@ash-berlin.eu
Prof. Dr. Florian Vaßen, florian.vassen@germanistik.uni-hannover.de
- Herausgeber:** Prof. Dr. Ulrike Hentschel, uhen@udk-berlin.de
Lorenz Hippe, Lorenzhippe@web.de
Dr. Ole Hruschka, ole.hruschka@germanistik.uni-hannover.de
Prof. Dr. Norma Köhler, norma.koehler@fh-dortmund.de
Gunter Mieruch, gunter.mieruch@me.com
Andreas Poppe, a.poppe@hs-osnabrueck.de
Friedhelm Roth-Lange, rothlange@aol.com
Prof. Dr. Mira Sack, mira.sack@zhdk.ch
Prof. Dr. Wolfgang Sting, wolfgang.sting@uni-hamburg.de
- In Kooperation mit** BAG Spiel + Theater e. V. (gefördert durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend)
• www.bag-online.de • info@bag-online.de
Bundesverband Theater in Schulen e. V. (BV.TS) bv.ts@icloud.com • www.bvts.org
Bundesverband Theaterpädagogik e. V. (BuT) mail@butinfo.de • www.butinfo.de
Gesellschaft für Theaterpädagogik/Niedersachsen e. V. • www.gesellschaftfuertheaterpaedagogik.net
- Archiv:** *Online-Archivierung und -Recherche:* www.archive-datp.de
- Heftredaktion:** Ulrike Hentschel/*Schwerpunkt:* Ute Pinkert
Aus dem Archiv: Katharina Kolar (K.Kolar@hs-osnabrueck.de)
Rezensionen: Maik Walter (maik@zedat.fu-berlin.de)
- 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: Nicole Helms
Cover: Nicole Helms, Foto: Anika Büssemeier, Rückseite: Graphic Recording by Johanna Benz, Leipzig
- Copyright:** Alle Rechte bei den Autoren/all rights reserved
- Preis:** Einzelheft: Euro 7,50 plus Porto. Jahresabonnement: Euro 13,- plus Porto. Studierendenabonnement: Euro 10,- plus Porto. Abonnements über den Verlag oder über Herausgeber-Verbände.

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

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

Für den Anzeigeninhalt sind allein die Inserenten verantwortlich.

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

ISSN 1865-9756

EDITORIAL

Wenn Theaterpädagogik sich als Vermittlung begreift, ist damit meist der Bereich des Berufsfeldes angesprochen, der seine Praxis auf die Gestaltung einer Relation zwischen professionellem Theater und einem Publikum ausrichtet. So auch in diesem Heft der Zeitschrift für Theaterpädagogik. Anders als im Heft 59, in dem es darum ging, das Berufsfeld von Theaterpädagogik am Theater in seinen Bedingungen und Ausdifferenzierungen auszuleuchten, wird hier mit dem Begriff der Praktiken eine Perspektive aufgemacht, die quasi etwas näher heranzoomt. Der Blick auf die Praktiken, als die kleinsten Bausteine eines gemeinsamen Agierens in kulturellen Räumen, sucht nach Antworten auf Fragen nach dem Wie: Wie stellt sich über konkretes Tun und Sagen („doings and sayings“) überhaupt eine Praxis her, die wir als „Vermittlung“ beschreiben?

Damit werden in diesem Heft nicht die Strukturen und weniger die Bedingungen theaterpädagogischer Vermittlungspraxis in den Blick genommen, sondern konkrete Verfahren und Abläufe. Wir eröffnen das Heft mit allgemeinen Überlegungen, wie eine praxeologische Forschungsperspektive für die Theaterpädagogik aussehen könnte. Beispielhaft folgt darauf der Text von Gitta Martens, in dem sie Ergebnisse ihrer Untersuchung einer choreografischen Vermittlungspraxis vorstellt. Im Zentrum des Themenschwerpunkts stehen spielplanbegleitende theaterpädagogische Workshops, wie sie das Tagesgeschäft vieler Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen ausmachen. Ausgehend von der These, dass das theaterpädagogische Wissen um die Strategien und Wirkweisen solcher Workshops bislang wenig aufgearbeitet ist, haben wir Theaterpädagog*innen von Berliner Häusern gebeten, ihre Workshopkonzepte zu veröffentlichen und von Studierenden der Theaterpädagogik an der UdK Berlin reflektieren zu lassen. Ergänzend dazu stellt Milena Meyer das von ihr erprobte Workshopkonzept einer künstlerischen Kunstvermittlung

vor. Diese Einblicke in die konkrete Praxis spielplanbegleitender Workshops werden ergänzt u.a. durch Überlegungen Tabeca Hörnleins, auf welche Weise sich Vermittlungsformen im Kinder- und Jugendtheater in Korrespondenz zu Formen digitaler Kommunikation verändern lassen. Zum Abschluss werden drei Vermittlungsformate mit Kindern vorgestellt, in denen insbesondere die Machtverhältnisse zwischen vermittelnder Instanz und Teilnehmenden thematisiert werden. Hier wird erprobt, in welcher Weise Kinder und Jugendliche innerhalb theaterpädagogischer Vermittlungsformate als Expert*innen zukünftiger Weltverhältnisse angerufen werden können.

Auch das Magazin weist diesmal einen Themenschwerpunkt auf, der die Aktualität der Arbeit für und mit Geflüchteten aufgreift. Innerhalb der Kulturellen Bildung und insbesondere der Theaterpädagogik gibt es seit einiger Zeit Veranstaltungen, Tagungen, Veröffentlichungen, die sich diesem Thema widmen und natürlich auch konkrete Angebote, die versuchen auf die Bedürfnisse der Migrantinnen und Migranten zu reagieren. Das Magazin kann nur beispielhaft aus der Vielzahl der vorhandenen Angebote einige aufgreifen und zu Wort kommen lassen. Das Thema wird uns aber sicherlich weiter beschäftigen.

Neben zwei weiteren aktuellen Tagungsberichten im Magazin (vom Kindertheaterfest in Leipzig und vom Happy New Ears Kongress in Mannheim) sei hier vor allem auf die Auseinandersetzung mit „Theaterpädagogik“ und „applied theatre“ hingewiesen, die Florian Vaßen vornimmt. Seine scharfsinnigen Kommentare zur Begrifflichkeit waren bereits im Heft 69 angekündigt, haben vielleicht die eine oder den anderen schon neugierig gemacht und können nun hier nachgelesen werden.

Ute Pinkert und Ulrike Hentschel

Ankündigungen zu den Heften 71 und 72

Themenschwerpunkt von Heft 71:

Theaterpädagogik gebrauchen, vermitteln, behaupten, verkaufen

Redaktionsschluss ist der 15. Juli 2017

Bitte Texte an den Redakteur Andreas Poppe senden:
a.poppe@hs-osnabrueck.de

Maik Walter ist für die Rubrik „Rezensionen“ zuständig. Bitte Rezensionen senden an:
maik@zedat.fu-berlin.de

Themenschwerpunkt von Heft 72:

Stop Separating: Theaterpädagogische Arbeit in schulischen und außerschulischen Bildungskontexten

Redaktionsschluss ist der 15. Dezember 2017

Bitte Texte an den Redakteur Gunter Mieruch senden:
Gunter.mieruch@me.com

Autorinnen und Autoren

Irina Barca

studierte Theaterpädagogik am Institut für Theaterpädagogik der Hochschule Osnabrück und ist seit 2014 Theaterpädagogin am THEATER AN DER PARKAUE.

Irina.Barca@parkaue.de

Gitta Barthel

Dr. phil., ist in der Kunst-, Vermittlungs- und Forschungspraxis tätig und lehrt Zeitgenössischen Tanz und Choreografie; www.gittabarthel.de
info@gittabarthel.de

Cornelia Baumgart

Lehrerin, Tanz- und Theaterpädagogin, seit 1995 arbeitet sie freiberuflich am Theater Strahl und ist dort seit vier Jahren für den neu sich entwickelnden Bereich Tanz verantwortlich.
c.baumgart@theater-strahl.de

Friederike Dunger

freischaffende Theaterpädagogin. Bei „Theater nur mit uns!“ leitete sie die Vorbereitung, einen Ausschuss und den KinderTheaterBeirat.
frieda_uk@web.de

Wiebke Hagemeier

Theaterpädagogin am GRIPS Theater. „Theater nur mit uns!“ von den GRIPS Werken leitet sie künstlerisch.
wiebke.hagemeier@grips-theater.de

Ute Handweg

Geschäftsführerin der Bundesarbeitsgemeinschaft Spiel und Theater e.V.
handweg@bag-online.de

Ulrike Hentschel

Dr. phil., Professorin für Theaterpädagogik und Darstellendes Spiel an der Universität der Künste Berlin.
uhen@udk-berlin.de

Lorenz Hippe

Freiberuflicher Autor und Dozent, arbeitet als Dramaturg, Regisseur und Theaterpädagoge.
lorenzhippe@web.de

Tabea Hörnlein

leitete die Theaterakademie des tjg. theater junge generation Dresden und ist seit 2015 Dramaturgin für Digitale Medien am tjg.
tabea.hoernlein@tjg-dresden.de

Annett Israel

Dramaturgin, Mitarbeiterin im Projektbüro Berlin des Kinder- und Jugendtheaterzentrums in der Bundesrepublik Deutschland.
annettisrael@aol.com

Gerd Koch

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

Stella Konstantinou

Theaterpädagogin, Performerin, Erzählerin, Lehrbeauftragte am Institut für Kunstdidaktik und Ästhetische Bildung der Universität der Künste Berlin.
Stella_konstantinou@gmx.de

Amelie Mallmann

freiberufliche Dramaturgin, Theater- und Tanzpädagogin, u.a. tätig für das Deutsche Theater Berlin, und das Kunstfest Weimar.
ameliemallmann@web.de

Milena Meyer

freischaffende Theaterpädagogin, u.a. am Theater Basel, Vorstadtheater Basel. Ihr besonderes Interesse gilt der Künstlerischen Kunstvermittlung in Theorie und Praxis.
milena.r.meier@gmail.com

Lukas Müller

Theaterpädagoge (MA, UdK Berlin); Lehrdiplom Sekundarstufe I; seit der Spielzeit 2016/17 Mitarbeiter am Jungen DT und Projektkoordinator bei unart.
l.mueller@deutschestheater.de

Damaris Nübel

Diplom-Dramaturgin, Theaterpädagogin BuT, seit 2013 akademische Mitarbeiterin im Studiengang Kultur- und Medienbildung an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.
nuebel@ph-ludwigsburg.de

Astrid Petzoldt

studierte Kulturmanagement und Theaterpädagogik an der UdK Berlin. Sie leitete die Theaterpädagogik an der Vaganten Bühne Berlin und ist seit 2012 Theaterpädagogin am Gorki Theater Berlin.
x@gorki.de

Ute Pinkert

Dr. phil., Dramaturgin und Theaterpädagogin. Seit 2007 Professorin für Theaterpädagogik in den Studiengängen Theaterpädagogik und Darstellendes Spiel an der UdK Berlin.
pinkert@udk-berlin.de

Ute Plate

ist Regisseurin, Theaterpädagogin und Dozentin und leitet Theaterprojekte national und international, insbesondere für Menschen aus sozial benachteiligtem Umfeld.
utaplate@rocketmail.com

Andreas Poppe

Lehrender am Institut für Theaterpädagogik der Hochschule Osnabrück, Kuratoriumsmitglied des Fonds für Darstellende Künste.
a.poppe@hs-osnabrueck.de

Conrad Rodenberg

Lehrkraft für besondere Aufgaben am Institut für Kunstdidaktik und Ästhetische Bildung der Universität der Künste Berlin.
conrad.rodenberg@gmx.de

Philipp Rost

studierte am Institut für Performative Künste und Bildung der HBK Braunschweig sowie Theaterpädagogik an der UdK Berlin. Seit 2015 arbeitet er als Theaterpädagoge an der Schaubühne am Lehniner Platz.
prost@schaubuehne.de

Eva-Maria Rottmann

studierte Theaterpädagogik an der Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK) und ist seit ihrem Abschluss als freischaffende Theaterpädagogin und Autorin tätig. Seit 2015 arbeitet sie als Unterrichtsassistentin an der ZHdK.
eva-maria.rottman@zhdk.ch

Anne Tippelhoff

seit der Spielzeit 2015/16 Theaterpädagogin und Dramaturgin am Jungen DT und dort für den Bereich Theater und Schule verantwortlich.
tippelhoff@deutschestheater.de

Florian Vaßen

Dr. phil., Professur an der Leibniz Universität Hannover, Leiter der Arbeitsstelle Theater – Theaterpädagogik sowie des Studiengangs Darstellendes Spiel bis 2009.
Florian.vassen@germanistik.uni-hannover.de

Maik Walter

Theaterpädagoge und Dozent für Deutsch als Fremdsprache u.a. an der Universität Tübingen.
maik@zedat.fu-berlin.de

Birte Werner

Dr. phil., Leiterin des Programmbereichs Darstellende Künste an der Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel.
birte.werner@bundesakademie.de

Laura Werres

Theaterpädagogin (UdK Berlin) und Projektleiterin Jugend im RambaZamba e.V.
jugend@rambazamba.eu

Kirsten Winderlich

Dr. phil., Professorin für Musik-Ästhetische Erziehung an der Universität der Künste Berlin, Leiterin der grundschule_der_kuenste.
winderlich@udk-berlin.de

Maren Witte

Dr. phil., Tanzwissenschaftlerin und -dramaturgin. Seit 2015 Professorin am Institut für Theater und Tanz im Sozialen an der Hochschule für Künste im Sozialen Ottersberg.
maren.witte@hks-ottersberg.de

PRAKTIKEN DER VERMITTLUNG

Praktiken der Vermittlung. Bemerkungen zu einer praxeologischen Perspektive auf theaterpädagogische Arbeitsfelder

Ulrike Hentschel/Ute Pinkert

Der Themenschwerpunkt des vorliegenden Heftes der Zeitschrift für Theaterpädagogik rückt die Praktiken theaterpädagogischer Arbeit in den Fokus, und zwar speziell die Praktiken der Vermittlungsarbeit am Theater. Was ist mit dieser Frage nach den Praktiken gewonnen? Kurz gesagt, beinhaltet sie eine Verschiebung der Perspektive von der Frage nach dem Warum und Wozu, also der Legitimation und den Wirkungen von Vermittlungsarbeit hin zu der Frage nach dem Wie, den konkreten Arbeitsprozessen in dieser Arbeit.¹ Damit verbunden ist zunächst eine Beobachtung und Beschreibung dieser Prozesse, wie sie in diesem Heft aus verschiedenen Positionen - der Anleiter*innen, der Teilnehmer*innen, der Forscher*in - vorgenommen werden. Der vorliegende Text unternimmt eine theoretische Verortung dieser Fragestellungen und macht Vorschläge zur Erforschung theaterpädagogischer Praktiken.

Seit Beginn dieses Jahrhunderts haben Praxistheorien innerhalb der Sozialwissenschaften erheblich an Prominenz gewonnen. Die Rede vom „practice turn“, 2001 von Theodore Schatzki in die Diskussion eingebracht, ist inzwischen weit verbreitet. Dabei lässt sich nicht von *der* Praxistheorie oder Praxeologie sprechen. Mit Reckwitz ist eher von einem heterogenen „Bündel von Theorien mit Familienähnlichkeit“² auszugehen die den inzwischen zahlreichen praxeologischen Untersuchungen in Bereichen der Wissenschafts-, Bildungs- und Unterrichtsforschung, der Literatur- und Geschichtswissenschaft, der Tanzpädagogik, der Soziologie u.a.m. zugrunde liegen.

Auf eine genaue Ausdifferenzierung dieser Ansätze können wir an dieser Stelle nicht eingehen. Es geht uns auch weniger um die schlüssige Ableitung eines Feldes der kulturellen Bildung aus einer soziologischen Metatheorie. Wir wollen vielmehr den Fokus auf die forschungspraktische Frage richten, welche Chancen das Anknüpfen an Praxistheorien im Feld der kulturellen Bildung, insbesondere der Theaterpädagogik mit sich bringt, welche Fragen es aber auch aufwirft.

Dazu werden wir zunächst sehr knapp die Grundannahmen von Praxistheorien zusammenfassen und dabei notwendig vereinfachen müssen. Dabei geht es uns vor allem darum, den Kulturbegriff heraus zu arbeiten, der dem praxeologischen Denken zu Grunde liegt. (1.).

In einem zweiten Schritt sollen die mit praxistheoretischen Annahmen einhergehenden Vorstellungen vom Subjekt befragt werden und die sich daraus ergebenden Bildungsvorstellungen (2.). Im Anschluss daran soll gezeigt werden, welche forschungspraktischen Konsequenzen sich vor diesem Hintergrund ergeben (3).

1. Praxistheorien und Kulturbegriff

Gegenstand der Analyse von Praxistheorien sind soziale Praktiken. Dabei handelt es sich um beobachtbare Muster des Verhaltens, Typisierungen, manche Autoren sprechen auch von „ways of doings and sayings“. Aus der Perspektive der Praxistheorien gelten diese sozialen Praktiken (z. B. Praktiken des Gehens, des Vortragens, des Organisierens einer Tagung...) als „Orte des Sozialen“ und als „kleinsten Einheiten der Kultur“.³

Nach Reckwitz gelten Praxistheorien als Kulturtheorien. Dabei wird ein nicht-normativer, bedeutungsorientierter Kulturbegriff zugrunde gelegt. Kultur wird als das Feld von Sinn- und Bedeutungsproduktion in symbolischen Ordnungen verstanden, das sich in sozialen Praktiken materialisiert. Kultur wird demnach durch soziale Praktiken erst hervorgebracht. Diese werden innerhalb verschiedener Wissensordnungen (des Alltags, der Politik, des Lehrens und Lernens, der Künste...) auf- und ausgeführt und damit beobachtbar. Gemäß dieser Annahmen gelten Praktiken auch als wissensbasiert. Grundlage ihres Aus- und Aufführens ist ein gemeinsames, geteiltes Wissen der Akteure. Aus praxeologischer Sicht wird allerdings betont, dass es sich dabei nicht um ein Wissen handelt, das im Sinne einer Theorie der Praxis vorausgeht, sondern das als Bestandteil einer jeweiligen Praktik anzusehen ist.⁴ Die kulturkonstituierenden Praktiken sind in die Körper der Akteure eingeschrieben. Und sie sind wesentlich bestimmt durch die Artefakte, die Materialien und die Umgebung, die für ihre Aus- und Aufführung notwendig sind. Diese Aus- und Aufführung wird „als ein Tun, ein *doing* verstanden“⁵, so der Soziologie Robert Schmidt. Daher auch die Rede von „doing culture“.⁶ Durch diese Annahmen wollen Praxistheorien den Dualismus von Individuum und Gesellschaft, structure and agency überwinden. Sie gehen vielmehr davon aus, dass sich beide erst in der Aus- und Aufführung von sozialen Praktiken performativ konstituieren. In der Betonung des körperlichen Vollzugs von Praktiken, ihrer Sichtbarkeit und Beobachtbarkeit sind praxeologische Ansätze vergleichbar mit kulturwissenschaftlichen Ansätzen zur Performanz.⁷ Auch deshalb scheint das Anknüpfen an diesen Theoriezusammenhang aus theaterpädagogischer Perspektive naheliegend.

Robert Schmidt fasst die Merkmale sozialer Praktiken pointiert zusammen:

„Soziale Praktiken sind öffentlich. Sie sind an bestimmte Umstände, Orte, Kontexte und materielle Rahmungen gebunden. Sie vollziehen sich überwiegend im Modus des Gewohnten und

Praktiken der Vermittlung.

Selbstverständlichen. Sie haben kollektiven Zuschnitt, das heißt, sie involvieren Teilnehmerschaften und Praktikergemeinschaften: Fahrgäste, Konzertbesucherinnen, Fachleute, Mitarbeiterinnen, Kundinnen, Ausübende, Kenner, Könner, Spezialistinnen.

(...) Und schließlich: Soziale Praktiken sind durch eine sich immer wieder aufs Neue bildende Regelmäßigkeit gekennzeichnet⁸.

2. Praxistheorien und Bildungsbegriff

Die soeben vorgestellte Charakterisierung von Praktiken betont vor allem die ordnungsbildende und -stabilisierende Funktion sozialer Praktiken und zeigt gleichzeitig die dezentrierte Position der Subjekte als Teilnehmende *an* und Ausführende *von* sozialen Praktiken auf.

Nimmt man dagegen – in theaterpädagogischem Forschungsinteresse – den performativen Charakter in den Blick, der notwendig mit der (Wieder-) und Neu-Aufführung von Praktiken verbunden ist, dann wird der Akt „der öffentlichen Hervorbringung von Bedeutung“⁹ ins Zentrum des Interesses gerückt. Eine solche Perspektivierung sozialer Ordnungen machen Alkemeyer u.a. zum Ausgangspunkt ihrer Überlegungen zu Prozessen der Selbstbildung im Anschluss an praxeologische Konzepte.¹⁰ Hier sehen wir Anknüpfungspunkte für eine praxeologische Forschungshaltung in theaterpädagogischen Kontexten, die am Bildungsbegriff als Horizont einer kritischen und reflexiven Haltung zur Welt und zum Selbst festhalten will.

Alkemeyer u.a. greifen die performative Kraft sozialer Praktiken als gleichzeitig Ordnungen stabilisierend und transformierend auf und nehmen eine analytische Unterscheidung von Praktiken und Praxis vor. Während die Perspektive auf Praktiken die kulturellen Muster und Routinen zur Stabilisierung sozialer Ordnungen fokussiert, gerät mit dem Blick auf die Praxis das „kontingente Vollzugsgeschehen“,¹¹ also das performative Hervorbringen einer Ordnung ins Zentrum des Interesses. Diese Perspektivierung des Sozialen steht unmittelbar im Zusammenhang mit zwei unterschiedlichen Operationen der Beobachtung. Die Autoren sprechen von einer *Theaterperspektive* und einer *Teilnehmerperspektive*.

Die Theaterperspektive nimmt das soziale Geschehen vorwiegend aus der Position des Überblicks wahr und rückt damit die Strukturen und die Praktiken in ihrer ordnenden und stabilisierenden Funktion in den Blick. Als Beispiel dafür können die Workshop- oder Probenplanungen von Theaterpädagog*innen gelten und die Routinen bzw. Formate, die diesen Planungen zugrunde liegen. Demgegenüber zoomt die Teilnehmerperspektive auf die jeweilige Situiertheit, die komplexen Anforderungen und Möglichkeiten der individuellen Aus- und Aufführung von Praktiken in ihrem performativen Vollzug. Aus dieser Perspektive erscheinen Praktiken nicht als funktionale, die jeweilige Ordnung stabilisierende Routinen, sondern als *Praxis*, in der sich Reflexionsfähigkeit und Kritik, individuelle Handlungsmacht und Verantwortung ausbilden können.¹²

Es gehe nun darum beide Perspektiven „...so aufeinander zu beziehen, dass sie sich nicht nur komplementieren, indem sie jeweils unterschiedliche Aspekte sozialer Vorgänge scharf stellen, sondern auch gegenseitig relativieren, irritieren und stimulieren. Für jede der beiden Perspektiven bildet dann die jeweils andere einen Referenzrahmen der Beobachtung“.¹³ Erst diese Möglichkeit der

Perspektivierung mache die Verfasstheit der Ordnungsbildung des Sozialen als Wechselverhältnis zwischen Stabilisierung und Überschreitung, zwischen Struktur und Subjekt bewusst. Aus der daraus resultierenden Differenzerfahrung zwischen den verschiedenen Praktiken und zwischen Praktiken und Praxis ergeben sich, so die Autoren, Möglichkeiten der Subjektconstitution und der Selbstbildung. Diese gehen also nicht als vorgängige Setzungen der Praxis voraus, sondern vollziehen sich im performativen und kontingenten Zusammenhang von Praxis.

3. Welche Konsequenzen erwachsen aus diesem Ansatz für die Forschung in der Kulturellen Bildung bzw. der Theaterpädagogik?

Ausgangspunkt dieser Frage ist die Annahme, dass praxeologische Forschungsansätze eine Orientierung bieten, wie man konkreten Bildungsverläufen in ihren körperlichen Vollzügen und ihrer Situiertheit so nahe wie möglich kommen kann. Dies wird bekanntlich besonders in der Diskussion zur Erforschung theaterpädagogischer Praxis seit langem gefordert.¹⁴ Wie Hilmar Schäfer festgestellt hat, nimmt eine praxeologische Forschung verallgemeinert die Verteilung und die Ausführung von Praktiken innerhalb eines Diskurses oder Feldes in den Blick.¹⁵ Diese Ausrichtung korrespondiert mit der Zielsetzung der kulturellen Bildungsforschung, jenseits von Legitimationsbehauptungen auf eine ‚nüchterne‘ Weise zu untersuchen wie sich künstlerisch-pädagogische Praxis in den einzelnen Bereichen Kultureller Bildung konstituiert und wie die Logiken der spezifischen Künste beschrieben werden können. Die These ist, dass ein Wissen darüber, welche Praktiken Teilnehmende in den einzelnen Bereichen jeweils notwendig mit anderen teilen und in welcher Weise diese Praktiken mit Artefakten wie Räumen, Dingen oder Materialien zusammenspielen, die Voraussetzung dafür bietet, auch konkrete Bildungsprozesse und –wirkungen besser zu verstehen und erfolgreich zu kopieren.

Im Rückgriff auf die oben getroffene Unterscheidung zwischen Theater- und Teilnehmerperspektive kann man hier zwischen zwei verschiedenen Ausrichtungen der Forschung unterscheiden: Ansätze, die eher von einer *Theaterperspektive* ausgehen, konzentrieren sich vorwiegend auf die funktionale sowie stabilisierende Seite einer künstlerisch-pädagogischen Praxis. So hat Christiane Schürkmann beispielsweise in ihrer Untersuchung einer bildnerischen Arbeitsweise gezeigt, wie sich diese über ineinander verschränkte Praktiken des Findens, dialogischen Bearbeitens und Zu-Sehen-Gebens herausbildet.¹⁶ Wenn auch nicht explizit praxeologisch gerahmt, wären hier auch die Analysen von Künstlertheorien zu nennen, wie sie Ulrike Hentschel, Mira Sack und Ute Pinkert vorgelegt haben. Diese zielen darauf, Praktiken im Sinne verallgemeinerbarer Verfahren des Schauspielens, der Spielleitung und der Transformation von Material in Eigenproduktionen zu beschreiben. Damit wird der Gegenstand Theater in einzelne künstlerische bzw. künstlerisch-pädagogische Praktiken ausdifferenziert und spezifiziert.¹⁷

Wenn die Identifizierung und Beschreibung von Praktiken eines Bereiches eher aus der *Teilnehmerperspektive* angegangen wird, kommt in den Blick, wie sich Teilnehmende konkret auf welche Praktiken einlassen, wie sie diese als einzelne Spielzüge einer

kontingenten Praxis aufführen und welchen Sinn sie einzelnen Aktionen beimessen.

Eine praxeologische Perspektive zielt dabei auf eine konsequente Anbindung des Erlebens, bzw. des (ästhetischen) Erfahrens an körperleibliche Vollzüge innerhalb sozial geprägter Situationen und unternimmt damit den Versuch, dem Prozess der Ausprägung des sozialen Sinns auf die Spur zu kommen.

Forschungsmethodologisch korrespondiert dieser Perspektivwechsel zur Teilnehmerperspektive mit einer Hinwendung zu qualitativen Untersuchungssettings, die die (meist videogestützte) Beobachtung von Praktiken mit Befragungen der Teilnehmenden in Bezug zueinander setzen. Wesentliche Impulse für diese Forschungsrichtung sind in jüngster Zeit vor allem von der Tanzwissenschaft geleistet worden.¹⁸ Ein Beispiel dafür ist der Beitrag von Gitta Barthel in diesem Heft.

Wie diese fallorientierten, ethnografisch ausgerichteten Forschungsprojekte belegen, ist eine ihrer größten Herausforderungen die „systematische Konstruktion des Forschungsgegenstandes, der (...) ausgehend von einer theoretisch fundierten Fragestellung und einer im Vorhinein explizit gemachten Theorie erfolgen muss.“¹⁹ Mit anderen Worten: Praktiken konstituieren jedes soziale Ereignis. Aber ihre wissenschaftliche Beschreibung erfordert synthetische, analytische und konstruktive Operationen. In diesem Paradox zeigt sich die enge Verflechtung von Bildungsforschung und Bildungstheorie.

In der Teilnehmerperspektive offenbaren sich jedoch auch die Differenzen in den Interessen einer soziologisch ausgerichteten Praxisforschung und einer an Bildungsprozessen orientierten Forschung in unserem Feld. So hat die Praxeologie unserer Übersicht nach bislang keine Forschungsmodelle entwickelt, wie die – für Bildungsprozesse besonders relevanten – Momente der Destabilisierung und Transformation von Selbst- und Weltkonzepten in den Blick genommen werden können.

Anmerkungen

1 Vgl. *Gaztambide-Fernandez, Ruben A. : Warum die Künste nichts tun. In Gunhild Hamber (Hg.), Wechselwirkungen. München 2014, S. 51-86.*

2 Reckwitz, Andreas: *Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 32, 2003, Heft 4, S. 282-301, S. 283.*

3 Ebd., S. 288.

4 Vgl. ebd., S. 292.

5 Schmidt, Robert: *Soziologie der Praktiken. Konzeptionelle Studien und empirische Analysen. Berlin 2012, S. 99.*

6 Hörning, Karl H./Reuter, Julia (Hg.): *doing culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. Bielefeld 2004.*

7 Vgl. ebd., S. 12.

8 Schmidt 2012, S. 10.

9 Reckwitz 2003, S. 283.

10 Vgl. Alkemeyer, Thomas/Buschmann Nikolaus/Michaeler Matthias: *Kritik der Praxis. Plädoyer für eine subjektivierungstheoretische Erweiterung der Praxistheorien. In: Alkemeyer/Schürmann/Volbers (Hg.): Praxis denken. Konzepte und Kritik. Wiesbaden 2015, S. 25-50.*

11 Ebd., S. 119.

12 Vgl. ebd., S. 39.

13 Alkemeyer, Thomas/Buschmann, Nikolaus (2016): *Praktiken der Subjektivierung – Subjektivierung als Praxis. In: Schäfer, Hilmar (Hg.):*

Es bleibt abzuwarten, welche Impulse aus der bildungsorientierten Richtung der Praxeologie hier in Zukunft kommen werden, damit Momente ästhetischer Bildung, die beispielsweise in der Phänomenologie als „Widerfahrnis“ und ästhetische Responsivität²⁰ beschrieben werden, künftig besser verstanden werden können.



Studiengang Darstellendes Spiel, UdK Berlin: Angeleitetes Projekt 2016, Fotografie: Sabine Kuhn

Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. Bielefeld, S. 115-136, S. 127.

14 Vgl. dazu u.a. Pinkert, Ute: *Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen. Milow: Schibri 2008.*

15 Vgl. Schäfer, Hilmar: *Einleitung. Grundlagen, Rezeption und Forschungsperspektiven. In: Hilmar Schäfer (Hg.): Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. Bielefeld: transcript 2016, S. 14.*

16 Unterberg, Lisa: *Qualitäten der Künste in der Kulturellen Bildung. <https://www.kubi-online.de/artikelqualitaeten-kuenste-kulturellen-bildung> [letzter Zugriff: 31.01.2017]*

17 vgl. Schürkmann, Christiane: *Von Raketenteilen bis zum Leichtmetall. Begegnungen einer Praxis des Materials im Einsatz künstlerischer Arbeiten. In: Franka Schäfer, Anna Daniel, Frank Hillebrandt (Hg.): Methoden einer Soziologie der Praxis. Bielefeld: transcript 2015, S.2015-237.*

18 vgl. Fink/Hill/Reinwand-Weiss 2015, 10.

19 vgl. auch Barthel, Gitta: *Praktiken des Vermittels zeitgenössischer Choreografie. In: Nana Eger/Antje Klinge (Hg.): Künstlerinnen und Künstler im Dazwischen. Forschungsansätze zur Vermittlung der Kulturellen Bildung. Bochum Freiburg: Projekt-Verlag 2015, S. 55 – 60; .*

20 Vgl. Westphal, Kristin; Zirfas, Jörg: *Kulturelle Bildung als Antwortgeschehen in phänomenologischer Perspektive. In: Eckart Liebau et al. (Hg.): Foschung zur Kulturellen Bildung. Grundlagenreflexionen und empirische Befunde. München: kopaed, 2014, S. 61.*

Vermittlungspraktiken beim Choreografieren: Einblicke in Kunst als Vermittlungspraxis

Gitta Barthel

Seit Beginn dieses Jahrhunderts nimmt die Anerkennung der Darstellenden Künste in der Kulturellen Bildung stetig zu und Vermittlungsprojekte in Zusammenarbeit von Künstler*innen und Schüler*innen erfahren besondere Beachtung. Im Bereich der Tanzvermittlung haben Tanz-in-Schulen-Projekte mit professionellen Choreograf*innen Hochkonjunktur. Diese Projekte werden „von Kunst aus“ gedacht¹ und praktiziert und nicht „von Pädagogik aus“ und ziehen die Frage nach sich, wie Kunst und Vermittlung in diesem Kontext zueinander in Beziehung stehen. Auf diesem Hintergrund widmet sich meine Forschung der Charakteristik von Vermittlungssituationen in einem Tanzprojekt, bei dem die choreografische Praxis im Vordergrund steht. Die Untersuchung, auf die ich mich im Folgenden beziehe,² geht von der Hypothese aus, dass einer choreografischen Praxis eine Vermittlungspraxis inhärent ist. Mithilfe einer praxeologisch-ethnografischen Feldstudie wird das Geschehen mikroskopisch nahe heran gezoomt, um detaillierte Einblicke in choreografische Praktiken als Vermittlungspraktiken zu gewinnen. Die methodologische Grundlage dieser Vorgehensweise bildet ein Verständnis von Praktiken als kleinste soziale Einheit, in denen die Beteiligten mit ihren impliziten Wissensbeständen eine Geordnetheit des sozialen Geschehens erzeugen. Denn aus praxeologisch-ethnografischer Sicht besteht jede Praktik als „skillfull performance“ von kompetenten Körpern³ aus einer Vielzahl von Ethno-Methoden, die sich in dem jeweiligen Feld situativ erschließen. Sie sollen im Folgenden bei einem Projekt mit einer Choreografin und zwölf Schüler*innen aus dem achten bis zehnten Jahrgang⁴ anhand einer exemplarischen Situation kenntlich gemacht werden. Des Weiteren soll ermittelt werden, welche etymologischen Bedeutungen des Wortes ‚Vermitteln‘ sich im Datenmaterial finden lassen. Zu diesem Zweck folgen Ausschnitte aus einem Beobachtungsprotokoll, im Folgenden mit (BP) gekennzeichnet, und dessen Analyse, im Folgenden mit (A) gekennzeichnet. In letzterem sind die Vermittlungspraktiken und -methoden kursiv gesetzt.

Aufgabenstellen, Aushandeln und Teilhaben

(BP): Die Choreografin, hier Anja genannt,⁵ stellt den sechs heute anwesenden Schüler*innen die Aufgabe ein „Unisono“⁶ zu entwickeln.

Anja: „So wie ihr das Duett gemacht habt, baut ihr jetzt einfach alle Bewegungen aneinander, so wie ihr denkt, dass es gut passt und baut daraus eine Choreografie“. Sie legt einen Zettel auf den Boden, auf dem steht: drehen, hüpfen, krabbeln, Po schieben, gehen, rollen, rennen, liegen, Kick mit Knie, Superman, Schwimmen, Hocke. „Ich hab euch hier alles aufgeschrieben, ihr könnt die alle benutzen, die sind aus der Szene mit den fünf Punkten“. Daraufhin dreht sich Anja von der Gruppe weg und geht zu ihrer Tasche. Bruno bittet Anja, sie solle ihnen erst einmal die Bewegungen „ansagen“, sodass sie wissen, welche als nächstes kommen. Franziska meint: „Die Bewegungen stehen

doch auf dem Zettel“ und Elisabeth begibt sich bereits eilig in die Mitte des Probenstudios, die anderen Mitschülerinnen folgen ihr. Anja antwortet Bruno: „Ich will ja euch überlassen, welche Bewegungen ihr macht, ich helfe euch später, euch zu erinnern, aber legt die Bewegungen erst einmal fest“. Elisabeth ruft ein aufforderndes „Okay?“ zu Bruno, der sich nun zögerlich zu den Mitschülerinnen begibt.

(A): Das beschriebene Vermittlungsgeschehen beginnt mit der Praktik des *Aufgabenstellens*: Anja *kombiniert eine Gruppen- und eine Kompositionsaufgabe* als Teil einer *Aufgabenreihung*, die auf *Vergangenes zurückgreift*. Die Aufgabe ist *direktiv formuliert* und *gibt optionale Aktionen vor*, enthält aber Spielraum für die Auswahl, Form und Zusammenstellung des Bewegungsmaterials. Die Kommunikation läuft vorerst auf unidirektionalem Weg von Anja zur Gruppe, woraufhin in einem „nexus of doings and sayings“,⁷ welches charakteristisch für Praktiken ist, ein multidirektionaler Austausch zwischen den Beteiligten entsteht. Die Tatsache, dass es um eine Gruppenaufgabe geht, erzeugt die Praktik des *Aushandelns* der Aktionen, ebenso wie der Vorgehensweise und der Form der Zusammenarbeit, womit die Praktik des *Teilhabens* am Geschehen relevant wird. In diesem Prozess laufen unter anderem die Vermittlungsmethoden *Wunsch äußern*, *Antworten*, *Auffordern* und *Sich anpassen*. In Aufgaben, die den Auslöser für eigenständige Arbeitsprozesse geben, zeigt sich Vermitteln als „mittel zu etwas geben, verursachen“.⁸

Ausprobieren und Klären

(BP): Franziska: „Sollen wir mit hüpfen anfangen?“

Elisabeth: „Ja okay. Dann müssen wir alle in eine Reihe.“ Daraufhin stellen sich alle Gruppenmitglieder nebeneinander, Elisabeth schaut auffordernd um sich, geht in die Hocke und dann hüpfen alle weit nach vorne. Luzie lächelt etwas verschämt und hält sich die Hand dabei vor den Mund. Dann zeigt Elisabeth eine Drehbewegung, und die anderen versuchen ebenfalls diese Drehung auszuführen. Bruno hat inzwischen den Zettel in die Hand genommen und meint, als Nächstes sollten sie den „Superman“ machen. Er zeigt einen kampfkunstartigen Tritt nach vorne. Während alle mehrmals seine Beinbewegung ausprobieren, fragt Nathalie: „Moment! Zeig‘ noch mal, wie machst du das mit dem Fuß?“ Bruno antwortet, er stoße mit der Ferse nach vorne und er fände das einfacher, sich dabei zur Seite zu neigen. Dann zeigt er seine Bewegung noch einmal.

(A): In dieser Phase sind die Praktiken *Ausprobieren* und *Klären* zu beobachten. Die Gruppenmitglieder probieren aus, wie sie die Kompositionsaufgabe lösen können und versuchen Bewegungen zu finden und zu klären, die alle gemeinsam ausführen können. Mehrere Vermittlungsmethoden, die in vorangegangenen Proben bei der Choreografin zu beobachten waren, werden nun von Schüler*innen praktiziert: *Vorschlagen*, *Vorschlag annehmen*, *Raum strukturieren*, *Bewegungsbeginn ankündigen*, *Veranschaulichen*, *Beschreiben*, *Hinweis geben*. Beim *Fragen* und *Antworten*

Vermittlungspraktiken beim Choreografieren: Einblicke in Kunst als Vermittlungspraxis

zeigt sich Vermitteln in seinem etymologischen Wortsinn als „sich vermitteln, eine vereinigung, vereinbarung treffen, sich verständigen“.⁹ In dem Einsatz des Zettels mit den optionalen Bewegungsaktionen zeigt sich Vermitteln als Mittel zum *Strukturieren* des Kompositionsprozesses und als Verursachen einer Gruppenarbeit.

Auswerten und Aufrechterhalten

(BP): Nach einigen Diskussionen darüber, welche Bewegung als Nächstes kommen könnte, geht Nathalie tief in die Hocke und kommt wieder hoch. Nun mischt sich Anja in das Geschehen ein und möchte wissen, wie Nathalie das genau mache.

Luzie: „Wollen wir nicht das Bisherige lieber erst einmal alles wiederholen?“

Anja: „Okay, dann macht das nochmal durch“. Daraufhin führen die Schüler*innen die bisherige Bewegungsfolge zusammen aus. Nachdem noch zwei weitere Bewegungen gefunden wurden, stehen alle lange Zeit träge herum, Elisabeth tritt von einem Bein auf das andere, Nathalie schaut fragend zu Luzie herüber. Nun bittet Elisabeth Anja um Hilfe, und dieses Mal kommt Anja der Bitte nach.

(A): In dieser Phase variieren die Grade des *Teilhabens*: Anja hält sich meist aus dem Geschehen heraus, *involviert sich* partiell *selbst* und *wird* temporär von Gruppenmitgliedern in das Geschehen *involviert*. In der Vermittlungspraxis vollzieht sich also ein Ermittlungsprozess der Grade der Beteiligung sowie der Funktionen von Anja im Zusammenspiel mit den Gruppenmitgliedern. Dabei ist die Praktik des *Auswertens* zu beobachten, zum Beispiel *hinterfragt* Luzie, ob Anjas Vorschlag dem Bedarf ihrer Bewegungserfahrung entspricht und *äußert die Meinung*, dass sie das *Verankern* des bestehenden Materials wichtiger findet. Hierin zeigt sich die Praktik des *Aufrechterhaltens*. Im Unterschied dazu *bewertet* Anja beim *Beobachten* die Bewegungsausführung des neuen Materials als unklar und stellt dessen Präzisierung in den Vordergrund. Die Praktiken *Teilhaben*, *Aufgabenstellen*, *Ausprobieren*, *Auswerten*, *Klären*, *Aushandeln* und *Aufrechterhalten* greifen ineinander. Dabei wird die Prozesshaftigkeit und Emergenz des Vermittelns sichtbar. Anja hatte zwar geplant, die Komposition einer *eigenständigen Arbeitsweise der Gruppe* zu überlassen, *passt* ihr Vorhaben dann aber den *Wünschen der Beteiligten an* und geht zwischenzeitlich in eine *anleitende* Funktion.

(BP): Etwas später findet Nathalie eine Bewegung, bei der man sich hinunter auf den Boden dreht. Anja stellt sich neben Nathalie und macht vor, wie „man sich mit den Knien und den Händen auffangen kann, sodass man nicht so hart auf die Knie knallt“. Nathalie: „Ja, das mache ich doch“ und zeigt noch einmal ihren Ablauf vor.

Anja: „Okay, das war ja gut, wenn das so hinhaut, mach nochmal, sodass ich das nachvollziehen kann“. Nathalie zeigt noch einmal, wie sie zum Boden hinunter kommt und wieder aufsteht. Dann schaut sie zu Anja und erklärt: „Ich geh direkt“ und macht währenddessen mehrere hektische Auf- und Abbewegungen mit den Händen, lacht unsicher, schaut kurz nach hinten zu Franziska und reibt sich dann mit den Fingern die Nase. Anja wendet sich nun an die ganze Gruppe und fragt: „Okay, habt ihr das? Habt ihr das verstanden?“ Nachdem Elisabeth das bejaht,

meint Anja: „Okay, dann macht mal“. Daraufhin probieren alle Schüler*innen Nathalies Bewegung aus.

(A): Am Ende dieses *Aushandlungsprozesses passt* Anja abermals ihre *Priorität den Bedürfnissen der Beteiligten an* und Vermitteln zeigt sich als Herbeiführen einer Einigung.¹⁰ Bei der Suche nach der Entscheidung, welche Bewegungsversion zur Anwendung kommt, *hinterfragen* Nathalie und Anja ihre Funktionen und *handeln* in das Feld mitgebrachte Hierarchieverhältnisse aus, denn Anja agiert in ihrer Funktion als Projektleiterin von vornherein „aus einer machtvollen Position heraus“.¹¹ Nathalies *Gesten und Gefühlsäußerungen geben Auskünfte* darüber, dass die Funktion des *Anleitens* für sie als Gruppenmitglied von der Norm abweicht und Unsicherheit hervorruft – dennoch übernimmt Nathalie temporär eine *anleitende Funktion* – es entsteht ein *Fluktuieren von Funktionen*. Anjas Versuch, ihr tanztechnisches Fachwissen zu „übermitteln, überbringen, zu jemandem gelangen [zu] lassen“¹² bringt in dieser Situation den Vermittlungsprozess nicht voran. Vielmehr findet bei dem Versuch, eine Einigung herbeizuführen Vermitteln als „ermitteln, herausfinden“¹³ statt. Das Spezifische dieser Situation besteht somit darin, dass die Beteiligten in einer multidirektionalen Vermittlungspraxis ihr situationsadäquates und -notwendiges ‚knowing how‘ erst als praktisches Erfahrungswissen in explorativen und reflexiven Prozessen erzeugen.

Schlussfolgerungen zu Praktiken des Vermittelns beim Choreografieren

In der beschriebenen Situation besteht Choreografie Vermittlung aus den Praktiken Aufgabenstellen, Aushandeln, Ausprobieren, Klären, Teilhaben, Auswerten und Aufrechterhalten. Ihre situationsadäquaten Kombinationen und Gewichtungen machen Vermitteln als multidirektionale Erfahrungspraxis explizit, in der die Wissensbestände aller Beteiligten zirkulieren.

Diese Ergebnisse schließen an Alexander Henschels Untersuchungen im Bereich der Kritischen Kunstvermittlung an, der „eine mehrperspektivische Vermittlungspraxis“ als „Kooperation aus vielen Richtungen“¹⁴ fordert. „In Vermittlung ernsthaft involviert – statt ihr bloß ausgesetzt – sein müsste also heißen, anerkannt zu werden und an den Spielregeln von Vermittlung mitschreiben zu können“.¹⁵ Choreografie Vermittlung als Erfahrungspraxis, wie sie in meiner Forschung sichtbar wurde, besteht aus multidirektionalen, explorativen, emergenten und reflexiven Anteilen. In ihr können die Grade der Selbst-, Mit- und Fremdbestimmung situationsadäquat angepasst und vorgeprägte Machtverhältnisse verhandelt werden, sodass die Funktionen der Beteiligten fluktuieren.

Vermittlung als inhärenter Bestandteil von Kunst

Die empirisch gewonnenen Erkenntnisse explizieren das Vermittelnde als inhärenten Bestandteil des Künstlerischen und machen deutlich, dass die Beteiligten verschiedene etymologische Bedeutungsvarianten von Vermitteln praktizieren: Sich verständigen, Vereinbarungen treffen, Mittel zu etwas geben, Verursachen, Übermitteln, Überbringen, Zu jemandem gelangen lassen, Ermitteln, Herausfinden und eine Einigung herbeifüh-

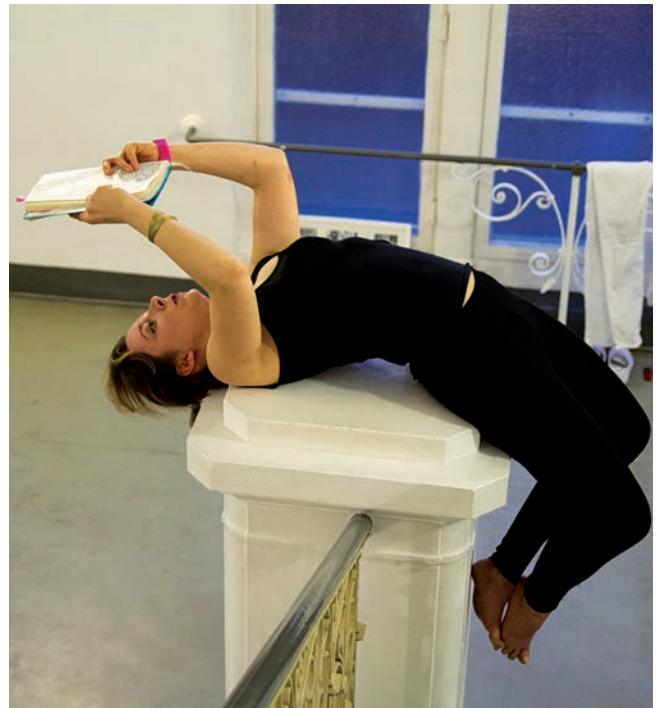
Vermittlungspraktiken beim Choreografieren: Einblicke in Kunst als Vermittlungspraxis

ren. Darin überwiegen multidirektionale Verständigungs- und Vereinbarungsprozesse. Unidirektionale Methoden zur Weitergabe von Fachwissen spielen hier eine marginale Rolle. In dem untersuchten Projekt kommen zeitgenössische choreografische Praktiken zur Anwendung. Diese sind prozessorientiert, explorativ, reflexiv und partizipativ und finden sich in der Vermittlungspraxis wieder. Zeitgenössische Choreografie ‚wird‘ in dem Projekt nicht vermittelt, sondern ‚vermittelt sich als Erfahrungspraxis‘. Vermittlung als Erfahrungspraxis erkennt jede situations-, personen- und kontextbezogene Konstellation multipler Kompetenzen in ihrer Spezifik an. Sie erkennt ebenfalls das Ineinandergreifen von geplanten und emergenten Anteilen an und die Tatsache, dass Vermitteln nicht in Gänze im Vorhinein organisiert werden kann, sondern sich im Vollzugsgeschehen selbst organisiert. Entsprechend können alle Beteiligten als Vermittelnde bezeichnet werden.

Das Zusammenwirken der Vermittlungspraktiken Aufgabenstellen, Aushandeln, Ausprobieren, Klären, Teilhaben, Auswerten und Aufrechterhalten entspricht einem Bildungsverständnis, wie es Antje Klinge im Rahmen der Tanzvermittlung formuliert. Für sie „bezieht sich Bildung sowohl auf den Prozess als auch das Ergebnis persönlicher Entwicklung und Entfaltung eines selbstbestimmt und verantwortungsvoll handelnden Individuums“. ¹⁶ Als Bildungsprinzipien nennt sie die „Selbstbestimmung, Teilhabe und Urteilsfähigkeit“ ¹⁷ und stellt die aktive Auseinandersetzung des Subjekts mit sich selbst sowie den Dingen der Welt ins Zentrum. Das Zusammenspiel von explorativen, reflexiven und partizipativen Praktiken findet sich in Klinges theoretischem Diskurs zur Kulturellen Bildung sowie im Vollzugsgeschehen der erforschten Vermittlungspraxis.

Der von meiner Forschung vorgelegte empirische Befund der Immanenz von Kunst- und Vermittlungspraxis beim Choreografieren möchte einen Beitrag zur Ausdifferenzierung der Praktiken

des Vermittelns leisten, es bleibt jedoch kritisch anzumerken, dass sich daraus keine Verallgemeinerung ableiten lässt. Die Ergebnisse fordern vielmehr zu Anschlussforschungen heraus und führen aus meiner Sicht zu der Frage, welche Schnittmengen und Divergenzen sich zwischen Praktiken des Vermittelns in einer choreografischen Praxis und in einer Theaterpraxis im Kontext der Kulturellen Bildung auf tun.



UdK Berlin, Ferienkurse 2015
Fotografie: Sabine Kuhn

Anmerkungen

1 Mörsch, Carmen (2014): *Arbeitsprinzipien im Programm ‚Kultur macht Schule‘*, Aargau: Department Bildung, Kultur und Sport (BKS) Abteilung Kultur Fachstelle Kulturvermittlung, www.ag.ch/media/kanton_aargau/bks/dokumente_1/kultur/kultur_macht_schule_1/veroeffentlichungen_8/BKSAK_KmS_Arbeitsprinzipien.pdf, S. 2, Zugriff 29.12.2016.

2 Barthel, Gitta (2017): *Choreografische Praxis. Vermittlung in Tanzkunst und Kultureller Bildung*, Bielefeld: transcript.

3 Reckwitz, Andreas (2003): „Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken“, in: *Zeitschrift für Soziologie*, 32 (4), S. 282–301, hier S. 290.

4 Das Projekt fand im Rahmen des Vermittlungsprogramms der Kulturstiftung des Bundes „Tanzfonds Partner“ statt (Laufzeit 2012 - 2014).

5 Alle Beteiligten wurden anonymisiert.

6 Bei einem Unisono führen alle Beteiligten gleichzeitig dieselbe Bewegung aus.

7 Schatzki, Theodore R. (1996): *Social Practices. A Wittgensteinian approach to human activity and the social*, Cambridge: Cambridge University Press, S. 89.

8 Grimm, Jacob/Grimm Wilhelm (1956): *Deutsches Wörterbuch*, Band 12, 1. Abteilung, Herausgegeben von der Deutschen Akademie der Wissenschaften zu Berlin, Leipzig: Hirzel, S. 878.

9 Ebd.

10 Duden – *Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache* (2007): 4., neu bearbeitete Auflage, Mannheim u.a.: Dudenverlag, S. 533.

11 Mörsch, Carmen (2012): „Sich selbst widersprechen. Kunstvermittlung als kritische Praxis innerhalb des educational turn in curating“, in: *schnittpunkt. Ausstellungstheorie & praxis*, Beatrice Jaschke, Nora Sternfeld und Institute for Art Education/ Zürcher Hochschule der Künste (Hg.): *Educational Turn. Handlungsräume der Kunst- und Kulturvermittlung, Ausstellungstheorie, & praxis*, Band 5, Berlin/Wien: Turia + Kant, S. 55–78, hier S. 75.

12 Duden – *Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache* (2007): 4., neu bearbeitete Auflage, Mannheim u.a.: Dudenverlag, S. 533.

13 Ebd.

14 Henschel, Alexander (2014): „Die Brücke als Riss. Reproduktive und transformative Momente von Kunstvermittlung“, in: Birgit Mandel/Thomas Renz (Hrsg.): *Mind The Gap? Zwangsbarrieren zu kulturellen Angeboten und ein kritischer Diskurs über Konzeptionen niedrigschwelliger Kulturvermittlung*, Hildesheim, S. 91–99, hier S. 94, www.kulturvermittlungonline.de/pdf/tagungsdokumentation_mind_the_gap_2014.pdf, Zugriff 29.12.2016.

15 Ebd.

16 Klinge, Antje (2010): „Bildungskonzepte im Tanz“, in: Margrit Bischoff/Claudia Rosiny (Hg.): *Konzepte der Tanzkultur. Wissen und Wege der Tanzforschung*, Bielefeld: transcript, S. 79–94, hier S. 84.

17 Ebd.: S. 86.

Können Löcher gemein sein oder ist ein Tunnel ein Loch? Potentiale Künstlerischer Kunstvermittlung von Inszenierungen

Milena Meier

Dilemma einer Theaterpädagogin zwischen Schule und Theater

Ich bekomme einen Anruf von einem Theater mit der Anfrage, ob ich für die Inszenierung X eine Nachbereitung durchführen könne. „Ja, theoretisch schon“, antworte ich. Aber es gibt für mich, als freischaffende Theaterpädagogin, ein Problem: Ich habe die Inszenierung nicht gesehen. Die Stimme aus dem Theater am anderen Ende der Leitung antwortet: „Kein Problem, die Inszenierung ist nicht so kompliziert. Ich kann Dir davon erzählen. Oder vielleicht gibt es sogar auch noch ein Video davon. Hast Du Zeit?“

Das Praxisbeispiel macht deutlich, welche Bedeutung der inszenierungsbegleitenden Vermittlung zum Teil beigemessen wird und eröffnet Fragen hinsichtlich der Funktion und der Qualität von Vor- und Nachbereitungen für Schulklassen. Zugleich zeigt es aber auch, in welchem Dilemma (freischaffende) Theaterpädagog*innen sich immer wieder befinden. Theaterpädagog*innen handeln im Feld der Vermittlung von Inszenierungen für Schulklassen häufig zwischen divergierenden Erwartungen. Aus einer ‚Sandwichposition‘ heraus agieren sie zwischen zwei Arbeitgebern, dem Theater und der Schule. Gerahmt von diesen beiden Polen haben Theaterpädagog*innen jeweils eigene Ansprüche an ihre Tätigkeit. In der Praxis sind die diversen Erwartungen häufig unausgesprochen und existieren nebeneinander. Oft werden sie erst dann explizit, wenn für eine Vertreterin, einen Vertreter der beteiligten Institutionen etwas den Erwartungen zuwider läuft. Im skizzierten Beispiel wurden beispielsweise meine Erwartungen als angefragte Theaterpädagogin deutlich gegen den Strich gebürstet. Aber was für Erwartungen hatte ich überhaupt an meine Vermittlungstätigkeit? Ich begann meinen eigenen impliziten Ansprüchen an meine Arbeit auf die Spur zu kommen, sie zu befragen und zu erweitern und wurde auf die Künstlerische Kunstvermittlung aufmerksam.

Vermittlung – eine Problematisierung

Die Betrachtung der historischen Tradition, durch welche der Diskurs theaterpädagogischer Vermittlung von Inszenierungen geprägt ist, erscheint mir bedeutend. In der westdeutschen Tradition findet sich „eine starke Argumentationslinie, die vom 18. Jahrhundert bis in die Gegenwart reicht und die Notwendigkeit einer über das unmittelbare Theaterereignis hinausgehenden Unterstützung von Adressierung und Rezeption in einer mangelnden ‚Kennerschaft‘ von Teilen des Publikums (...) begründet.“¹ Theaterpädagog*innen agieren in diesem Vermittlungsmodell also in der Rolle als Experten, die den unwissenden Zuschauer*innen ein spezifisches Fachwissen vermitteln, mit dessen Hilfe diese erst fähig werden, eine Inszenierung zu entschlüsseln.² Der Tradition des Vermittlungsansatzes folgend spricht Ute Pinkert in diesem Kontext von einer „Zuscherschule – einer ‚Alphabetisierung‘ (...).“

Ob Theaterpädagog*innen wirklich immer Expert*innen der Inszenierungen sind, die sie vermitteln, sei hier mit dem Verweis auf das Einstiegsbeispiel zumindest in Frage gestellt. Entsenden Theater ihre Theaterpädagog*innen jedoch als Expert*innen und werden sie von den Schulen als solche empfangen, verschärft sich an dieser Stelle das Dilemma von Theaterpädagog*innen in ihrer Sandwichposition eklatant.

Was wäre aber, wenn man auf die Fortschreibung dieser diskursprägenden Unterscheidung in Wissende und Unwissende und den damit einhergehenden (Bildungs-)Absichten verzichtet? Was wäre, wenn Theaterpädagog*innen sich auf das besinnen, was sie können und darauf, für was sie stehen (möchten)? Meiner Auffassung nach sind Theaterpädagog*innen Expert*innen für künstlerische Prozesse mit Menschen, die sich nicht professionell mit Theaterkunst beschäftigen. – Was könnte es also bedeuten, wenn man Vermittlung von Inszenierungen als einen künstlerischen Prozess denkt, in dem Rezipient*innen zu Produzent*innen werden? Welches Potential könnte eine Vermittlung haben, die über die Alphabetisierung hinaus geht, und welche Bedeutung hätte dies für die theaterpädagogische Haltung?

Als forschende Berufspraktikerin innerhalb des Forschungsprojekts Kalkül und Kontingenz³ am Institute for Art Education an der Zürcher Hochschule der Künste beschäftigte ich mich in meiner Praxisforschung u.a. damit, Vor- und Nachbereitungen als künstlerische Prozesse zu entwickeln. Eine erste Fährte dafür fand ich bei der Kunstvermittlerin Eva Sturm:

„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.“⁴

Was könnte eine ‚künstlerische Herangehensweise‘ bezogen auf Vor- oder Nachbereitungen von Inszenierungen bedeuten? Was könnte es bedeuten, sich anhand einer künstlerischen Herangehensweise oder Haltung mit Kunst in Vor- und Nachbereitungen auseinanderzusetzen? Ute Pinkerts These lautet, „dass eine als ‚künstlerisch‘ zu bezeichnende Vermittlung zwei ineinander wirkende Merkmale aufweist: Sie knüpft an den immanenten Rezeptionsvorgaben der jeweiligen Inszenierung an *und* eröffnet einen Erfahrungsraum, der prinzipiell offen ist und – vielleicht zunächst in homöopathischer Form – Schwellenerfahrungen initiiert.“⁵ Ein Erfahrungsraum, der offen ist, schließt das Wagnis von Theaterpädagog*innen ein, ergebnisoffene Prozesse zu initiieren, die sie selbst und die Schüler*innen in Situationen führen können, in denen die bisherigen Konzepte von Selbst und Welt in Frage gestellt werden. Für die Vorbereitungsarbeit von künstlerisch angelegten Vermittlungssettings würde dies bedeuten, kein durchgehendes Konzept zu planen, sondern Einstiege zu erfinden. So ein Einstieg müsste es allen Beteiligten ermöglichen, sich suchend in unterschiedliche Richtungen zu bewegen, deren Ausgang für alle im Ungewissen liegt. Damit können sie sich in eine Situation bringen, in der das bisher sicher Gewusste

Können Löcher gemein sein oder ist ein Tunnel ein Loch?

fraglich werden kann, in der sich Fragen nach dem je eigenen Verständnis von Selbst und Welt stellen können und man etwas an sich und anderen entdecken will. Sich auf solche Situationen einzulassen und sich ver-suchend, experimentierend darin zu verhalten, könnte die Haltung beschreiben, die das ‚Künstlerische‘ an einer ‚Künstlerischen‘ Kunstvermittlung ausmacht.

Künstlerische Kunstvermittlung

Wie gehe ich in der Praxis vor, wenn es darum geht Vor- oder Nachbereitungen im Sinne einer Künstlerischen Kunstvermittlung zu konzipieren? Mein Ausgangspunkt bildet jeweils die ‚fertige‘ Inszenierung. Zunächst reflektiere ich mein eigenes Rezeptionserlebnis und frage mich, welche inhaltlichen und ästhetischen Aspekte einer Inszenierung meine Aufmerksamkeit auf sich gezogen und meine Phantasie angeregt haben und was mich an einer Inszenierung aufwühlt oder ‚getroffen‘ hat. Dann suche ich nach Anknüpfungspunkten, recherchiere Bildmaterial, Tagespresse, Kunstbeispiele usw., die mich für die Entwicklung einer ergebnisoffenen Aufgabe oder Spielanlage inspirieren und die als Einstieg in die Vor- oder Nachbereitung dienen können. Diese müssen so formuliert sein, dass es den Schüler*innen möglich wird, eigene ästhetische Erfahrungen zu machen, die sich in einem für Dritte rezipierbaren Produkt oder Ereignis manifestieren.

Ein Praxisbeispiel

Wie könnte eine Künstlerische Kunstvermittlung zu einer Inszenierung in der Praxis aussehen?

Dazu haben Anfang 2015 Studentinnen der Theaterpädagogik der Zürcher Hochschule der Künste unter Leitung von Prof. Dr. Mira Sack in Kooperation mit den Theater an der Parkaue Berlin verschiedene Versuche zu der Inszenierung *Das unmöglich mögliche Haus* von Forced Entertainment entwickelt und mit Schulklassen durchgeführt. Meine Aufgabe war es, die Studierenden beobachtend zu begleiten und gemeinsame Versuche in der Praxis durchzuführen. Als Ausgangspunkt dieser künstlerischen Vermittlungen wählten wir „das Loch“. - Das Loch bildet einen Höhepunkt in Geschichte und in der Inszenierung des *unmöglich möglichen Hauses*: Der Geschichtenerzähler entdeckt es im Boden eines Zimmers des *unmöglich möglichen Hauses* und wird von der Angst vor dem Abgrund so überwältigt, dass er seine Funktion als Geschichtenerzähler für eine Zeit (an die Musikerin) abgeben muss. Aufgrund seiner hervorgehobenen inhaltlichen wie dramaturgischen Funktion in der Inszenierung und seiner philosophischen Dimension schien uns das Phänomen Loch ein geeigneter Ausgangspunkt für ergebnisoffene Aufgaben bzw. Spielanlagen zu sein. Mit deren Ausarbeitung wurden die Studierenden beauftragt.

Im Folgenden wird ein Beispiel dieser ausgearbeiteten Spielanlagen aus der Projektdokumentation *Künstlerische Kunstvermittlung zu Das unmöglich mögliche Haus* vorgestellt, anhand dessen sowohl das Ergebnisoffene als auch eine charakteristische theaterpädagogische Haltung der künstlerischen Kunstvermittlung sichtbar wird: Nach Ankunft der Klasse im Theater werden die Schüler*innen

nach dem Zufallsprinzip in verschiedene Kleingruppen aufgeteilt. Die Theaterpädagogin empfängt ihre Gruppe und erklärt ihnen ihr Vorhaben: Sie wolle mit den Schülerinnen im Park nach Löchern suchen, um mit ihnen etwas über Löcher heraus zu finden, denn in der Inszenierung, die sie nachher sehen werden, gehe es auch um ein Loch. Als geeigneten Ort für die bevorstehende Expedition hat die Theaterpädagogin zuvor den Park gegenüber vom Theater ausgewählt. Im Park erhalten alle Schülerinnen und Schüler den Auftrag sich auf die Suche nach einem Loch zu begeben. Die Mädchen verschwinden im Gebüsch, untersuchen die Wiese, werden auf Mülltonnen, Gullydeckel und auf Bäumlöcher aufmerksam. Nach einer Weile versammeln sich alle wieder. Alle wollen ihr Fundstück präsentieren. Die Theaterpädagogin schlägt vor, dass sie eine Führung zu jedem Loch machen könnten. Einstimmig wird der Vorschlag angenommen. Ein Loch wird nun von mehreren Augen betrachtet und die Theaterpädagogin beginnt ein paar Fragen in den Raum zu stellen. Beispielsweise: „Was können wir über das Loch herausfinden?“ oder „was erzählt uns das Loch?“ Ausgehend von diesen Fragen entwickeln sich an jedem Loch neue Fragen, unterschiedliche Interessen und Verläufe.

An einem der Löcher fragt die Theaterpädagogin z.B. eine Schülerin, ob ihr Fund denn tatsächlich auch ein Loch sei. Diese Frage löst bei den Kindern eine Diskussion darüber aus, was ein Loch ausmache. Sie sind sich uneins, ob das vorgestellte Loch diese Anforderungen erfüllt, oder eher eine Absenkung, eine Kuhle oder eine Mulde sei. So kommt die Gruppe zu weiterführenden Gedanken: Wodurch beginnt eigentlich ein Loch ein Loch zu sein? Die Schülerinnen, die Lehrerin und die Theaterpädagogin sind bei dieser Forschung auf demselben Wissenstand. Sie können nur nach Erklärungen suchen. Die Mädchen suchen eine Definition für ein Loch. Dabei entstehen erneut Fragen: Hat ein Loch ein oder zwei Ausgänge? Ist ein Tunnel ein Loch? Die Frage nach dem Wesen eines Lochs scheint offen genug zu sein, dass sie weitere Erkundungen und Deutungen produziert. Im Unterschied zum gewohnten Kontext von Vermittlungssituationen wissen die Lehrerin und die Theaterpädagogin nicht mehr als die Schüler*innen, und plötzlich wünscht sich die gesamte Gruppe, dass der Physiklehrer mit ins Theater gekommen wäre. Aus dieser Not heraus stellen die Mädchen folgende Formel auf: „Der Durchmesser des Lochs muss mindestens so gross sein, wie das Loch tief ist. Dann ist ein Loch ein Loch.“ Innerhalb der Vermittlung werden plötzlich verschiedene Fachgebiete relevant. An einem anderen Loch macht die Gruppe Rast. Auf Decken, bei Tee und Keksen, denken sie darüber nach, ob man Löcher auch erfinden kann. Die Schülerinnen erzählen, dass sie manchmal *Löcher in ihren Gedanken* haben, und dass es in Geschichten auch Löcher gäbe. Die Theaterpädagogin fragt, ob jemand eine Geschichte erzählen könne, in der ein Loch vorkomme. Eine Schülerin beginnt sinngemäß die folgende Geschichte zu erzählen: *Es war einmal ein Land, das hieß DDR. Die DDR gehörte Russland. Und die Russen haben eine Mauer um das Land gebaut. Auf der anderen Seite der Mauer waren Amerika, England und Frankreich. In der DDR, da lebte ein Mann. Der wollte unbedingt über die Mauer, aber das war sehr gefährlich. An der Mauer sind sehr viele Menschen gestorben, weil auf die Menschen geschossen wurde. Eines Tages, da kletterte der Mann über die Mauer und – hier machte das Mädchen eine lange Pause, die von keinem unterbrochen wurde – war im Westen. Hier lebte er dann sein Leben.*

Können Löcher gemein sein oder ist ein Tunnel ein Loch?

Die Kinder identifizieren sofort die dramaturgisch klug gesetzte Pause in der Erzählung als das Loch. Die Theaterpädagogin fragt, was denn das Loch bei den Zuhörerinnen erzeugt hätte. Spannend sei es gewesen, sagen die Kinder, weil man nicht wusste, ob es die Person über die Mauer schafft oder nicht. An die vielen Mauertoten musste sie denken, sagte die Theaterpädagogin und die Lehrerin erzählte, dass bei ihr ein trauriges, beklemmendes Gefühl entstanden sei.

Potentiale einer Künstlerischen Kunstvermittlung – Praktiken, Erfahrungspotentiale und Haltungen

Was könnten nun Erfahrungspotentiale einer Künstlerischen Kunstvermittlung sein und lässt sich anhand des Praxisbeispiels eine theaterpädagogische Haltung ablesen, die sich von dem zugeschriebenem Expertentum der Theaterpädagog*innen unterscheidet? Zur Beantwortung dieser Fragen will ich mich zuerst den Praktiken zuwenden, um diese Variante künstlerischer Kunstvermittlung konkret beschreiben zu können.

Welche Praktiken innerhalb einer künstlerischen Kunstvermittlung zur Anwendung kommen, lassen sich bis zu einem gewissen Grad durch das Vermittlungsangebot vorherbestimmen. Die Formulierung einer Aufgabe nimmt dabei Einfluss auf die Herangehensweise. Begriffe wie beispielsweise „gestalten“ oder „suchen“ geben dabei eine Richtung vor. Wie jedoch dann gesucht oder gestaltet wird, ergibt sich erst im Prozess der produzierenden Rezipient*innen.

Das Beispiel einer künstlerischen Kunstvermittlung, das mit einer Suche nach Löchern begann, zeigt, dass innerhalb des Prozesses verschiedene Praktiken zur Anwendung kamen, die sich mit Philosophieren, Forschen, Geschichten-Erzählen kennzeichnen lassen. Der Sprache als Ausdrucksmittel und als Medium der Reflexion kam dabei eine besondere Bedeutung zu. Auch in der Inszenierung war das Medium Sprache ein zentrales Mittel, da es sich hier im Wesentlichen um eine Verschaltung einer sprachlichen Erzählung mit bildnerischen und musikalischen Elementen handelte. Insofern könnte man die Praktik Erzählen als eine Fortsetzung der Inszenierung in die Vermittlung hinein verstehen.

Es wäre aber auch eine andere Herangehensweise möglich gewesen. So verfolgte ein weiteres Theaterpädagoginnen-Team einen Transfer der Inszenierung in den öffentlichen Raum hinein. Sie nahmen die Bilder der Bewohner des *unmöglich möglichen Hauses* als Ausgangspunkt, vervielfältigten diese und sperrten die ausgeschnittenen Papierbilder in Käfige. Im Anschluss an den Inszenierungsbesuch bekam eine Gruppe von Schüler*innen den Auftrag, nach einem neuen Zuhause für die eingesperrten Bewohner des *unmöglich möglichen Hauses* zu suchen. - Hier standen die Praktiken des Gestaltens, Konstruierens und Bauens im Vordergrund.

Charakteristisch für den Start einer künstlerischen Kunstvermittlung scheint die Aufforderung zu einer realen Handlung zu sein, die meist außerhalb des Kunstraumes der Bühne verortet wird. An diese anschließend können sich Fragen auf tun und Bezüge hergestellt werden. Die gesprochene Sprache, als eingeübtes Kommunikationsmedium von Gruppen, scheint sich für die Reflexion des Prozesses besonders zu eignen. Auffällig bei

allen Vermittlungsversuchen zu *Das unmöglich mögliche Haus* war, dass das Theaterspielen in keinem der Versuche als künstlerische Praktik verwendet wurde.

Die Erfahrungspotentiale der künstlerischen Kunstvermittlung zeigen sich vor allem im Umgang mit Differenzen. Während des forschenden Tätigseins, z.B. auf der Suche nach Löchern, können sich jederzeit Differenzen zeigen, z. B. darüber ob etwa eine Mulde ein Loch ist. Jede*r ist gefordert Position zu beziehen und Lösungswege zu suchen, und dabei ist man nicht immer derselben Auffassung, wie z.B. über die Merkmale eines Loches. Die Auseinandersetzung mit Differenzen ermöglicht es den beteiligten Schüler*innen, Theaterpädagog*innen und Lehrer*innen Erkenntnisse zu gewinnen, denn in „Bildung und Kunst zeigt sich das Andere, macht sich das Andere hörbar, fühlbar, kurz: wahrnehmbar und erfahrbar.“⁷⁶ Der Erkenntnisprozess ist dabei an den Austausch innerhalb der spezifischen Konstellation mit den Anderen gebunden, durch den Differenzen erst wahrnehmbar werden. Was könnten die Erkenntnisprozesse der Künstlerischen Kunstvermittlung auf der Suche nach Löchern gewesen sein? Einerseits vermutlich, dass es wesentlich schwieriger ist ein Loch zu definieren, als sich alle zuvor gedacht haben, andererseits vielleicht, dass die Wissenshierarchie von Lehrenden und Lernenden (für einen Moment) zugunsten von um Erkenntnis Ringenden aufgelöst wurde. Gemeinsam standen alle auf schwankendem Boden.

Durch die offene Aufgabe hat sich innerhalb der Künstlerischen Kunstvermittlung ein Erfahrungsraum aufgemacht. In dieser Offenheit des Erfahrungsraumes könnte sich folgendes ereignen: „Das Unvorhersehbare taucht als Ereignis auf, Identitäten zeigen sich als Konstruktionen, Grenzen zwischen Räumen und in der Zeit, zwischen Menschen und anderem vermischen sich und geraten in Spannungsverhältnisse. Die Möglichkeit von Widerständigkeit steht zur Disposition, [...]“⁷⁸

Die Haltung der Theaterpädagog*innen ist durch eine große Offenheit und Risikobereitschaft gekennzeichnet. In dem Praxisbeispiel erteilt die Theaterpädagogin den Schülerinnen den Auftrag, Löcher zu suchen. Alle wissen in Bezug auf den Ausgang des Suchprozesses gleich viel. Jede trägt mit ihrem individuellen Erfahrungshintergrund und ihren Fähigkeiten dazu bei, die Suche zu gestalten. Gelingt dieses offene Vorhaben? Wie wird sich der Verlauf entwickeln? Werden Bezugspunkte zur Inszenierung entstehen? Dies alles sind Fragen, die Theaterpädagog*innen zu Beginn einer Künstlerischen Kunstvermittlung nicht beantworten können. Sie stehen den Schüler*innen nicht als Expert*innen einer Inszenierung gegenüber, sondern sind ebenfalls Suchende. Dies bedeutet jedoch nicht, dass Theaterpädagog*innen in der künstlerischen Kunstvermittlung überflüssig werden. Ihr Expertentum verlagert sich hier von einem spezifischen Hintergrundwissen zu einer Inszenierung hin zu einer Expertise über die Gestaltung von künstlerischen Prozessen. Es wäre dann zu fragen, mit welchen Erwartungen in Bezug auf die Qualität von künstlerischen Produkten und Prozessen Theaterpädagog*innen in die Vermittlungspraxis gehen. Was bedeutet es, wenn sie von gelungener und misslungener Künstlerischer Kunstvermittlung sprechen? Es wäre zu untersuchen, ob sich innerhalb Künstlerischer Kunstvermittlung möglicherweise eine Alphabetisierung im Sinne eines Gestaltens künstlerischer Prozesse ergibt.

Können Löcher gemein sein oder ist ein Tunnel ein Loch?

Mein Telefon klingelt. Ich erhalte eine Anfrage für eine Nachbereitung. Wie viel Zeit ich für meine Vorbereitung hätte, frage ich und auf welcher Grundlage ich diese konzipieren müsste. Um eine Künstlerische Kunstvermittlung vorzubereiten brauche ich vor allem Zeit, außerdem muss ich die Inszenierung gesehen haben, notfalls wenigstens auf Video. Künstlerische Prozesse, ihre Produktion, Rezeption – und auch ihre

Anstiftung – brauchen Zeit um einzutauchen, um sich berühren zu lassen, um nicht zu wissen wie weiter, um nach Lösungswegen zu ringen, um herum zu laufen und die Welt mit anderen Augen anzuschauen zu können, um plötzlich, irgendwo an einem vielleicht ganz unerwarteten Ort einen Zugang, einen Einstieg in Form einer offenen Aufgabe in eine Nachbereitung zu finden.



UdK Berlin, Ferienkurse 2015, Fotografie: Sabine Kuhn

Anmerkungen

1 Pinkert, Ute: *Vermittlungsgefüge Ute Vermittlungsgefüge I. Vermittlung im institutionalisierten Theater als immanente Dimension und als pädagogischer Auftrag*. In: Pinkert, Ute (Hg.), *Mitarbeit: Sack, Mira: Theaterpädagogik am Theater. Kontexte und Konzepte von Theatervermittlung*. Berlin Milow Strassburg: Schibri-Verlag, S.35

2 Ebd. S.35

3 Ebd. S.36

4 Im Herbst 2017 wird eine Sammlung der verschiedenen Forschungsprojekte vermutlich im kopaed-Verlag veröffentlicht. Auszüge aus dem Heft „Sich selbst auf die Schliche kommen - Differenzmomente als willkommene Störsignale beim Vermitteln von Theater“ von Milena Meier und Sascha Willenbacher wurden für diesen Artikel verwendet.

5 Sturm, Eva: *Von Kunst aus: Kunstvermittlung mit Gilles Deleuze*. Wien - Berlin: Verlag Turia + Kant 2011, S.30.

6 Pinkert a.o.O., S.38, Herv. i. O.

7 Sturm, Eva, a.o.O., S. 52f.

8 Weitere Praxisbeispiele finden sich in der Dokumentation „Künstlerische Kunstvermittlung zu Das unmöglich mögliche Haus - Dokumentation eines Unterrichtsprojektes des Bachelor Theaterpädagogik“, Zürcher Hochschule der Künste in Zusammenarbeit mit dem Theater an der Parkaue.

9 Sattler, Elisabeth: *Kunst der (Ent-)Subjektivierung. Über aktuelle (Trans)Formationen von Bildung / Kunst und deren Beiträge zur (Ent)Subjektivierung*. In: Westphal, Kristin; Liebert, Wolf-Andreas (Hg.): *Gegenwärtigkeit und Fremdheit. Wissenschaft und Künste im Dialog über Bildung*. Weinheim: Juventa 2009, S.89.

10 Sturm, Eva, a.o.O., S. 30.

Workshops zur Spielplanvermittlung an Theatern – eine Erkundung

Ute Pinkert

Die Spielplanvermittlung über theaterpädagogische Workshops gehört zu den Grundaufgaben von Theaterpädagog*innen, die am Theater beschäftigt sind. Kulturpolitisch begründet sich diese Aufgabe in der Diskrepanz zwischen dem Anspruch der Stadt- und Staatstheater „Kultur für alle“ anzubieten und der Tatsache, dass „es immer mehr Menschen gibt, denen das Theater im Ganzen oder bestimmte Theaterformen fremd geworden sind.“¹ Die Ursachen für diese Fremdheit sind komplex, sie liegen unter anderem in der Ausdifferenzierung der medialen Darstellungsformen, der mangelnden theatralen Grundbildung in den Bildungsinstitutionen und dem „Verfall und Ende des öffentlichen Lebens“ (Sennet).

Die Theaterpädagogik am Theater ist seit ihrer Herausbildung in den frühen 1970er Jahren beauftragt, an der Verringerung dieser Diskrepanzen zu arbeiten. Sie hat dafür vielfältige Formate entwickelt, die sich mittlerweile teilweise auch kritisch mit diesem Auftrag auseinandersetzen.² Die zusätzlich zur Aufführung initiierte Vermittlung einer Beziehung zwischen Theaterereignis und Zuschauenden, die der immanenten Vermittlungsdimension des Theaters zugeordnet werden kann,³ gehört dabei zu den eher traditionelleren Formaten. In den letzten 30 Jahren wurden hierfür an den Theatern vielfältige Formen und Verfahren entwickelt, so dass man mittlerweile von einem immensen theaterpädagogischen Wissen ausgehen kann. Dieses Wissen ist jedoch nach wie vor eher erfahrungsorientiert und implizit und wartet darauf, aufgearbeitet zu werden. In meiner Beschäftigung mit dem Arbeitsbereich von Theaterpädagogik am Theater habe ich 2014 dazu erste Thesen entwickelt und ausgehend von schriftlich vorliegenden theaterpädagogischen Materialien der Theater Strategien für theaterpädagogische Workshops in interaktionspädagogische, semiotisch und performativ ausgerichtete unterschieden.⁴ Diese Unterscheidung halte ich nach wie vor für sinnvoll, aber würde sie heute weniger historisch als *funktionsbezogen* beschreiben. So kann man je nach den Bedingungen eines Workshops (Auftrag, Teilnehmende, pädagogisches Verhältnis, zeitliche und räumliche Gegebenheiten etc.) feststellen, dass jeweils verschiedene Anforderungen im Vordergrund stehen: Einmal geht es vorrangig darum, eine Gruppe für das Theatererlebnis überhaupt aufzuschließen und ihr Lust zu machen, die verhandelten Themen auf der Bühne als für die eigene Lebenswelt relevant zu empfinden; ein anderes Mal stehen die Einführung in die Spezifik theatraler Kommunikation, das Verständnis für theatrale Zeichen und die Schärfung der Wahrnehmung im Mittelpunkt; ein nächstes Mal geht es um das nachvollziehende Begreifen von ästhetischen Produktionsprinzipien der Inszenierung und in einem anderen Workshop werden die Teilnehmenden vielleicht mit als künstlerisch gerahmten Verfahren konfrontiert, die sie auffordern zu spezifischen Momenten der Inszenierungen eigene Materialien oder Aufführungsmomente zu produzieren.

Unter einer solchen funktionalen Perspektive wären in theaterpädagogischen Workshops immer interaktionspädagogische, semiotisch und performativ ausgerichtete Strategien zu finden. Und es läge in der Kunst von Theaterpädagog*innen in stückbegleitenden Workshops je nach den Bedingungen und

Anforderungen der Gruppe bestimmte Strategien schwerpunktmäßig einzusetzen: interaktionspädagogische, wenn es darum geht, eine Gruppe auf die Zuschauerrolle vorzubereiten und eine Verbindung zwischen ihrer Lebenswelt und der Bühnenrealität herzustellen; semiotische, wenn es um die Einführung von Zuschauenden in die Spezifik der theatralen Kommunikation geht und wenn die Wahrnehmung für bestimmte Weisen der Zeichenverwendung in der Inszenierung eingestimmt werden soll und performative, wenn der handelnde Nachvollzug theatraler Verfahren der Inszenierung und der Aufbau einer Erfahrungsbereitschaft im Mittelpunkt steht. Strategien der künstlerischen Kunstvermittlung werden schließlich dort relevant, wo das Verhältnis zwischen Leitung und Gruppe kritisch hinterfragt und die Teilnehmenden zu einer eigenständigen forschenden und produzierenden Haltung angeregt werden sollen (vgl. Milena Meyers Beitrag in diesem Heft).

Um diese allgemeine Charakterisierung von stückbegleitenden Workshops zu spezifizieren und weiter ausdifferenzieren, müsste man sich der konkreten Praxis zuwenden. Wie könnten stückbegleitende Workshops adäquat untersucht werden? Wie ließe sich ein Workshop beschreiben, der sich als eine spezifische Praxis in der Interaktion zwischen den jeweiligen Akteuren, den eingesetzten Materialien und den jeweiligen Bedingungen entfaltet? In der Theaterpädagogik Ausbildung an der Universität der Künste Berlin gibt es seit einigen Jahren eine gemeinsam mit den Theaterpädagog*innen der Berliner Bühnen durchgeführte Lehrveranstaltung, die so genannten „Einstiege“.

Um einen breit gefächerten Einblick in diese Arbeit zu gewähren, nehmen die Studierenden an fünf oder sechs (exklusiven) Workshops teil, besuchen die jeweilige Aufführung und reflektieren das Konzept mit den anleitenden Theaterpädagog*innen. Für das vorliegende Themenheft der Zeitschrift für Theaterpädagogik habe ich alle Beteiligten des diesjährigen Seminars um eine Verschriftlichung gebeten: Die Theaterpädagog*innen beschrieben den Kontext ihres Workshopkonzeptes und die eingesetzten Strategien, und die Theaterpädagogik-Studierenden (er)finden eine Form, in der sie ihre Erfahrungen im Workshop reflektieren konnten.

Diese multiperspektivischen Sichtweisen auf theaterpädagogische Workshops werden hier veröffentlicht, quasi als ein erster Versuch, dieser Art des erfahrungsorientierten, impliziten Wissen der Theaterpädagogik ein wenig auf die Spur zu kommen. Da in diesem Semester nur vorbereitende Workshops angeboten wurden, ist die Auswahl damit auch auf dieses Format beschränkt. Da die teilnehmende Gruppe der Theaterpädagogik-Studierenden als eine der anspruchsvollsten Adressatengruppen gelten kann, ist es nicht überraschend, dass in allen Workshops die ästhetischen Strategien im Vordergrund stehen. Alle Workshops setzen an den jeweiligen Rezeptionsvorgaben der vorzubereitenden Inszenierung an, thematisieren die jeweiligen künstlerischen Verfahren⁵ und eröffnen eigene Gestaltungsräume für die Teilnehmenden – und doch gehen sie unterschiedlich damit um. Als Teilnehmende an fast allen Workshop haben mich diese Differenzen sehr interessiert. Meiner Auffassung nach begründen

Workshops zur Spielplanvermittlung an Theatern – eine Erkundung

sich diese in übergreifenden Konzeptionen eines Verhältnisses zwischen Theater und Zuschauenden und bestimmen damit, welche Praktiken innerhalb eines Workshops dominieren: ein konzentriertes künstlerisches Produzieren entlang der Verfahren der Aufführung, ein spielerisches Reflektieren mit dem Fokus auf der Lesart der Inszenierung, ein Auseinandersetzen mit einzelnen Gestaltungsaufgaben oder eine kulturelles Erfahren durch die Begegnung mit dem Anderen ((in) der Kunst).

Doch die analytische Sichtweise soll an dieser Stelle zurückgestellt

werden, um den Blick nicht zu stark vorzuprägen. Schließlich war das Ziel des Vorhabens, einen Einblick in einen bekannten und wiederum auch sehr unbekanntem Gegenstand theaterpädagogischer Praxis zu ermöglichen. Den beteiligten Theaterpädagog*innen der Berliner Häuser und den Studierenden des ersten Jahrgangs Theaterpädagogik (MA) an der UdK Berlin sei gedankt für ihre Bereitschaft und ihren Mut zur Veröffentlichung der Konzepte, konkreten Workshopbeschreibungen und Erfahrungen.

Inszenierungsvorbereitende Workshops an der Schaubühne am Lehniner Platz. Zum Beispiel zur Inszenierung NEVER FOREVER von Falk Richter

Uta Plate und Philipp Rost

Konzept im Kontext

Wie kann man die Ästhetik des zeitgenössischen Theaters für Teilnehmende des Workshops in Versuchsordnungen erleben und gestalten lassen? Wie erreicht man es, dass sie Theater spielen können, ohne Theatererfahrungen zu haben? Wie schaffe ich es, dass sie sich die Konflikte erobern?

Ziel der Workshops an der Schaubühne ist es, innerhalb von vier Stunden einen Produktionsprozess und die oft sehr komplizierten ästhetischen Entscheidungen nachvollziehbar zu machen. Dabei ist elementar, dass die Teilnehmenden die Konflikte des Stücks auf ihre eigene Lebenswelt beziehen.

Ausgangspunkt einer Vorbereitung ist immer das Hirn des Autors, die Lupe des Regisseurs, der Ausdruck des Choreographen. Daraus leiten sich Arbeitsweise, Übungen und Vorgänge im Workshop ab.

In dem Workshop zu NEVER FOREVER ist Falk Richter mit seiner Art zu schreiben und zu inszenieren sowie seine Kollaboration mit Choreographen bzw. dem zeitgenössischen Tanz die Hauptreferenz.

Da Falk Richter als Autor seine Welten kreierte und interpretiert, ist das eigene Schreiben ein zentraler Punkt in einem Workshop zu seinen Inszenierungen. Die Texte sind das ‚Fleisch‘ der Präsentation am Ende des Workshops, das Skelett hierfür wird über Tanztheater-Übungen zur Verfügung gestellt.

Am Ende des Workshops ist jeder Teilnehmende sein eigener Autor, hat mit anderen ein tänzerisches Wechselspiel entwickelt und in der Erarbeitung der Gruppenarbeit im Kollektiv Regieentscheidungen getroffen. Ein Prozess wird offeriert, der die Teilnehmenden herausfordert miteinander zu arbeiten bis zum Produkt und darin inhaltlich Stellung zu beziehen. Jeder

Abb. 1, Angaben Seite 25



Teilnehmende erhält die Möglichkeit, sein eigenes kreatives Potential zu erleben und gleichzeitig in einem klaren Regelrahmen eine Ensemblearbeit zu gestalten.

Dies ist die originäre Aufgabe der ästhetischen Bildung: Möglichkeiten erfahrbar zu machen, die Kunst, und in dem Fall Theater, zu bieten hat. In einem Workshop werden das Werkzeug, das Holz und grobe Baupläne zur Verfügung gestellt. Die Teilnehmenden können nun gemeinsam ein Ruderboot bauen. Wenn das Boot fertig ist, könne auch verschiedene Ruderchoreografien entwickelt werden. Die Vermittlung ist dann gelungen, wenn jedes andere vorbeifahrende Boot mit fachkundigen Augen wahrgenommen werden kann. Beglückend ist es, wenn man sich gemeinsam zu neuen Ufern wagt.

(Uta Plate)

Der Workshop

Der Workshop zu dem Stück NEVER FOREVER von Falk Richter setzt sich mit den zentralen Themen der Inszenierung sowie deren ästhetischen Elementen des Tanztheaters auseinander. Die Struktur des Workshops versucht mit den Teilnehmenden *en miniature* den Entstehungsprozess des Stückes nachzuvollziehen. Wie es bei den Arbeiten von Falk Richter üblich ist, wird die strenge Aufgabenverteilung von Schauspieler*innen und Tänzer*innen aufgehoben, und alle Beteiligten arbeiten gemeinsam an den Bewegungs- und Textelementen, aus denen dann ein collagenartiges Endprodukt entsteht. NEVER FOREVER - und somit auch der Workshop- setzt sich in gesprochenem Text und Tanz mit *zwischenmenschlicher Nähe und Distanz, Beziehungsformen im digitalen Zeitalter*, sowie der *Suche nach »echten« Begegnungen* auseinander.

All dies erläutere ich auch den Workshopteilnehmenden. Damit verbunden skizziere ich in wenigen Sätzen die Hauptthemen der Inszenierung und nenne Regisseur und Choreograf sowie die Besonderheiten bei der Entstehung des Stückes. Daran schließt sich eine Vorstellungsrunde an, in welcher alle Teilnehmenden sich mit ihrem Namen und einer kurzen persönlichen Antwort auf eine Frage der Inszenierung, in diesem Fall „Wann hast du dich das letzte Mal einsam gefühlt?“ vorstellen. Von Beginn an stellt der Workshop so die Verknüpfung der Stückthematik mit den Biografien der Teilnehmenden her.

Das kurze Warm Up in Form des Atom- bzw. Molekülspiels mit themenbezogenen Kleingruppenaufgaben geht nahtlos über in die ersten Bewegungsaufgaben. Auf Übungen zu zweit und in

Workshops zur Spielplanvermittlung an Theatern – eine Erkundung

Kleingruppen folgen Einzelaufgaben. Es handelt sich um einfache aber bildhaft-wirkungsvolle Bewegungsübungen (basierend auf Elementen der Kontaktimprovisation und in der Inszenierung auftauchende Elemente des zeitgenössischen Tanzes) mit denen sich die Teilnehmenden *en passant* im gegenseitigen Beobachten und Ausführen ein Repertoire tänzerischen Materials erarbeiten.

Nach einer Pause folgt dann eine ruhige Phase von Einzelarbeit zur Textproduktion. Mit der Methode des Automatischen Schreibens bearbeiten die Teilnehmenden einen der fünf aus der Inszenierung entlehnten Schreibaufträge (*Ideale Beziehungsentwürfe*, *Geschäftigkeit-Womit verbringe ich meine Zeit*, *Tipps zur Selbstinszenierung*, *Spuren einer Person im Internet* und *Was bleibt von mir wenn ich gestorben bin*). Nachdem sie fünf Minuten lang frei geschrieben haben, können sie dann in einem zweiten Schritt eine Auswahl aus ihren Texten treffen, welche sie mit einer*in Partner*in, die zu dem gleichen Thema gearbeitet hat, teilen. Nach der Vorstellung ihrer jeweiligen Texte überlegen sie gemeinsam, wie sie aus diesem Textmaterial, welches nochmals verschränkt und gekürzt werden kann, zusammen mit dem vorher erarbeiteten Bewegungsmaterial eine kurze Szene bauen können. In dieser relativ freien Arbeitsphase stehen wir als Team beobachtend im Hintergrund und unterstützen nach Bedarf bei der szenischen Erarbeitung.

Sind erste Szenenentwürfe in den Zweier- bzw. Dreiergruppen entstanden, finden sich alle Kleingruppen desselben Schreibauftrags in ihrer Großgruppe zu viert bis sechst zusammen. In einem letzten Schritt präsentieren sich die Kleingruppen zunächst ihre szenischen Entwürfe. Im Anschluss überlegen sie gemeinsam, wie die szenischen Entwürfe zu einer Gesamtszene kombiniert und arrangiert werden können. Nach etwa 20 Minuten des gemeinsamen Entwickelns kommt es zur abschließenden Präsentation der so entstandenen Szenen. Sie werden hintereinander weg in einer Bühnensituation mit Scheinwerferlicht und Musikübergängen vor der gesamten Gruppe gezeigt. Dies ist der Aufführungsmoment, in dem die szenischen Produkte, in welchen die oft sehr persönliche Auseinandersetzung und die gemeinschaftliche Aushandlung (im besten Fall auch vom Publikum) gewürdigt werden. Der Workshop endet wie er auch begonnen hat: Im Kreis mit einer Blitzlichtrunde. Nach einem kurzen Rückblick auf den Workshop, resümiert jeder und jede einzelne eine Frage, einen Gedanken, eine Idee oder eine Erinnerung, die er oder sie aus den letzten 4 Stunden für sich mitnimmt.

(Philipp Rost)⁶

Reflexion des Workshops

Ruth Biene und Anna-Rebecca Thomas

Philipp Rost holt uns an der Pforte der Schaubühne ab und führt uns in den Probenraum im Nebengebäude. Er stellt sich vor und beschreibt das Ziel des vierstündigen Workshops zur Vorbereitung von Falk Richters Inszenierung NEVER FOREVER. Wir sollen selbst zu Autor*innen und Choreograf*innen werden, um unsere eigene Version von NEVER FOREVER zu inszenieren. Mit der ersten Frage springen wir gleich mitten rein und werden aufgefordert uns zu zeigen Das bin ich: Da habe ich mich das letzte Mal einsam gefühlt. Ich ringe mit mir, ob ich mich wirklich so nackt machen will. Mich berührt die Offenheit der

Anderen, also traue ich mich auch. Die Gemüter öffnen sich, wir hören einander zu und nehmen jeden einzeln wahr. Von dem intimen, emotionalen Moment in der Gruppe, kommen wir in die Bewegung. „You can dance“ von ABBA bringt mich auf andere Gedanken, wir tanzen durch den Raum. STOPP! Wir finden uns spontan in kleinen Gruppen zusammen. *Erinnere dich an einen Moment der letzten zwei Tage, in dem du glücklich warst.* Bei mir war es eine Begegnung in der U-Bahn.

Bei mir ist die Zeit zu knapp. Bevor ich an der Reihe bin, geht die Musik wieder an. Ich muss weiter, keine Zeit für das Teilen von Glück. Die nächsten Fragen überraschen mich. Von der persönlichen Gefühlsebene kommen wir in das für mich Unpersönliche, Digitale. *Was hast du zuletzt auf Facebook gepostet oder per Whatsapp geschickt? Seit wann hast du Facebook und warum? Oder hast du kein Facebook, warum nicht?*

Manche Antworten interessieren mich, aber für Austausch bleibt keine Zeit, die Musik und die Spielregel treibt uns weiter STOPP! „3!“. Jeder sucht sich so schnell wie möglich zwei Partner*innen, wer allein bleibt, fliegt raus. Um im Spiel zu bleiben, entwickle ich die Überlebenstrategie: Blickkontakt.

Die Musik setzt wieder ein. Mein Adrenalin und meine Spiel lust steigen. Werde ich in der nächsten Runde Anschluss finden oder fliege ich alleine aus dem Spiel? Es fühlt sich paradox an, wir spielen miteinander gegeneinander.

Die nächste Sequenz beginnt damit, dass wir uns zu zweit gegenseitig durch den Raum führen, einem Wechselspiel von Kontakt-Halten und Kontakt-Meiden. Es ist ein paradoxes Gefühl: Wir sind beieinander und doch voneinander entfernt. Nun wird die Übung durch mehrere Personen erweitert. Aus der Zweiergruppe wird ein Körper, der durch den Raum mäandert. Durch Philipps Spielregeln werden unsere Körper zum Material, mit dem wir spielen, das wir ausdehnen, zusammenziehen, das mal schwer mal leicht ist. Die verschiedenen „Gruppenkörper“ begegnen sich und es entstehen kontrastreiche szenische Bilder. Sie erzählen sowohl von Zusammengehörigkeit und Vertrautheit, als auch von Distanz, Bedrohung und Ausgrenzung.

Nach einer kurzen Pause verteilen wir uns vereinzelt im Raum. Plötzlich ist der Boden magnetisch, durch meinen Körper wandert eine Metallkugel, und einzelne Körperteile werden vom Boden angezogen. Ich beobachte, wie meine Bewegungen ein Gefühl von Fremdbestimmtheit hervorbringen.

Ich beobachte von außen. In meinem Kopf setzen sich Bilder und Geschichten zusammen. Jeder scheint seine eigene Choreografie zu haben. Es sieht aus wie ein Kampf mit dem eigenen Körper. Ein Klatschen von außen gibt einen „Stromschlag“ vor, der alle Beteiligten gleichzeitig erzittern und zusammensacken lässt. Für einen Moment erleben alle den gemeinsamen „Schock“, um sich dann wieder sich selbst zu widmen.

Nachdem wir mit unseren Körpern Bewegungsmaterial erprobt haben, entwickeln wir unsere eigenen Texte. Wir widmen uns dabei vier Themenbereichen aus dem Stück NEVER FOREVER, die anhand von Leitfragen bearbeitet werden: *Was ist für mich eine perfekte Beziehung? Was hält mich davon ab, mich mit jemanden zu treffen? Warum habe ich keine Zeit? Was bleibt? Wo hinterlasse ich Spuren und Erinnerungen? Wer ist dieser Mann?* Wir setzen uns einen Menschen zusammen anhand der von ihm aufgerufenen Websites im Netz.

Wir schreiben in kleinen Gruppen intuitiv, ohne den Stift abzu-

Workshops zur Spielplanvermittlung an Theatern – eine Erkundung

setzen. Nach fünf Minuten, STOP!, an dem Punkt, wo wir sind. Dann stellen wir unsere Texte innerhalb unserer Themengruppe vor. Ein persönlicher und privater Moment. Mich berühren die Texte der anderen, und mich bewegt zugleich, was mein Text in der Gruppe auslöst. Wir entwickeln aus den zuvor erprobten Bewegungselementen und Textfragmenten eine szenische Collage. Unter Zeitdruck, der mit Stress und leichter Überforderung einhergeht, entsteht unsere eigene Inszenierung. STOP! Licht aus. Musik und Scheinwerferlicht verwandeln den Raum in eine Bühne. Die Aufführung beginnt: Unsere Version von NEVER FOREVER. In den letzten vier Stunden sind vier Szenencollagen entstanden, die von unserem Erleben von zwischenmenschlichen

Beziehungen in dieser Gesellschaft erzählen. Berührt von diesen Eindrücken treffen wir uns zu einer kurzen Feedback Runde. Nach einer kurzen Pause beginnt die Vorstellung auf der großen Bühne. Ich fühle mich als aktive Beobachterin des Stücks, da ich selbst zuvor meine eigenen Gedanken zum Thema Beziehungen erforscht habe, die mich nun mit dem Geschehen auf der Bühne verbinden. Es gibt viele Momente des Wiedererkennens. Durch die Entwicklung und das Beobachten unserer eigenen Choreografien, kann ich mich in die Performer*innen hinein fühlen. Ich sehe den Bezug zu meiner eigenen Lebensrealität. Wie lebe ich Beziehungen, worauf lasse ich mich ein? Wo fühle ich mich zugehörig? Bin ich Teil von dieser Gesellschaft, die keine Nähe zulässt?

Inszenierungsvorbereitende Workshops am Gorki Theater Berlin. Zum Beispiel zu JE SUIS JEANNE d'ARC nach Friedrich Schiller von Mikaël Serre

Astrid Petzoldt

Konzept im Kontext

Im Programm von Gorki X bilden inszenierungsbegleitende, vierstündige Workshops das Herzstück der Theaterpädagogik. Daran halten meine Kollegin Janka Pankus und ich mit Leidenschaft fest, auch wenn sich die Formate und Zielsetzungen der Theaterpädagogik am Theater in den letzten Jahren zu immer vielseitiger werdenden Konzepten wandeln.

An einem Theater wie dem Gorki spiegelt sich zu großen Teilen immer auch die spezifische Ausrichtung des Hauses in den Workshops wider: Das Gorki versteht sich unter der Intendanz von Shermin Langhoff und Jens Hillje als ein Ort der Auseinandersetzung über Identitätskonflikte und Ausgrenzungsmechanismen in unserer Gesellschaft, als ein Ort an dem über das Zusammenleben in der heutigen Vielfalt im Rückgriff auf Geschichte reflektiert wird. Wie sind wir geworden was wir sind? Und wer wollen wir künftig sein? Kurz: Wer ist dieses wir? Diesen Fragen geht das Theater in Form seiner künstlerischen Produktionen im großen Haus und dem Studio Я, über Diskursformate des Gorki Forum und über die direkte Begegnung mit seinem Publikum in Angeboten von Gorki X nach. Das Haus verhandelt in seinen Produktionen politische Haltungen und steht auch für diese ein. Für unsere vermittelnden Workshops bedeutet dies, dass es nie nur um fiktive, historische Geschichten und deren ästhetische Formung geht, sondern um die Möglichkeit der Auseinandersetzung mit marginalisierten Perspektiven und Positionen. Deshalb bestimmen neben Methoden der ästhetischen Bildung auch Ansätze der politischen Bildung die Workshopkonzepte von Gorki X.

Der Workshop

Im Rahmen der Zusammenarbeit mit den Studierenden des ersten Jahrgangs Theaterpädagogik an der UdK habe ich den vorbereitenden Workshop zur Inszenierung JE SUIS JEANNE D'ARC nach Friedrich Schiller durchgeführt. Der in Paris lebende Regisseur Mikaël Serre nimmt Schillers Tragödie als Ausgangspunkt für ein Projekt über Nation, religiösen Fanatismus und den Mythos von Jeanne d'Arc. Das Stück hatte am 17.12.2015 Premiere. Zeitgleich mit den Endproben ereigneten sich die erschreckenden Anschläge in Paris und wirkten auf sehr emotionale Art in die Inszenierung ein.

Ich hatte über den gesamten Konzeptionsprozess und auch in der Durchführung dieses Workshops das Glück, eng mit dem Produktionsdramaturgen Mazlum Nergiz zusammenzuarbeiten. Ihn mit seiner starken Diskurs- und Inszenierungskompetenz an meiner Seite zu haben war eine große Bereicherung – eine naheliegende Symbiose aus Theaterpädagogik und Dramaturgie, die in der Praxis leider nicht für alle Workshops umzusetzen ist.

Ankommen. Kooperieren. Austauschen.

Der Workshop beginnt mit einem Einstieg: Aus dem Begrüßungsstuhlkreis werden zwei Stuhlreihen geformt, bei denen die Stuhlrücken zueinander gedreht sind. Wir starten mit einem „Stuhltanz“ in umgekehrter Zielsetzung: Alle Teilnehmer*innen sollen versuchen, trotz Reduktion der Stuhlzahl je Durchgang, so zu kooperieren, dass immer alle Mitspieler*innen auf den Stühlen Platz finden. Um danach inhaltlich anzubinden, werden über einen Raumlaf Paare gebildet, die sich in immer neuen Konstellationen u.a. zu folgenden Fragen untereinander verständigen: Was denkst du, ist deine Bestimmung? Wen ziehst du zu Rate, wenn du nicht mehr weiter weißt? Wofür würdest du töten? Wofür bist du noch zu jung? Mit einem Assoziationskreis zu Jeanne d'Arc geht es im nächsten Schritt um eine direkte Kontaktaufnahme zum Stoff des Stückes.

Schiller. Serre. Szenen.

Die Handlung des Dramas „Die Jungfrau von Orleans“ von Friedrich Schiller wird in Form einer Figurenaufstellung eingeführt. Studierende übernehmen stellvertretend die Verkörperung ausgewählter Dramenfiguren. Die von mir vorgelesene Kurzfassung des Dramas wird in Körperhaltungen nachgezeichnet. Ziel ist es, für die Geschichte, die der Inszenierung zu Grunde liegt, Bilder zu kreieren und sie über den gesamten Workshop gegenwärtig zu halten. Nun folgt die Auseinandersetzung mit Textausschnitten sowohl aus Schillers „Die Jungfrau von Orleans“ als auch aus Serres JE SUIS JEANNE D'ARC. Die Teilnehmer*innen werden in Gruppen aufgeteilt, bekommen verschiedene Textausschnitte und den Auftrag die Szenen spielerisch umzusetzen. Sie nehmen die Sprache Schillers in den Mund, erfahren, welche Veränderungen die Produktion an den Schillertexten vorgenommen hat, kommen textlich in Kontakt mit den Themen Nationalismus,

Workshops zur Spielplanvermittlung an Theatern – eine Erkundung

Terrorismus und Kolonialismus in Frankreich. Um die Studierenden im Spielen und Zuschauen anzuregen, liegen verschiedene Requisiten auf einem Tisch bereit, die eingebunden werden können: Schwert, Engelsflügel, Umhang, Kreuz, Fahne. Diese Elemente tauchen sowohl in ihrer symbolischen Bedeutung als auch in einer performativen Verwendung in der Inszenierung auf. Der erste Teil des Workshops schließt mit Informationen zum Entstehungsprozess und zum Stück JE SUIS JEANNE D'ARC.

Frankreich. Populismus. Performance.

Schwerpunkt des zweiten Teils bilden die thematischen Bezüge der Inszenierung. Nach dem Warm up geht es mit einem Barometer im Raum weiter, bei dem sich alle zu bestimmten Fragen entlang eines imaginären Strahls positionieren: je nach Grad der Zustimmung zwischen linker und rechter Raumhälfte und somit zwischen 0 bis 100 Prozent. Vorgegebene Aussagen sind beispielsweise: Ich blicke optimistisch in meine Zukunft. Ich gehe gern ins Theater. Frankreich ist ein Land, in dem ich mir vorstellen könnte zu leben. Ich informiere mich über Tagespolitik. Terrorismus und Extremismus wirken in mein privates Leben rein. Aus freiwilligen Statements, die die Teilnehmer*innen geben, entsteht ein spannender Austausch über eigene Erfahrungen, Haltungen und Meinungen, die in ihrer Unterschiedlichkeit körperlich sichtbar sind. Führe ich den Workshop mit Schulklassen der Oberstufe durch, biete ich ihnen danach einen kurzen Input zur aktuellen politischen Situation in Frankreich entlang von Bildern und einzelnen Schlagworten. Themen sind der Umgang der politischen Parteien mit der sogenannten „Flüchtlingskrise“, Nationalismus in Frankreich, die Instrumentalisierung des Mythos Jeanne d'Arc durch die Politikerin Marine Le Pen, die Reaktionen Frankreichs auf die Attentate bei Charlie Hebdo und in Paris. All diese Bezüge finden sich in der Inszenierung wieder und werden in der folgenden Übung im Spiel mit Zitaten gegenwärtig: Im Raum stehen verteilt so viele Stühle wie Teilnehmer*innen. Nach einem Warm up werden Paare gebildet, die je ein Textzitat aus dem Stück zu den oben genannten Themen ausgehändigt bekommen. Aufgabe ist es, im jeweiligen Team eine Umsetzung dieses Textes in Bezug zum Stuhl zu entwickeln. Zur Präsentation lasse ich die Paare an den jeweiligen Übungsorten agieren und lege eine Reihenfolge fest. Die Performanceabfolge wird durch Musik verbunden und ist in ihrer Wirkung eindrücklich: Aus vielen Einzeletüden entsteht eine Gesamtabfolge mit übergeordneter Aussage und Wirkung. Die Auswertung der Formen und Inhalte führt zu spannenden Feststellungen und politischen Verknüpfungen.

Experiment. Gruppe. Gesellschaft.

Der Workshop endet mit einer Erfahrungsübung, die es zulässt, sich aus den inhaltlichen und politischen Kontexten der Inszenierung zu lösen und einen neuen Raum zur Interaktion zu schaffen. Sie heißt: „Finde deinen Weg“. Im ersten Durchlauf geht es darum, dass sich eine Person mit verbundenen Augen durch den Raum bewegt mit dem Auftrag: „Finde deinen Weg“. Alle anderen Teilnehmer*innen formen stehend ein schlangenförmiges Spalier im gesamten Raum. Sie sollen nun die einzelne Person nur durch leiser und lauter werdendes „La,La,La,“ durch den Raum geleiten. Im zweiten Durchgang tritt eine neue „blinde“ Person ihren Weg an. Diesmal sind alle

anderen unregelmäßig im Raum verteilt und sollen den Weg durch „ja“ und „nein“ dirigieren. Die Reflexion dieser Übung ist zum einen sehr offen angelegt: Es kann um gruppenspezifische Beziehungen, um Sicherheit, Freiheit, Orientierung, Verantwortung und Macht gehen. Über das Individuelle hinaus versuche ich mit den Teilnehmer*innen Analogien zu den Themen der Inszenierung herzustellen: Wer gibt uns in unserer Gesellschaft vor, was der richtige Weg ist? Wodurch lassen wir uns leiten in unseren Meinungen und Haltungen? Welche Parallelen lassen sich ziehen zwischen dem Umgang von Mehrheiten mit Minderheiten, dem Umgang mit dem Fremden? Wodurch war eurer Meinung nach Jeanne d'Arc geleitet?

„Finde deinen Weg“ ist eine meiner Lieblingsübungen, die es auf erstaunliche Weise schafft einzulösen, was das Besondere an der Theaterpädagogik ist: sich im Hier und Jetzt begegnen, Erfahrungen teilen, vertraute Perspektiven verlassen, um sich seiner selbst auf besondere Art anzunähern.

Die besondere Herausforderung und das Vermögen der inszenierungsbezogenen Workshoparbeit ist es, sich auf die jeweilige Gruppe und die einzelnen Individuen einzustellen und das entwickelte Konzept beim Machen anzupassen. Die Zusammenarbeit mit den Studierenden war eine spannende Begegnung auf Augenhöhe mit kreativen Spielmomenten, kritischen Nachfragen und ein mutiges Einlassen auf Impulse, durch die sie schon vor dem eigentlichen Vorstellungsbuch in eine besondere Beziehung zum Stück JE SUIS JEANNE D'ARC getreten sind.

Reflexion des Workshops

Saioa Alvarez Ruiz, Paul Schmidt und Dorothee Paul

Der Workshop von Astrid Petzold fand in unseren Räumen in der UdK statt und bereitete auf die Aufführung JE SUIS JEANNE D'ARC vor, die wir ein paar Tage später im Studio Я des Maxim Gorki Theaters Berlin besuchten.

Wir begannen mit einem „umgekehrten“ Stuhltanz. Nach dem Motto „ausgeschlossen wird in unserer Gesellschaft schon genug“, wurden die Spielregeln umgedreht, so dass es nicht mehr um Wegnehmen ging, sondern um Solidarisieren. Durch diese Aufwärmübung kamen wir ins Spiel.

*Die Fragen: Was denkst du, ist deine Bestimmung? Was finden deine Freund*innen stark an dir? Hast du schon mal gekämpft? Wofür würdest du töten? Wofür bist du noch zu jung?, zu denen wir uns am Anfang zu zweit oder zu dritt ausgetauscht haben, waren für mich sehr schwierig zu beantworten. Das waren zum Teil Fragen über die ich noch nie nachgedacht hatte – wobei mir die Beantwortung sofort wichtig erschien. Wenn ich an meine recht „bodenständigen“ und gesellschaftlich nicht sehr weit reichenden Antworten denke, ist mir eine große Diskrepanz zu Jeanne d'Arc und dem Stück aufgefallen. Doch die Fragen gehört zu haben, half mir den Figuren im Stück dieselben Fragen zu stellen, um ihr Handeln zu verstehen (Saioa).* Nach diesen ersten Übungen näherten wir uns durch einen Assoziationskreis der literarischen Vorlage von Schiller „Johanna von Orléans“ an. Die Figuren aus Schillers Werk wurden durch von uns gezeigte Standbilder mit kurzen inhaltlichen Einordnungen durch Astrid verknüpft und damit vorgestellt.

Bei der Figurenaufstellung/den Standbildern wurden für mich Hintergründe der einzelnen Figuren deutlich und eine Verständ-

Workshops zur Spielplanvermittlung an Theatern – eine Erkundung

nisgrundlage für die Aufführung geschaffen (Dorothee). Mir ging die Inhaltsangabe etwas zu schnell, ich kannte Schillers Drama noch nicht (Saioa).

Daraufhin wurde der Bezug zum heutigen Frankreich und einer von Angst geprägten politischen Stimmung erfragt. Wie wird diese Angst in Frankreich politisch genutzt, z.B. durch öffentliche Personen wie Marine Le Pen (Front-National), die jedes Jahr vor der Statue der Jeanne d'Arc eine Rede hält und diese so für Ihre politischen Zwecke verwendet?

Wie wir in der Inszenierung gesehen haben, ist hier der aktuelle Bezug das Wichtigste. Im Workshop nahm die Schillerverision aber einen sehr großen Raum ein. Wir begannen damit und arbeiteten einen großen Teil des Workshops mit Schiller (Dorothee.) An der Stelle des Workshops, an der wir über die terroristischen Anschläge in Frankreich gesprochen haben, wurde mir auch der Titel des Stücks klar: Je suis Charlie Jeanne d'Arc (Saioa).

Mit unterschiedlichen Requisiten und Ausschnitten aus den dramatischen Vorlagen von Schiller und Serre wurden im Folgenden kleine Spielszenen erprobt und vorgespielt.

*Durch das Nachspielen von original Schillertexten und Texten aus dem Stück Serres wird deutlich, dass es große Unterschiede gibt: Serre hält sich nicht an die Erzählung Schillers. Tatsächlich bleibt von Schillers Originaltext noch weniger übrig, als nach dem Workshop erwartet. Serres Theaterstück wird in der Aufführung textlich für mich verständlicher, da wir die Texte szenisch behandelt haben. Problematisch fand ich, dass die Rolle des Montgomery, (bei Schiller) bzw. des Bourgogne (bei Serre) nicht nur die Stimme geflüchteter Menschen einnimmt, sondern an einer Stelle auch einen IS-Song singt. Obgleich wir wussten, dass Bourgogne unterschiedliche Positionen einnimmt, entsteht hier eine für mich bedenkliche Verbindung. Eine nähere Beschäftigung mit den unterschiedlichen Rollen der einzelnen Darsteller*innen wäre hilfreich gewesen (Saioa).*

In der Spielanleitung stand, dass wir ruhig übertreiben dürfen – das nahm mir Hemmungen und es lud sofort zum Spielen ein! Es gab reichlich Mitmach-Elemente, die involvierten und amüsierten. Man konnte sich schön schauspielerisch ausprobieren. Das Gegenüberstellen der Versionen machte mir deutlich, wie das Gorki Team gearbeitet haben könnte und wie man Szenen umdeuten kann. Astrid stellte diesbezüglich nach jedem Szenenpaar entsprechende Fragen (Paul).

Bei der nächsten Übung ging es darum sich im Raum zu bestimmten Fragen zu positionieren. Die Fragen geleiteten uns langsam aber stetig vom Privaten zum Politischen. Es bot sich

Abb. 2



die Chance etwas zur dargelegten Meinung zu sagen, etwa bei extremer Positionierung, aber auch sich zu enthalten.

Leider fehlte an dieser Stelle der sonst im Workshop integrierte Vortrag zu politischen Strömungen in Frankreich, da der zuständige Experte nicht anwesend sein konnte. Angesichts des starken politischen Bezugs des Theaterstücks, erscheint uns jedoch ein entsprechender Input über die Lage in Frankreich, wie er auch sonst stattfindet, wichtig.

Danach bekamen wir Zitate verschiedener Autor*innen, die im Stück verwendet wurden und sollten diese zu zweit mit Stühlen in einer kleinen Szene formen. Es wurden Szenen über Status, Positionen und Haltungen, entwickelt und daraufhin gefragt, ob die Zuschauenden die Zitate öffentlichen Personen oder bekannten Texten zuordnen können. Außerdem diskutierten wir die Wirkung des Spiels und die Herkunft der Texte und kamen zu der Frage, ob und wie politische Bildung mit den Mitteln des Theaters möglich sei. Das ist die Grundfrage, die man sich laut Astrid am Maxim Gorki Theater immer wieder stellt.

Die Performance mit Texten verschiedener Autoren und den Stühlen gab viel zu denken. Einerseits verwirrte mich diese Sequenz, weil ich nicht verstand, wo sich die Inszenierung politisch verortet. Andererseits genoss ich sie, weil sie mir ermöglichte, im Stück benutzte Zitate aufmerksamer zu hören und zu verstehen, wo sie herkamen. Ohne Workshop hätte ich dies sonst leicht übersehen oder missverstanden (Paul).

In der letzten Übung sollte eine Person blind, mithilfe der Gruppe, einen Weg durch den Raum finden. Dabei wurden Fragen aufgeworfen: Wie steht der Einzelne in Bezug zur Gesellschaft und inwieweit wird man von seiner Umgebung beeinflusst? Zum Schluss gab es eine ausführliche Feedbackrunde, die der Leiterin des Workshops sehr wichtig war und so auch uns.

Der Workshop war voraussetzungsreich, herausfordernd und informationsreich - ebenso wie die Inszenierung. Wir haben viel geredet, was mit der Thematik und Komplexität des Themas Jeanne d'Arc und den Anschlägen in Frankreich zusammenhängt. Die Kombination theoretischer und praktischer Elemente war jedoch ausgewogen und hat unsere Spiellust geweckt. Die Knüpfung der Themen an die eigene Person und Kreativität machte sie für uns umso eindrücklicher. Der Workshop war genauso aufgebaut, wie das Stück: ausgehend von Jeanne d'Arc hin zu gesellschaftlichen Themen.

Abb. 3, Angaben Seite 25



Impuls-Workshops am THEATER STRAHL BERLIN. Zum Beispiel zur Tanztheater Inszenierung THE BASEMENT Choreografie Wies Merckx, in Kooperation mit De Dansers, Utrecht/N

Cornelia Baumgart

Konzept im Kontext

THEATER STRAHL BERLIN ist ein Theater für junges Publikum und entwickelt seit 30 Jahren Theaterstücke und seit vier Jahren auch Tanzstücke, immer verbunden mit dem Anspruch nicht alles zu wissen, sondern Fragen zu stellen und zu versuchen, diese gemeinsam mit dem Publikum zu beantworten.

Unser Theaterpublikum setzt sich aus verschiedenen Kulturen mit unterschiedlichen Wahrnehmungsweisen zusammen, zu denen viele Theatererstgänger*innen zählen. Wir sprechen die Jugendlichen nicht nur mit ihren Themen an, sondern wir bringen sie darüber hinaus in Kontakt mit einer Vielfalt ästhetischer Darstellungsformen. Angeregt von unserem oftmals energiegeladenen Publikum, das Bewegung und Musik liebt, entstanden seit 2013 vier zeitgenössischen Tanzstücke: ROSES, OUR PARK, THE BASEMENT, TRAUMLABOR.

Die Theaterpädagogik am THEATER STRAHL BERLIN be- greift Theater- und Tanzvermittlung als eigene künstlerische Praxis. Die Zuschauer*innen sind nicht nur Empfänger des künstlerischen Produktes der Aufführung, sondern auch bei den Stückentwicklungen mit professionellen Schauspieler*innen eingebunden, z.B. in Form von Stückrecherchen, Premierenklassen, öffentlichen Proben, Rezeptionsforschung.

Die theaterpädagogische Praxis im THEATER STRAHL hält eine enge Verbindung in den Bereichen Produktion, Rezeption und Vermittlung für sinnvoll und bezieht die Künstler*innen aktiv in tanz- und theaterpädagogische Prozesse ein. Wir bieten Schüler*innen und Lehrer*innen zu allen Stücken Workshops, Nachgespräche, Inszenierungsvorbereitungen, sowie didaktische Begleitmaterialien an. Die vielfältigen Nachgesprächs- und Workshop-Formate bestehen aus Basismodulen, die thematisch und ästhetisch von der jeweiligen Inszenierung ausgehen und individuell auf die entsprechende Gruppe abgestimmt werden. Somit ist jede Nach- oder Vorbereitung ein Unikat - auch in der Zusammensetzung der anleitenden Theaterpädagogen*innen und Schauspieler*innen.

Das Medium TANZ stellt das Publikum und somit auch die Tanz- und Theaterpädagog*innen von THEATER STRAHL vor spezifische Herausforderungen und wirft viele Fragen auf. So sind wir oft mit dem Aspekt der Lesbarkeit von Tanzstücken konfrontiert, der aus dem Anspruch der jungen Zuschauer*innen erwächst, ein Tanzstück verstehen und dechiffrieren zu wollen. Ein Anspruch, an dem Jugendliche vermeintlich scheitern, weil sie zumeist nicht vertraut damit sind, assoziativ zu sehen und sich auf die eigenen inneren Bilder einzulassen, die Tanzstücke hervorrufen. - Wie beantworten wir die Frage: Muss ich das verstehen? Unser Ziel in der Tanzpädagogik ist es weniger, eine Antwort auf diese Frage zu liefern, als vielmehr die Fähigkeit zu schulen, auszuhalten und genießen zu lernen, dass es keine klaren Antworten gibt, dass die eigenen Bilder, die sie im Tanz sehen „richtig“ sind. Das Verstehen geht hier weit über die kognitive Ebene hinaus und andere Wahrnehmungskanäle werden aktiviert. Auch wenn dies sich für Jugendliche „ungeübt“ anfühlt,

sind diese doch vorhanden. Gerade weil sich tänzerische Bilder klaren Bewertungssystemen entziehen, bieten Tanzproduktionen jungen Zuschauer*innen die Möglichkeit, zu lernen, erlebte Bilder wertfrei zu beschreiben und die dadurch ausgelösten Emotionen einzuordnen, um darauf wiederum assoziativ zu reagieren. - Ein oft ungewohnter Vorgang für unser Publikum.

In den theater-/tanzpädagogischen Nach- und Vorbereitungen regen wir dazu an eine Form zu finden, das Gesehene zu beschreiben, eigene Ausdrucksmöglichkeiten zu wählen, Mut zu haben der eigenen Wahrnehmung zu vertrauen und damit sich selbst zu glauben. Es gibt kein Richtig und kein Falsch. Es geht um das Einlassen, oft auch darauf, dass es eben keine Worte gibt.

Der Workshop

Der Workshop mit den Studenten*innen der Udk Berlin zu THE BASEMENT, folgte dem Konzept des Impulsworkshops. Das Modul „Impulsworkshop“ ist ein spezielles Format, das sich an junge Lehrer*innen, Studenten*innen sowie Multiplikatoren*innen richtet. Angeregt und vermittelt wird praktisches Ausprobieren theaterpädagogischer Methoden für den Unterricht.

Unser Blick richtete sich auf die Frage: Wie gelingt es uns, junges Publikum für Tanzkunst zu interessieren? Dabei ging es nicht so sehr um die Vorbereitung auf ein spezielles Tanzstück als eher um ein Eintauchen in die universelle Sprache des Tanzes, angelehnt an einige Themen aus THE BASEMENT. Der Workshop folgte der Devise „praxis as research“ – nur, wer Tanz macht, kann erforschen, wie man ihn vermittelt.

Die UdK Studenten*innen erhielten dabei einen Einblick in das Konzept der Tanzworkshops, die wir im THEATER STRAHL zu unseren Produktionen anbieten. Dieser folgt einem Aufbau, der die wesentlichen Elemente des Tanzes: Raum, Zeit und Dynamik in Verbindung mit den Themen des Stückes THE BASEMENT setzte. Anspruch unserer Workshops ist es, dass alle Teilnehmer*innen gleichermaßen angesprochen sind und sich je nach ihren Bewegungsmöglichkeiten einbringen können. Spielerische Elemente sowie Spaß im Miteinander prägen den Workshop-Charakter ohne den künstlerischen Aspekt aus den Augen zu verlieren. Das Angebot besteht darin, den Tanz in seiner zeitgenössischen Ausprägung praktisch zu erfahren, indem persönliche Empfindungen, Situationen und Erlebnisse auf eine reflektierte und strukturierte Art zum Ausdruck gebracht werden können. Im Workshop geht es zunächst darum, Bewegungsmaterial zu generieren, d.h. eine tänzerische Materialsammlung mit der Gruppe zu erarbeiten. Dies geschieht sowohl in Partnerarbeit, als auch mit der ganzen Gruppe oder auch, in dem jede/r Teilnehmer*in phasenweise für sich arbeitet. Anschließend werden auf Basis dieser Materialsammlung kurze Bewegungssequenzen zu bestimmten Begriffen/Themen entwickelt. Wir hatten uns dem Thema Nähe/Distanz zugewandt. Beispielhaft sind hier einige Elemente des Workshops erwähnt:

Warm-up/Material generieren: Aus einfachen Bewegungsangeboten wie z.B. laufen, springen, drehen, fallen, rollen, verbunden

Workshops zur Spielplanvermittlung an Theatern – eine Erkundung

mit zeitlichen Vorgaben/ Rhythmen, entstand vielseitiges und vor allem individuelles Bewegungsmaterial, das den Impuls für eine weitergehende improvisatorisch-choreografische Arbeit bot. In unterschiedlichen Übungen konnten die Student*innen erfahren, wie und wodurch auch kleine Veränderungen in Bewegungen die Gesamtwahrnehmung verändern. Die entstandenen Bewegungssequenzen mit der Gruppe zu teilen, sich dazu auszutauschen, gab allen einen Blick auf die Bewegungsvielfalt im Raum sowie die Diversität in der Umsetzung vermeintlich gleicher Elemente und inspirierte zu mehr. Kleine Beobachtungsaufgaben, z.B. den Titel der Bewegungssequenz zu erraten oder einfach nur zu beschreiben, wer welche Idee oder Impulse verfolgte, führten die Aufmerksamkeit weg von der Bewertungsebene hin zu einem freien, choreografischen Blick.

Improvisation: In einer abschließenden Improvisation gestalteten die Student*innen mit dem erarbeiteten Material zu Thema und Form eine eigene kurze Choreographie.

Präsentation/Reflexion: Sie präsentierten ihre Ergebnisse der Gruppe. Wie in den Workshops mit Schulklassen, endete auch dieser mit einer Reflexionsrunde, in der Erlebtes ausgetauscht und hinterfragt wurde.

Tanzen statt schreiben. Reflexion des Workshops

Daria Malygina, Lauranne Paulissen und Brigitte Anne Schröder

P: Guten Morgen ihr beiden!

E: schreibt

N: schreibt

P: Wie hat euch der Workshop vom Theater Strahl gestern gefallen? Mir ist besonders die Musik noch im Ohr, die bekannten Tracks vom Pina Bausch-Film.

N: Ja, der Raum war schon als wir hineinkamen, gefüllt mit Melodie.

E: Das fand ich sehr angenehm. Der Raum war sozusagen schonmal warm für uns, und man konnte den Workshop in positiver Stimmung starten.

P: Könnt ihr euch erinnern, dass die Leiterinnen Cornelia Baumgart und Caroline Schließmann gleich am Anfang sagten: „Nicht schreiben, tanzen, mitmachen!“ Findet ihr, dass beim Tanztheater der Kopf ausgeschaltet werden muss und es nur auf den Körper ankommt?

E: Nicht ausgeschaltet, aber man sollte eben nicht zu sehr verkopft dabei sein. Deshalb war mir die erste Aufwärmübung ein wenig zu stark auf Konzentration bedacht. Wir mussten den Bewegungen der Tanzpädagogin folgen, so als würden wir gerade eine Choreografie lernen. Das hat mich ein wenig gestresst. Die anderen waren viel schneller als ich und ich wusste nicht, ob es im Workshop darum gehen wird eine Choreografie einzustudieren.

P: Ich fand es auch ganz angenehm, dass das Workshopformat nach dieser Übung ein anderes war.

E: Ja wir haben mit Übungen weiter gemacht, wie zum Beispiel einem Körperteil deiner Wahl folgen. - Ich merke dann immer, auf wie viele Weisen ich mich noch bewegen kann und in welchen Bewegungsmustern ich oft im Alltag stecke.

N: Da schaltet man sehr den Kopf aus und konzentriert sich auf seinen Körper.

P: Sich nicht verkrampfen und darüber spekulieren, was die anderen denken... Unsere Workshopleiterin hat uns ja auch da-

zu ermutigt, indem sie sagte: „Alles ist möglich. Alles ist Tanz“. N: Ich erinnere mich an die Übung, bei der wir eine Bewegungsabfolge im bestimmten Takt ausführen sollten. Zuerst aus dem Stand in den Boden schmelzen, dann wieder vom Boden hochkommen, eine 360 Grad Drehung vollziehen, auf der Stelle tänzerisch springen und dann eine verrückte Bewegung deiner Wahl machen. Erst haben wir bei jedem Schritt immer bis 8 gezählt, dann bis 4, bis 2 und bis 1. Die Steigerung war ganz schön anstrengend.

P: Und wir brauchten eine gute Koordination: Musik und Zählen und Körper auf einmal. Und dann auch noch die anderen im Raum wahrnehmen, die Gruppe spüren.

E: Wahrnehmung ist ein wichtiges Stichwort. Im Workshop gab es ja immer wieder Zeiten, wo die Gruppe aufgeteilt war und die eine Gruppe die Agierenden, die andere Gruppe die Zuschauenden waren. Beobachten kann auch eine gute Selbsterfahrung sein.

N: Genau. Man versteht auch kognitiv, worum es in der jeweiligen Übung geht und es ist entspannt, nicht immer selbst auf der Bühne stehen zu müssen.

P: Es gab immer wieder den Moment im Workshop, wo wir unseren kleinen eigenen Choreografien Titel geben konnten. Titel evozieren Bilder, die auch sehr schnell mit dem Körper interpretiert werden können.

E: Ja, zum Beispiel gab es eine Übung, in der die eine Gruppe eine Aufgabe bekommen hatte und die Zuschauenden diese erraten sollten.

N: Wir haben es dann Honig und Bienenschwarm genannt. Davor kam aber noch das Magnetspiel..

E.: Ja, das hatte sich aus der Übung mit dem Körperteile-Folgen abgeleitet.

P: Ich fand schön, dass diese einfache Übung aufgegriffen wurde und dadurch eben vertieft. Es gab eine Steigerung und einen verständlichen Aufbau. .

E: Die Magnetübung fand ich an diesem Punkt auch deshalb sinnvoll, weil darum ging, auf verschiedene Weise Körperkontakt mit dem/ der Partner/in zu haben.

N: Und ich habe dabei nie gedacht. „Oh welche Bewegung mache ich da, wie sieht das aus“, sondern ich habe mich ganz auf das Magnetsein eingelassen. Darauf hatten mich die Übungen davor ganz gut vorbereitet.

P: Das ist wahrscheinlich auch ein Ziel des Workshops. Nicht (nur) der Kopf tanzt, sondern der ganze Körper!

E: Sie haben ja nicht umsonst am Anfang des Workshops gesagt: Nicht schreiben, sondern tanzen!

N: Das Stück hieß THE BASEMENT oder? War der Workshop eigentlich auf das Stück bezogen? Die Leiterin meinte doch, sie machen meist keine stückspezifischen Workshops.

P: Stimmt, aber so im Nachhinein passen die Übungen ja doch auf das Stück: Entspannung, Spannung, Touch. Don´t Touch. Annäherung, Nähe, Abweisung.

E: Das war doch auch im Stück „Touch. Don´t touch.“ – Und dazu gab es auch die Übung: „Touch, Don´t touch. Hier hat eine Person versucht die andere zu berühren, die andere hat jedoch sich von ihr abgewendet und die Berührung nicht möglich gemacht.

P: Ich hätte mir da eine Erklärung gewünscht oder eine Intention, warum man sich für „touch“ oder „don´t touch“ entscheiden sollte.

E. Kann ich verstehen, vielleicht konntest du dir aber auch deine eigene Intention selbst überlegen, warum du eben jemanden berührst oder nicht berührst, beziehungsweise von deinem Gegenüber berührt werden oder nicht berührt werden willst.

Workshops zur Spielplanvermittlung an Theatern – eine Erkundung

N: Das Ende des Workshops fand ich super, da hier alle Übungen gebündelt wurden und es darum ging, dass wir unsere eigenen Choreografien zusammenbasteln sollten.

P: Es war wirklich doch bemerkenswert, was aus ein paar Übungen zusammen in einer Gruppe entstehen kann. Vor allem das Zusehen hat mir große Freude bereitet. Wie facettenreich doch diese einzelnen Elemente zusammen wirkten. - Es fügte sich ja dann alles zu einer Geschichte zusammen.

N: Und das, obwohl wir selbst ja gar nicht bewusst einen Tanz kreierte hatten. Die zusammengesetzten Elemente bekamen durch ihre Aneinanderreihung eine Narration, eine Bedeutung, ein Thema. Wie zum Beispiel: Allein unter Vielen

P: Auch die Wiederholung dessen nur mit einer kleinen Veränderung hat mir sehr viel gegeben. Eine kleine Bewegung, eine

kleine Änderung kann manchmal sehr viel an der Bedeutung und der Wirkung verwandeln.

E: Im Stück THE BASEMENT ist mir dann erst richtig bewusst geworden, wie aus einzelnen Tanzübungen eine Erzählung entstehen kann.

N: Obwohl, wie ja auch betont wurde, der Workshop keine Vorbereitung auf das Stück war, hat er meinen Blick geschärft um die Choreographie besser nachvollziehen zu können und einen Einblick in die Arbeit eines Tanzensembles zu bekommen.

E: Auf jeden Fall. Der Workshop war eine Art Werkzeugkasten, mit dem uns verschiedene Mittel, die für Tanz wichtig sind, gezeigt wurden. Durch die eigene körperliche Tanzerfahrung im Workshop konnte ich mich in die Körperlichkeit und Ästhetik der Tänzer hineinversetzen.



Theater Strahl Berlin :TRAUMLABOR *Ein Realitätscheck* Tanzperformance, Choreografie: Irina Demina und Ensemble, Foto: Jörg Metzner



Theater Strahl Berlin: R O S E S – einsam. gemeinsam. Tanztheater, Künstlerische Leitung und Choreographie: Wies Merckx, Foto: Jörg Metzner

Das Workshop-Format Zugriffe am Deutschen Theater Berlin. Zum Beispiel zum Familienstück AN DER ARCHE UM ACHT von Ulrich Hub in der Regie von Anne Bader

Anne Toppelhoffer

Konzept im Kontext

Mit den Projekten und theaterpädagogischen Angeboten des Jungen DT möchten wir junge Menschen über den Vorstellungsbereich hinaus zur Auseinandersetzung mit sich und der Welt anregen und dazu einladen, das Theater als Ort der Begegnung und künstlerischen Beteiligung zu erkunden. Neben inszenierungsbezogenen Einführungsworkshops gibt es im Vermittlungsangebot „Theater & Schule“ des Deutschen Theaters das Konzept der Premierenklasse. Als Erweiterung dazu setzen wir vermehrt ein neues Format unter dem Titel Zugriffe um: Eine Gruppe begleitet eine Inszenierung vom Probenbeginn bis zur Premiere, erhält intensive Einblicke in Produktionshintergründe wie -prozesse und – als Herzstück des Formats – findet in der Entwicklung eines künstlerischen Kleinformats einen individuellen ästhetischen Zugriff auf das

Stück oder das Thema. Wünschenswert ist ein gegenseitiger anregender Austausch zwischen Inszenierungsteam und Workshop-Gruppe. Im besten Fall fließen auch Gedanken und Ideen der Gruppe in den Probenprozess zurück und werden vom Produktionsteam aufgegriffen.

Über die bloße Vermittlung künstlerischer Prozesse hinaus, geht es uns hier, wie bei anderen Projekten des Jungen DTs auch, ausdrücklich um Empowerment. Die Autonomie des eigenen Zugangs in Bezug auf ästhetische Prozesse soll entwickelt und gestärkt werden. Teilnehmende werden ermutigt, Ideen eigenmächtig, selbstverantwortlich und selbstbestimmt zu vertreten und umzusetzen und dabei eigenen ästhetischen Impulsen nachzugehen. Im Zentrum steht die selbstermächtigte Wahrnehmung von Gestaltungsspielräumen und Ressourcen und die Fähigkeit, diese entsprechend zu nutzen.

Workshops zur Spielplanvermittlung an Theatern – eine Erkundung

Der Workshop

Die Workshops im Zugriffe-Format werden mit den Lehrer*innen je nach Rahmenbedingungen in enger, individueller Absprache geplant. Umfang und Intensität des Projekts kann entsprechend von Gruppe zu Gruppe variieren. Vier bis fünf Begegnungen mit der Gruppe sind jedoch Minimum: Ein erstes Kennenlernen mit einem thematischen Einstieg, wobei erste eigene Anknüpfungspunkte entstehen können. Darauf folgt ein Besuch im Theater mit Probenbesuch und anschließendem Gespräch mit Beteiligten der Produktion. In einem weiteren Workshop werden eigene Impulse aufgegriffen und vertieft, und schließlich wird eine Idee konkret ausgearbeitet. Darauf folgen die Präsentation der Ergebnisse in Verbindung mit der Premiere und anschließend ein nachbereitender Besuch in der Schule/Institution.

Im Rahmen des Einstiege-Seminars an der UdK Berlin habe ich mit den Studierenden einen Workshop im Zugriffe-Format in stark komprimierter Form exemplarisch an dem zu der Zeit gerade im Probenprozess befindlichen Familienstück AN DER ARCHE UM ACHT nachvollzogen. Ausgehend von ersten eigenen Assoziationen zum Stücktitel ging es im ersten Teil des Workshops darum, sich inhaltlich anzunähern und gleichzeitig konkrete ästhetische Zugriffe der Inszenierung nachzuvollziehen bzw. zu erproben: Unterschiedliche Körperlichkeiten und Sprechweisen bzw. Sprachfehler für die Figuren (Pinguine) wurden ausprobiert, was auch im Probenprozess großen Raum eingenommen hat. Zentrales Element der Inszenierung sind Lieder, die die Pinguine auf der Bühne singen. Mehr als die Liedtexte hat der Autor Ulrich Hub für das Stück nicht vorgegeben. Die Studierenden entwickelten in Kleingruppen jeweils eine eigene Performance und präsentierten sie sich gegenseitig. Die Ergebnisse wurden aufgezeichnet und später dem Inszenierungsteam gezeigt. Dabei wurde sogar eine Idee von drei Studentinnen aufgegriffen und ausprobiert: Im Stück beginnt es zu regnen, die Sintflut kommt. Mit einem leichten Klatschen auf die Handfläche und Blicken nach oben, wird der Regen akustisch und visuell angekündigt. Das Publikum wird zum Mitmachen angeregt, woraufhin ein stärkerer Regenschauer entsteht.

Anschließend war die Regisseurin Anne Bader zu Gast und beschrieb ihren künstlerischen Ansatz, gab Einblick in die Produktionshintergründe und beantwortete Fragen. Im Rahmen einer Bühnenbegehung wurde das besondere Bühnenkonzept präsentiert und erläutert: Eine reduzierte Eislandschaft im Spiegelfoyer und eine mächtige Arche im Saal, in die das Publikum während der Vorstellung von den Schauspieler*innen geführt wird. Im zweiten Teil des Workshops sollten nun eigene kleine Arbeiten entstehen. Aufgrund der zeitlichen Limitierung des Workshops habe ich dafür folgende Rahmung vorgeschlagen: Die Studierenden sollten in thematischer Anlehnung an das Stück kurze spielerische Begegnungen entwickeln, die sie mit dem wartenden Publikum im Foyer vor einer Vorstellung umsetzen. Die Herausforderung bestand darin, Kleinstformate zu finden, die in dieser besonderen Situation funktionieren. Die Studierenden haben in Kleingruppen an unterschiedlichen Ideen gearbeitet. Mit Anknüpfungspunkten aus dem vorher gesammelten Material aus dem Workshop entwickelten sie kleine spielerische und einführende Begegnungen, die mit einzelnen Zuschauern oder kleinen Gruppen umgesetzt werden konnten. Alle Konzepte wurden zum Abschluss der Gruppe vorgestellt und gemeinsam besprochen.

Reflexion des Workshops

Leonie Ahmer, Rike Breier und Mona Wahba

Momente

Wir betreten das Deutsche Theater über den Haupteingang, lagern unsere Sachen im Foyer der Kammerspielbühne und treffen uns zum Workshop im Zwischenfoyer vor der Bar. Anne Tippelhoffer beginnt mit einer kurzen Vorstellungsrunde und stellt uns dann den Inhalt des Stückes AN DER ARCHE UM ACHT anhand des Ankündigungstextes im Leporello vor. Wir machen einen Assoziationskreis und werfen über mehrere Runden Wörter in den Raum, an die wir denken: Schiff - Sturm - Gewitter - Freundschaft - Heterosexualität - Regenbogen - Gott - grausam - Weltuntergang... Ich finde Verbindungen zu Themen, die mich persönlich umtreiben und habe Lust hier noch tiefer einzusteigen. Doch anstatt diese teils konfliktreichen Themen zu diskutieren, bekommen wir das Spielangebot, uns in einen Pinguin hineinzusetzen. Wir erkunden als Pinguine unsere Möglichkeiten zu gehen, mit einem anderen Pinguin zu streiten und sich zu vertragen. Ich entdecke, dass Pinguine sich gern aneinander schmiegen, probiere vogelhafte Laute, erfühle meine Flossen und meinen Schnabel. Da die Inszenierung zum Zeitpunkt unseres Workshops mit „Sprachfehlern“ für die Pinguine arbeitet, nähern wir uns auch diesen an. Jeder Pinguin bekommt einen Satz zugeteilt, den wir mit einem ausgedachten Sprachfehler sprechen. Ich bemerke den starken Einfluss, den die veränderte Sprechweise auf meine Pinguinfigur hat, merke aber auch, dass ich mich ein wenig gegen die Aufgabe sträube, mir albern vorzukommen.

Als persönliches Highlight des Workshops empfinde ich die Auführungen unserer eigenen Performances basierend auf Liedtexten aus dem Stück: Da die Pinguine rappen werden, erarbeiten wir in Gruppenarbeit eigene kleine Raps. Aufgrund der knappen Vorbereitungszeit entstehen spontane Darbietungen. - Es wird gerappt, gebeatboxt, getanzt, geregnet und vor allem viel gelacht. Der Ablauf des Workshops ist straff getimt, es gibt wenig Raum für Abweichungen und unsere Fragen, zum Beispiel zur Theaterarbeit mit Kindern, bleiben im Raum stehen.

*Wie geht man mit Fragen um, die im Workshop auftauchen und einen Diskussionsraum eröffnen? Wie entscheidet man sich als Theaterpädagog*in? Geht etwas verloren, wenn man vom Ablauf abweicht, um Raum für solche Diskussionen zu geben oder gewinnt ein Workshop gerade von solchen Öffnungen?*

Rahmen

Der Workshop findet – aufgrund eines Mangels an Räumen – in einem Teil des Foyers statt. Anfangs wirkt das interessant, der Raum ist schön, hell. Im Laufe des Workshops wird die Funktion des Raumes allerdings als ein Durchgangsort für Mitarbeiter*innen des Theaters deutlich. Direkt hinter uns wird die Bar eröffnet; zwischen Foyer und Garderobe laufen die Vorbereitungen für die abendliche Vorstellung. Ich beginne mich exponiert zu fühlen, werde abgelenkt, der Fokus auf unsere Arbeit verschwimmt. Ich sehe unser Pinguinspiel durch die (vorgestellte) Perspektive der Leute, die an uns vorbeigehen.

Durch das Fehlen eines eigenen Raums für den Workshop, die Durchgangssituation und das Einschleichen des Künstler*innengesprächs mitten in den Workshop spüre ich

Workshops zur Spielplanvermittlung an Theatern – eine Erkundung

den Stress des Theaterbetriebs auch in mir. Es ist viel zu tun, überall – und ich bin plötzlich mittendrin. Die Versuche mich zu konzentrieren, mich ernst genommen zu fühlen oder selbst ernst zu nehmen, was ich tue, werden zunehmend anstrengend. Ich habe das Gefühl, durch den Workshop noch mehr Stress zu verursachen.

*Wie wird theaterpädagogische Arbeit in die Abläufe und Betriebsamkeit des Theaters integriert? Kommt es öfters vor, dass es keine Räume für die Workshoparbeit gibt? Was bedeutet das für die Teilnehmer*innen solcher Workshops? Welchen Einfluss hat es auf die Durchführung der Workshops und die Ansprache der Teilnehmer*innen, wenn die Workshopleiterin, wie in diesem Fall, auch die Produktionsdramaturgin der Inszenierung ist?*

Workshop und Inszenierung

Die Informationen sowohl zur Textvorlage als auch, in einem eingeschobenen Gespräch mit der Regisseurin, zu Inszenierungsabsichten, zum Bühnenbild und zum Kostüm zeichnen schon vorab ein relativ klares Bild der Aufführung. Da wir die Inszenierung noch nicht gesehen haben, ähnelt der Austausch mit der Regisseurin eher einem Vortrag, in dem wir Fragen stellen können. Hier merke ich, dass mich diese Position unzufrieden macht, weil ich mich nicht kompetent fühle, interessante Fragen zu stellen.

Beim Aufführungsbesuch freue ich mich Einzelheiten wiederzuerkennen. Ich ertappe mich allerdings dabei, in erster Linie das vorab Gehörte mit dem Gesehenen zu vergleichen – auf einer Metaebene mit zu reflektieren. Überraschungen gibt es



Abb.1-4. aus dem Seminar *Vor- und Nachbereitung einer Inszenierung*, UdK Berlin, Sommersemester 2015, Leitung und Fotos: Ute Pinkert

leider kaum mehr, dafür aber die Wiedererkennungsfreude über die Liedtexte, die wir selbst schon bearbeitet haben und über Themen, die uns im Workshop vorgestellt wurden. Da uns die Intentionen der Künstler*innen bereits erläutert wurden, bleibt für die eigene Interpretation eher wenig Raum. Dennoch ist es interessant, die angesprochenen Themen im Nachhinein mit den eigenen Vorstellungen zu vergleichen.

Inklusive Workshops am Theater RambaZamba. Zum Beispiel zur Inszenierung *DER GUTE MENSCH VON DOWNTOWN* in der Regie von Gisela Höhne

Laura Werres

Konzept im Kontext

Workshops im Bereich Vermittlung/ kulturelle Bildung / Theaterpädagogik des Theaters RambaZamba sind inklusiv – es sind immer wechselnde Schauspieler*innen des Ensembles beteiligt. Sie treten auf als Ko-Leitung, als Teilnehmer*innen, als Expert*innen für Schauspiel mit Behinderung und inklusives Theater, sie repräsentieren sich selbst und zugleich das Theater RambaZamba. Alter/Schauspielerfahrung, Anzahl und Dis/Ability der beteiligten Schauspieler*innen und der externen Teilnehmer*innen variieren stark. Die Workshops werden jeweils an die Fähigkeiten der Schauspieler*innen und Teilnehmer*innen angepasst und erhalten dadurch einen improvisatorischen Charakter. Im Ensemble des Theater RambaZamba spielen rund 35 Schauspieler*innen mit verschiedenen Behinderungen in Vollzeit im Rahmen ihres künstlerischen und geschützten Arbeitsplatzes des Kooperationspartners VIA, Werkstatt für behinderte Menschen. Von Anfang an stehen also Menschen mit so genannter geistiger Behinderung, vor allem mit dem Down-Syndrom, als Schauspieler*innen und bildende Künstler*innen im Fokus der Arbeit. Daraus ergibt sich für die Arbeitsweise mit den Schauspieler*innen beispielsweise, dass Musik in jeglicher Form als Begleitung von Improvisationen

bzw. dann in einer Inszenierung Szenen ohne (viele) Worte als Möglichkeit des ästhetischen Ausdrucks wichtig sind. Dennoch haben viele der Schauspieler*innen mit Lernschwierigkeiten starke Fähigkeiten, anspruchsvolle Texte souverän zu interpretieren, oder diese im Laufe ihrer Karriere entwickelt. *DER GUTE MENSCH VON DOWNTOWN* basiert auf B. Brechts Stückvorlage „Der gute Mensch von Sezuan“. Dieser Theatertext wurde um Themen zu Behinderung erweitert, der Schauplatz wurde z.B. von Sezuan in eine als „Downtown“ bezeichnete Stadt verlegt. Inhaltlich und ästhetisch wurde die Figur des „guten Menschen“ für drei Schauspielerinnen mit Down-Syndrom adaptiert. Adaptionsstrategien von bestehenden Texten, Motiven, Songs o.ä. ermöglichen in verschiedenen RambaZamba-Inszenierungen eine thematische Erweiterung und Aneignung in Richtung Disability Culture. Eine in dieser Inszenierung wichtige Frage ist u.a., inwieweit Menschen mit Down-Syndrom generell „gute Menschen“ sind.

Der Workshop

Die Einstiegsworkshops am Theater RambaZamba sind inspiriert von Trainings- und Inszenierungstechniken der jeweiligen

Workshops zur Spielplanvermittlung an Theatern – eine Erkundung

Produktion, ihr Ziel ist neben einem Einstieg in die Thematik und Ästhetik der Inszenierung ein erleichterter Zugang zur Disability Culture in Form einer persönlichen und künstlerischen Begegnung mit Schauspieler*innen mit Behinderung. Je nach Stärken, Schwächen und Behinderung der Ko-leitenden bzw. teilnehmenden Schauspieler*innen von RambaZamba, dem Zeitpunkt und Zeitrahmen des Workshops, der Möglichkeit gemeinsamer Vorbereitung, den räumlichen Gegebenheiten sowie den Fähigkeiten der Teilnehmer*innen werden in jedem Workshop drei wiederkehrende Module aus Bewegungstraining, (szenischer) Improvisation und verbalem Austausch variiert (siehe unten). Da die Einstiegsworkshops unmittelbar vor der Vorstellung stattfinden, sind die aus dem Ensemble beteiligten Schauspieler*innen meist andere als diejenigen, die abends auf der Bühne stehen. Im besten Fall wird der Workshop mit ihnen gemeinsam vorbereitet. Manchmal lässt der Proben- bzw. Spielplan des Theaters, dem oberste Priorität zukommt, dies jedoch nicht zu. Inzwischen besteht bei vielen Schauspieler*innen ein Repertoire von Übungen, vor allem im Bereich des Bewegungstrainings, das sie auch ohne Vorbereitung anleiten können. Damit beginnt die Planung eines jeden Einstiegsworkshops für die Workshopleitung im Prinzip jedes Mal mit dem Kuratieren der jeweiligen Schauspiel-Kolleg*innen und ihrer Stärken in Bezug auf eine ko-leitende Tätigkeit. Diese Stärken liegen z.B. in der Anleitung von Bewegung, im Sprechen über ihre Arbeit, im Improvisieren, im solistischen Präsentieren szenischer Elemente einer Inszenierung usw.

Die Module eines jeden Workshops sind die folgenden:

1. Modul: Körper- und bewegungsorientierte Begegnung von Menschen mit und ohne Behinderung in einem Bewegungstraining, angeleitet komplett oder in Teilen von den beteiligten Schauspieler*innen als Expert*innen, je nach ihren Fähigkeiten. Diese variieren z.B. basierend auf ihrer Berufserfahrung im Ensemble von Theater Ramba Zamba sowie auf den durch ihre Beeinträchtigung bedingten körperlichen und intellektuellen Stärken und Schwächen. Die Schauspielerin Jennifer Lau kann beispielsweise einen Raumlauf mit unterschiedlichen Bewegungsqualitäten und Begrüßungen verschiedener Körperteile etc. anleiten, indem sie diese zeigt und zusätzlich durch sprachliche Impulse und Aufgaben verdeutlicht. Sie ist dabei durch ihre jahrelange Trainingserfahrung und ihre Schauspielerpersönlichkeit eine souveräne Anleiterin, der Teilnehmende verschiedenen Alters gut folgen können. Bei einer großen Anzahl jugendlicher Teilnehmender kann es jedoch z.B. passieren, dass ihre Stimme nicht stark genug ist, sich in einer durch die verschiedenen Begrüßungs- und Berührungssituationen aufgeregten Situation durchzusetzen. An so einer Stelle ist die Workshopleitung gefragt einzugreifen, indem sie beispielsweise die Jugendlichen zu mehr Stille und Aufmerksamkeit bewegt, oder Jennis Anleitung durch Wiederholung ihrer Worte verstärkt, oder die Gruppe teilt oder auch die Übung abbricht... je nach Ziel des Workshops, Konzentrationsspanne der Teilnehmenden, Stimmung im Raum (ist eher schon „zu viel“ Energie da, oder eher „zu wenig“?) wird die Übung im jeweiligen Moment variiert und – im besten Fall – unter Wahrung der Professionalität aller Beteiligten zu Ende gebracht.⁷

2. Modul: Ausprobieren von Techniken der Inszenierung mit Teilnehmenden und Schauspieler*innen des Ensembles ausgehend von Schlüsselthemen des Stücks. Einbezogen werden Requisiten

und Musik der Inszenierung. Hier: Szenische Improvisation basierend auf zwei Situationen der Inszenierung. Schlüsselthema: Wie verhält sich ein guter Mensch?

3. Modul (je nach Zeitrahmen): Austausch zu Alltag/Erfahrung als Schauspieler*in mit Behinderung (im Theater RambaZamba), Zeit für gegenseitige Fragen.

Reflexion des Workshops

Xin Tang und Manuel Kern

Xin: Manu, bist du ein guter Mensch?

Manu: Ich glaube, ich bin immer dann ein guter Mensch, wenn ich mit Bewusstsein und gutem Gewissen handeln kann. Damit wurde unser Workshop zum Stück DER GUTE MENSCH VON DOWNTOWN eingeleitet. Irgendwie besonders...

Xin: Genau. Gibt es noch einen Moment, der an dem Workshop für dich beeindruckend war?

Manu: Ja, als die jüngste der Schauspielerinnen vorne stand und eine Bewegung vorgab, während alle anderen sie nachahmten. Das hat sie und uns richtig gefreut. Ihr Spielspaß und Bewegungsdrang waren absolut ansteckend. Danach war sie sichtlich lustvoller im Spiel und sicherer in der Gruppe unterwegs. Insgesamt war die Spielfreude der Darstellerinnen toll, die sowohl als Ko-Leiterinnen als auch als Teilnehmerinnen fungierten. Wie war dein Gefühl, beim Workshop mitzuwirken?

Xin: Ich hatte zuvor nur wenige Erfahrungen, mit Menschen mit Behinderung zusammen zu arbeiten, deshalb war ich am Anfang ein bisschen verwirrt, wusste nicht genau, wie ich mich vor ihnen richtig verhalten sollte. Aber dann wurde ich langsam immer entspannter. Sie sind normale Leute, nur dass sie eine stärkere Seele haben und Kunst besser verstehen als wir. Es war ein schönes Erlebnis für mich. Außerdem gab Laura Werres den Rahmen vor, fragte zum Beispiel nach, wenn die Schauspielerinnen in der Leitungsposition etwas undeutlich ausgesprochen hatten. Manu: Das Theater RambaZamba bezeichnet sich ja als „Kunstwerkstatt für geistig Behinderte und Andere“, die nicht deren Schwächen und Einschränkungen sondern ihre Stärken hervorheben will.

Xin: Ja, sie werden künstlerisch ausgebildet.

Manu: Auch im Workshop war dieser Ansatz beobachtbar. Ich habe viel Wertschätzung für jede/n Gruppenteilnehmer*in wahrgenommen. So gehörte Applaus nach dem Beenden einer Übung zur Tagesordnung. Außerdem habe ich mich gut aufgewärmt und gehalten gefühlt. Das lag nicht zuletzt an Laura Werres, die eine angenehme Ruhe ausgestrahlt hat.

Xin: An der Ernsthaftigkeit der Szenen hat es nichts geändert. Wir haben traurige, spaßige oder rührende Szenen gespielt und gesehen und konnten einen neuen Leitungsstil kennenlernen. Welche Übung hat dir am besten gefallen? Konntest du dir etwas anschauen?

Manu: Am besten gefielen mir die Improvisationsaufgaben, in denen wir ausgehend von einer bestimmten Aufgabe, frei spielen konnten. Z.B.: Das Spiel zwischen drei Teehausbesitzerinnen und zehn „Gästen“, die sich auf eine 3x2-Meter-Sportmatte quetschen und versuchen sollten, so viel wie möglich von den Besitzerinnen zu bekommen. Das war eine Szene, die auch im Stück DER GUTE MENSCH VON DOWNTOWN eine Schlüsselsituation darstellt. Toll fand ich auch die Erwärmungsspiele, bei denen

Workshops zur Spielplanvermittlung an Theatern – eine Erkundung

man sich zum Beispiel auf verschiedene Weise berühren sollte.
 Xin: Das hat sich ehrlich angefühlt und Barrieren abgebaut.

Manu: Und jetzt die Frage aller Fragen: Hat dich der Workshop auf das Stück ‚DER GUTE MENSCH VON DOWNTOWN‘ vorbereiten können?

Xin: Dieser Workshop und das Theaterstück haben sehr gut zusammengepasst, viele Theaterszenen, die im Stück vorkamen, wurden auch von uns im Workshop gespielt. Ich habe während der Aufführung öfter darüber nachgedacht, wie ich spielen würde, wenn ich auf der Bühne stehen würde.

Manu: Also hast im Workshop Lust bekommen, zu spielen?

Xin: Natürlich. Und du?

Manu: Ich habe von der Umsetzung des Workshops gelernt, dass Integration auch über die Zuschreibung von Kompetenzen funktioniert. Wenn eine Schauspielerin mit Behinderung eine Übung anleitet, bekommt sie Kompetenz und Erfahrung zugeordnet. Es verändert für mich einiges, wenn ich anstatt von Behinderten von Schauspieler*innen reden kann. Dafür bin ich

sehr dankbar. Ich werde den Ansatz weitertragen, dass wir alle Lernende *und* Lehrende sind.

Manu: Na, hast du etwa etwas Kritisches zu äußern bezüglich des Workshops?

Xin: Ja, für mich waren die improvisierten Spiele ein bisschen schwammig angeleitet. Da ich das Stück nicht kannte, ist mir am Anfang nicht klar gewesen, worauf es in den Szenen ankam. Außerdem sind wir von den Warm-up-Übungen direkt zu den Übungen gesprungen, die sich mit dem Theaterstück beschäftigten, da hätte ich mir einen besseren Übergang gewünscht. Wir hätten beispielsweise Requisiten, die oft im Theaterstück auftauchen, in einem freien Spiel benutzen können. Und du?

Manu: Für mich hätte die Musik besser zu den Übungen abgestimmt werden können. Alles in allem war es aber ein sehr lehrreicher, angenehmer Nachmittag für mich auf der Probebühne des Theater RambaZamba.

Xin: Ich hatte auch viel Spaß und werde mir von dieser Art Workshops zu geben viel anschauen.

Abb. 5 aus dem Seminar Vor- und Nachbereitung einer Inszenierung, UdK Berlin, Sommersemester 2015, Leitung und Fotos: Ute Pinkert



Anmerkungen

1 Wartemann, Geesche: Wechselspiele der Zuschaukunst und Quelle künstlerischer Inspiration. Was das Theater von der Schule erwartet. In: Wolfgang Schneider, Wolfgang (Hg.): Theater und Schule. Ein Handbuch zur kulturellen Bildung. Bielefeld: transkript 2009, S.80.

2 Das betrifft besonders jene Ansätze von Vermittlung, die einem dekonstruktiven und transformativen Diskurs zuzuordnen wären, vgl. Mörsch, Carmen: Am Kreuzungspunkt von vier Diskursen: Die documenta 12 Vermittlung zwischen Affirmation, Reproduktion, Dekonstruktion und Transformation. In: Carmen Mörsch und Forschungsteam der documenta 12 Vermittlung (Hrsg.): Kunstvermittlung II. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojektes. Zürich, Berlin: diaphanes 2009, S.9 – 34.

3 Vgl. Pinkert, Ute Vermittlungsgefüge I. Vermittlung im institutionalisierten Theater als immanente Dimension und als pädagogischer Auftrag. In: Pinkert, Ute, Mitarbeit Mira Sack (Hg.): Theater Pädagogik am

Theater. Kontexte und Konzepte von Theatervermittlung. Berlin Milow Strasburg: Schibri 2014, S.27.

4 Ebd. S. S.37

5 Ebd. S. 39

6 Dieser Text wurde mit der Unterstützung von Wiebke Nonne, Theaterpädagogin an der Schaubühne am Lehniner Platz, erstellt. Der Workshop wurde von ihr und ihrem damaligen Team entwickelt und von mir mit kleinen Adaptionen nach ihrer Konzeption durchgeführt.

7 Ein Hinweis der Workshopleitung an die Ko-Leiterin (etwa: „Jenny, Du musst lauter sprechen.“), wäre eher wenig zielführend, da sie dies ja weiß und versucht, so laut wie möglich in ihrer Tagesform und den Gegebenheiten ihres Stimmapparates und ihres Down-Syndroms zu sprechen. Ein derartiger Hinweis während des Workshops (also vor den Teilnehmenden) wäre außerdem eine indirekte Untergrabung ihrer Professionalität bzw. ihres Expertenstatus für Schauspiel.

TanzScout Berlin – Eine Vermittlungsinitiative für die performativen Künste

Amelie Mallmann und Maren Witte

In diesem Beitrag möchten wir die Initiative *TanzScout Berlin* vorstellen. Da wir ein loser Verbund aus freien Künstlerinnen und Dramaturginnen sind, die mit individuellen Kompetenzen und aus unterschiedlichen Blickwinkeln die Arbeit mit *TanzScout Berlin* entwickeln, haben wir ein Textformat gewählt, das diesen pluralen Ansatz auch formal widerspiegelt – das Gespräch. Im folgenden Dialog diskutieren wir abwechselnd verschiedene Themen, die uns in unserer Arbeit häufig und immer wieder neu beschäftigen.

Maren Witte (MW): Amelie, wie würdest Du *TanzScout* in wenigen Sätzen beschreiben?

Amelie Mallmann (AM): *TanzScout Berlin* ist eine Spielstätten-unabhängige Initiative, die kontinuierlich neue Vermittlungsangebote für die performativen Künste, speziell für zeitgenössischen Tanz, entwickelt. Vor, nach und im Zusammenhang mit einzelnen Vorstellungen oder ganzen Festivals bieten wir jeweils passende Formate an, die Zugänge zu künstlerischen Arbeiten und Arbeitsweisen auf sinnliche und informative Weise vermitteln. Wenn möglich, integrieren wir die Künstler*innen in unsere Vermittlungsformate, wir lassen sie vom Probenprozess erzählen oder Bewegungen anleiten.

TanzScout richtet sich an Menschen unterschiedlichen Alters, an Theater- und Tanzinteressierte ebenso wie an Tanzmuffel, an Fachpublikum, an Schulklassen, Lehrer*innen und Tourist*innen. Wir eröffnen Räume, in denen vielfältige Perspektiven, Wahrnehmungs- und Sichtweisen in kollektiven Austausch kommen und Menschen und Diskurse in Bewegung geraten.

TanzScout wurde 2009 von dir gegründet und besteht mittlerweile aus fünf Mitgliedern, die unterschiedlichen Disziplinen angehören: Wir kommen aus der Dramaturgie (du und ich), aus der bildenden Kunst (Angela Mayer-Deutsch), aus dem Tanz (Carolin Schmidt), der Tanzwissenschaft (Christin Schmidt und du) und aus der Tanz- und Theaterpädagogik (Christin Schmidt und ich).

MW: Du sprichst von „passenden Formaten“ - was genau meinst du damit?

AM: Das Angebot von *TanzScout* beinhaltet unterschiedliche Zugänge, die sich je nach Situation an die jeweiligen Gegebenheiten anpassen, z.B. an die Art der Choreografie oder an Arbeitsweisen, die zum Stück führten. Diese Zugänge werden in Absprache mit dem/der Künstler*in, der Institution, evtl. auch dem Zielpublikum erarbeitet und durchgeführt. Mit anderen Worten, jede Veranstaltung gewichtet je nach Situation einerseits die Aspekte der körperlichen und choreografischen (Selbst-)Erfahrungen und physischen Kommunikation und andererseits diejenigen der Sprache und der (manchmal wissenschaftlichen) Hintergrundinformationen neu. Dies kann so weit gehen, dass z.B. ein reines „Physical Tuning“ stattfindet, in welchem die Sprache in den Hintergrund rückt. Umgekehrt ist es aber auch möglich, in einem Gespräch mit oder ohne die Künstler*innen Gelegenheit zu gemeinsamem Denken und Austausch zu geben – wie in unserem Format „Philosophischer Salon“. Oder du, Maren, hast vor drei Jahren zu Boris Charmatz' Produktion „20 Dancers for the XX Century“ einen choreografierten Rundgang um das

Gelände des Sowjetischen Ehrenmals im Treptower Park initiiert, während dessen ihr euch der nachfolgenden Performance buchstäblich angenähert habt. Mir persönlich liegt die Mischform am meisten: Ich bin z.B. in der Einführung „*TanzScout extended*“ zum Stück *This Thing I Am* von Martin Nachbar so vorgegangen, dass ich zunächst eine Gesprächsrunde initiiert habe, in der sich die Teilnehmer*innen mit Martin Nachbar über das Thema „Cyborgs und unsere technologische Zukunft“ austauschen konnten, bevor es zu einem Bewegungsteil kam, in dem zwei Haupttechniken (Fixed points und Fasziertechnik) der Probenarbeit von Martin selbst angeleitet wurden. In meiner Zusammenarbeit mit Martin habe ich versucht, einen Link herzustellen zwischen der gedanklichen Beschäftigung mit dem Inhalt und der Übersetzung in Bewegungen. Dieser intensive Kontakt zwischen *Tanzscout* und den Künstler*innen kann aber nur dann stattfinden, wenn beide Seiten sich Zeit zur Vorbereitung nehmen und bereit sind, das Publikum für Eindrücke jeglicher Art zu öffnen. Die Zusammenarbeit besteht hauptsächlich aus Gesprächen über das Konzept und die Ziele des Stückes. Was wir als *Tanzscout* noch stärker einfordern könnten, ist eine generelle (weniger speziell auf das eigene Stück ausgerichtete) Beschäftigung der Künstler*innen mit der Frage: Was bedeutet Vermittlung für mich und meine Kunst?

Neu ist bei *TanzScout*, dass wir auch Basisworkshops zu Tanzpädagogik geben (z.B. an den Sophiensælen), die das Ziel haben, Lehrer*innen eine Art „Werkzeugkoffer“ zur Verfügung zu stellen, mit dem sie mehr Bewegung in ihren Unterricht bringen können. An dieser Stelle wäre es gut, wenn du die inhaltlichen Grundlagen unseres Vermittlungskonzeptes erläutern könntest.

MW: Zunächst möchte ich nochmals betonen, dass wir *TanzScout Berlin* als unabhängige Instanz begreifen. Wir unterhalten gleichwertige und gleichmäßige Beziehungen zu allen interessierten Künstler*innen und Spielstätten. Wer immer mit uns zusammen arbeiten möchte, für die oder den stellen wir uns zur Verfügung. Diese Unabhängigkeit behalten wir uns auch im Umgang mit einer Produktion vor. Wir stehen zwar mit den meisten unserer Vermittlungs-Formate im Kontext einer Veranstaltung, aber wir zwingen weder uns noch unsere Teilnehmer*innen, nach dem Vermittlungs-Format mit uns die Vorstellung zu mögen.¹ Wir haben in den letzten Jahren diverse Formate entwickelt, die unterschiedliche Schwerpunkte legen. Die meisten von ihnen sind künstlerisch konzipiert, worunter wir verstehen, dass wir mit einer künstlerisch-kritischen Haltung Bezug auf die betreffende Produktion nehmen.² Wenn wir das Vermittlungsangebot zu einer Produktion erarbeiten, gehen wir so vor: Wir spüren brisante³ Aspekte in der Produktion auf und gehen auf kreative und eigenständige Weise in Resonanz dazu. Innerhalb eines sicheren Rahmens erschaffen wir einen Möglichkeitsraum, in dem sich die Teilnehmenden differenziert wahrnehmen, neuen Impulsen nachgehen und sich in Beziehung zu anderen aus der Gruppe erleben können. So wird unser Vermittlungsangebot, also die Situation des gemeinsamen Tuns und Erlebens von Vermittler*in und Teilnehmenden, zu einem Moment, der künst-

TanzScout Berlin – Eine Vermittlungsinitiative für die performativen Künste

lerisch, performativ und fragil ist. In unserem Format „Physical Tuning“ beispielsweise können die Teilnehmenden nach kurzer Anleitung „in ihren Körper gehen“. Wir laden sie ein, sich mit all ihren Sinnen auf die Situation einzulassen, einander zu begegnen und sich gemeinsam auf die anschließende Performance einzustimmen. Hier werden sinnliche Wahrnehmungsbereiche, Körperwissen und Körpergedächtnis stimuliert, das sind Bereiche und Kompetenzen, die alle mitbringen – egal, wie gut sie tanzen können und ganz gleich, ob oder wie gut jemand deutsch (oder englisch) spricht.⁴ Indem wir so vorgehen, situieren wir uns in einer deutlichen Nähe zu der betreffenden Produktion, bewegen uns aber dennoch eigenständig.

Amelie, wenn wir also so vorgehen wie beschrieben: Was nützt diese Art der Tanz-/Kunstvermittlung den Teilnehmenden?

AM: Wir ermöglichen unmittelbare Begegnungen und das Erleben von Gemeinschaft auf Augenhöhe. Wir vermitteln Einblicke in Arbeitsprozesse (z.B. von Martin Nachbar: Was treibt ihn am Begriff „Posthumanismus“ um? Woher kommt der Drang, unsere technologische Zukunft tänzerisch zu erforschen?), sowie persönlichen Kontakt zu Künstler*innen (z.B. in der Einführung zu *5 Studies on Postcolonialism* von Christoph Winkler: Hier konnten die Teilnehmenden gemeinsam mit den beiden Tänzern Dominique Rosales und Ahmed Soura Bewegungen entwickeln und über deren Zugang zum Stück sprechen). Die Einführungen bieten Debatte und Austausch an (z.B. der „Philosophische Salon“ zum Stück *Hauptrolle* von Christoph Winkler, in dem befragt wurde, wo wir als Kunstschaffende blinde Flecken im Umgang mit Rassismus haben), sie bringen in Bewegung und schärfen die eigene kinästhetische Wahrnehmung: Die Teilnehmer*innen erleben sich im körperlichen Kontakt mit sich und anderen, sie überwinden sich zu tanzen und mit Fremden zu sprechen, sie lernen sich neu kennen (besonders spürbar z.B. bei der *TanzScout*-Einführung zu *Korinna und Jörg* von Laurie Young: Die Teilnehmenden wurden aufgefordert, in Kleingruppen ein Tanzstück, das eine/r zuletzt gesehen hat, aus der Erzählung und Erinnerung dieses/dieser Einzelnen nachzutanzten). Kurz gesagt: Die Menschen, die zu *TanzScout* kommen, lernen andere kennen, indem sie mit ihnen Aufgaben künstlerisch lösen.

Maren, könntest Du pädagogische Verfahrensweisen nennen, die die angesprochenen Nutzeffekte befördern?

MW: Wir verstehen unter „pädagogisch“, dass wir Menschen dazu einladen, sich mit Lust, Neugier und Auseinandersetzung mit einem Thema zu beschäftigen – und mit sich selbst. Wir verstehen uns als Anleitende, als Ermöglicher*innen im Sinne von „facilitators“, aber auch als Prozessbegleiter*innen. Wir schaffen einen Rahmen, und vor allem einen geschützten Raum, in dem weder bewertet noch „gepusht“ wird, sondern befördert, angeregt, sensibilisiert, eingestimmt. Mit diesem Vorgehen möchten wir Menschen ermöglichen, eine neue Erfahrung mit sich und ihrem Körper zu machen. Wir fördern gemeinschaftsbildende Momente und fordern den einen oder die andere dazu heraus, seine oder ihre Komfortzone zu verlassen und darauf zu vertrauen, dass auch ungewohnte Situationen „gut“ oder „interessant“ sein können.

Amelie, kannst du ganz praktisch erläutern, was wir machen, um eine Einführung überhaupt zu initiieren und vorzubereiten?

AM: Am Anfang steht immer der Erstkontakt mit der Spielstätte bzw. den Veranstalter*innen. Gemeinsam überlegen wir: Welche Art der Vermittlung wollen wir, was ist passend für die jeweilige Produktion und ihre Ästhetik, welche Zielgruppe haben wir, wie viel Geld steht zur Verfügung, gibt es einen Raum, wie sieht es mit technischer Unterstützung aus, welche Marketingmaßnahmen können ergriffen werden? Erst wenn diese Bedingungen geklärt sind, nehmen wir Kontakt zu den Künstler*innen auf. Wir tauschen uns aus: Was ist Vermittlung für sie, was bedeutet sie für uns als *TanzScout*, was sind unser Profil und unser Ansatz? Nach gemeinsamer Übereinstimmung, dass ein Vermittlungsangebot gewollt ist, werden wir zu Zuhörerinnen und lassen die Künstler*innen erzählen: Was ist die Idee des Stückes, gibt es ein Thema oder eine Forschungsfrage, wie ist der derzeitige Entwicklungsstand, welche Bewegungen kommen vor, wer macht mit? Ein wesentlicher Teil unserer Vorbereitung besteht aus mindestens einem Probenbesuch. Diesen Teil halten wir deshalb für unabdingbar, weil nur auf einer Probe (in einem relativ fortgeschrittenen Stadium der Entwicklung) sichtbar wird, welche Ästhetik, welche Bewegungen, welche Stimmung,



UdK Berlin, Masterprojekt „Niemalsende“ 2014, Leitung: Anna Lena Rode, Foto: Sabine Kuhn

TanzScout Berlin – Eine Vermittlungsinitiative für die performativen Künste

welche inhaltlichen Entscheidungen eine Rolle spielen. Wir nutzen zudem die Gelegenheit, mit dem Team ins Gespräch zu kommen. Dieser Einblick ist eine der Grundlagen für die Entwicklung unseres Formats und seinen Inhalten. Eine weitere Grundlage sind Antragstexte, sowie Probenskizzen oder DVDs. Nach der Einführung gehen wir mit der Gruppe in das Stück und bieten im Anschluss stets ein Nachgespräch in informellem Rahmen an, um den Austausch über das Gesehene und Erlebte zu ermöglichen. Wir laden dazu auch die Künstler*innen ein. In diesem Gespräch geht es allerdings auch um die Frage: Wie wart ihr eingestimmt durch die Einführung? Wie haben sich Einführung und Stück ergänzt? Wie waren eure Erwartungen an das Stück nach der Einführung? Im Nachgang geben wir der Spielstätte eine Rückmeldung dazu, wie wir die Qualität des gesamten Abends gesehen haben.

Maren, letzte Frage: wie hat sich *Tanzscout Berlin* seit 2009 entwickelt?

MW: Diese Frage zielt auf eine Ebene, die schwer in wenige Sät-

ze zu fassen ist: Unabhängige Vermittlungsarbeit in der freien Szene Berlins ist, so unsere Erfahrung der letzten Jahre, immer auch eine Arbeit mit und an der Institution. *TanzScout* kann hier Erfolge und konstruktive Kooperationen verbuchen (z.B. Sophiensæle, Ballhaus Ost, Spielzeit Europa, Foreign Affairs unter Matthias von Hartz, Tanz im August unter Ulrike Becker, das HAU unter Matthias Lilienthal). Und es hat Entwicklungen gegeben, die eine Nicht-Fortsetzung einer Kooperation zur Folge hatten: Bei Leitungswechseln beispielsweise erfahren wir am deutlichsten, dass die neuen Intendant*innen unter Umständen andere Absichten mit dem Feld der Vermittlung verfolgen als ihre Vorgänger*innen: dass sie beispielsweise bestimmte Publika ein- bzw. ausschließen wollen oder dass sie externe pädagogische Angebote ablehnen. Aber wie es so ist in Berlin: Die Szene befindet sich in einer äußerst lebendigen Dynamik, und mit jeder neuen Spielzeit und jeder neuen Künstlerin kommt auch für *TanzScout Berlin* eine neue Chance in die Stadt.



Theater Strahl Berlin: *THE BASEMENT*. Tanztheater, Choreografie Wies Merckx, Foto: Jörg Metzner

Anmerkungen

1 Mit dieser Positionierung schließen wir uns Hanne Seitz' Kritik an denjenigen partizipatorischen Ansätzen in Theater und Theatervermittlung an, welche die unterschiedlichen Mitwirkenden so integrieren, dass das eigentlich vorhandene Potential ihrer Diversität im künstlerischen Prozess gleichgeschaltet und damit verhindert wird. (vgl. Seitz, Hanne (2012): *Partizipation. Formen der Beteiligung im zeitgenössischen Theater*. Vortrag zu „Was geht II - Was können wir, was nur wir können?“ Arbeitskreis Berliner Theaterpädagogen in Kooperation mit der Universität der Künste Berlin, Deutsches Theater)

2 Mit der Definition unserer „künstlerischen Vermittlungs-Verfahren“ möchten wir beispielhaft Bezug nehmen auf eine der Schluss-Empfehlungen der Autor*innen der Genshagener Noten_3, dass es nämlich gelte, „Formate zu finden, welche die künstlerische Suche selbst vermitteln können. Die Aufmerksamkeit ist dabei auf die künstlerischen Verfahren in ihrer

Prozesshaftigkeit gerichtet. Hier müssten wir definieren, was ‚künstlerische Verfahren‘ sind.“ (Genshagener Noten_3, Plattform Theater, S. 66)

3 Mit „brisant“ meinen wir den Moment des Affizierens und Affiziert-Werdens bei Deleuze oder auch die Qualität des „Punctums“, die Eva Sturm mit Bezug auf Roland Barthes in der Begegnung mit Kunst benennt: Einen Moment von Intensität und Kraft, der individuell unterschiedlich wirksam wird, je nachdem, welche gesellschaftspolitischen, biografischen oder auch formalen Aspekte in der Begegnung mit der künstlerischen Arbeit zum Tragen kommen.

4 An dieser Stelle möchten wir unserer Kollegin, der Schweizer Choreografin Susanne Mueller Nelson, danken, die während der Entstehungsphase dieses Beitrags aufgrund eines Recherche-Stipendiums in Berlin war und unsere Suchbewegungen nach adäquaten Formulierungen für das, was *TanzScout Berlin* ist und sein will, mit ihrer Kompetenz unterstützt und bereichert hat.

Was Lehrerinnen und Lehrer wirklich wollen

Lukas Müller

Vor dem Hintergrund meiner persönlichen Erfahrungen als Sekundarlehrer, war ich interessiert im Rahmen meiner Masterarbeit im Studiengang Theaterpädagogik an der Universität der Künste Vermittlungsmaterialien verschiedener Theater etwas genauer unter die Lupe zu nehmen.

Vermittlungsmappen unterstützen eine zentrale Aufgabe der Theaterpädagogik - die Vermittlung des Spielplans. Beim genaueren Hinschauen fällt auf, dass sie sich in ihrer Aufbereitung, im Umfang, wie auch inhaltlich beträchtlich unterscheiden. So wurden unterschiedliche Formen für verschiedene Kontexte entwickelt: 50seitige Textstammlungen mit dramaturgischem Schwerpunkt, kurze Spielanleitungen für Vor- und Nachbereitungen im Unterricht, Verhaltensregeln etc., achtseitige Mappen mit Stückzusammenfassung, einer Übersicht der an der Inszenierung beteiligten Personen, einem kurzen Text zur Inhaltlichen Thematik und einem Auszug aus dem Stück; 25 seitige Mappen, aufgemacht wie ein Lehrerhandbuch, mit dem Schwerpunkt auf den im Stück verhandelten Themen, didaktischen Anleitungen und Texten zum Thema. Bei der näheren Betrachtung, macht sich bemerkbar, dass die Materialmappen von unterschiedlichen Häusern sowohl durch das Profil des Theaters als auch durch die theaterpädagogische Abteilung stark geprägt sind. Eine wissenschaftliche Untersuchung, die sich diesen Textsammlungen widmet und dies bestätigen würde, gibt es bis jetzt noch nicht.

Vor diesem Hintergrund stellte ich mir die Frage: Wie gehen Lehrpersonen mit den Materialien konkret um? Welche Ansprüche stellen sie an theaterpädagogisches Material? Wie kommt die Arbeit von Theaterpädagog*innen eigentlich in der Praxis an? Mit meiner im Rahmen der Masterarbeit an der UdK unternommenen Untersuchung soll ein Einblick in ein noch unerforschtes Feld gegeben werden. Ich habe mit insgesamt sechs Theater -Lehrer*innen aus dem Raum Berlin ein qualitatives Interview mit Leitfaden geführt. Das Ziel war es, aus sechs unterschiedlichen Perspektiven Aussagen über die Nutzung und die Nutzungsvorstellungen von Materialmappen zu erhalten. Ich wollte erfahren, mit welchen Intentionen Lehrpersonen mit ihren Schüler*innen ins Theater gehen, welche praktische Erfahrung mit Vor- und Nachbereitung sie haben und welche Erwartungen sie an eine inszenierungsbegleitende Materialmappe stellen.

Wie zu erwarten war, sind die Intentionen der interviewten Theater-Lehrpersonen sehr unterschiedlich. Hervorzuheben ist, dass die Lehrenden bei einem Aufführungsbesuch im Rahmen des Schulfach Theaters den Fokus auf die eingesetzten Theatermittel sowie das Sammeln von Ideen für die eigene Theaterarbeit legen. Bei Theaterbesuchen außerhalb des Theaterunterrichts wurde der Rahmenlehrplan, die Erweiterung des Theaterverständnisses, das Begeistern fürs Theater, die Schulung der Rezeptionsfähigkeit und die Schulung des Blickes als Beweggründe und Motivation für einen Aufführungsbesuch mit der eigenen Klasse genannt.

So verschieden die einzelnen Absichten sind, die hinter einem Aufführungsbesuch stehen, so unterschiedlich sind auch die

Vor- und Nachbereitungen, welche die Lehrpersonen anbieten. Über die Form der Nachbereitung ist sich die Mehrheit der interviewten Lehrkräfte einig: Nach einem Stückbesuch findet die Nachbereitung in den meisten Fällen im Rahmen eines Gesprächsformats statt, welches auf das Verbalisieren des Gesehenen und Erfahrenen zielt. Bezogen auf die Vorbereitung sind sich die Lehrpersonen einig, dass sie auf jeden Fall praktisch sein sollte. Aus diesem Grund versuchen viele von ihnen - wenn möglich - einen Workshop am Theater zu buchen. Wenn sie diesen im Unterricht selber durchführen, gehen sie sehr unterschiedlich vor: Eine Lehrkraft konzentriert sich z.B. auf eine kurze Einführung vor dem Stück, welche sie mittels der Beschreibung auf der Webseite des Theaters abrufen. Eine weitere Lehrperson benutzt einen vorgefertigten Fragenkatalog, bespricht diesen im Vorfeld mit der Klasse und schickt die Schülerinnen und Schüler mit Beobachtungsaufgaben basierend auf diesem Katalog ins Theater. Es hat sich herausgestellt, dass lediglich zwei Personen bereits konkret mit Auszügen inszenierungsbegleitender Materialmappen gearbeitet haben, und zwar innerhalb des Sprachunterrichts. Die anderen äußerten sich vage: Sie hätten die Materialien „schon mal (...) in der Hand gehabt“ oder „eher so überflogen“. Eine Person gibt zu, noch nie eine Mappe in Augenschein genommen zu haben.

Da es mein Interesse war, herauszufinden welche Wünsche und Ansprüche die Lehrpersonen an eine Materialmappe haben, legte ich meinen Interviewpartner*innen unterschiedliche Materialmappen vor und bat sie, diese zu analysieren und zu bewerten.

Eine fünfzigseitige Materialmappe wirkt auf die meisten Interviewpartner*innen „erschlagend“. Es besteht der eindeutige Wunsch, dass Materialmappen nicht zu umfangreich sind. Dennoch wurden bezüglich des Seitenumfangs keine konkreten Angaben geäußert. „Im Endeffekt, zu viel gibt es nicht, wenn man gut dahin geleitet wird, was man sucht.“ meinte eine Lehrperson im Interview. Sie sprach hiermit einen Punkt an, den alle in dieser Form unterstützten: Erwartet werden eine klare Strukturierung und eine gute Übersicht. Es muss möglich sein, eine Materialmappe zu überfliegen und rasch zu erfassen, ob etwas Brauchbares für den eigenen Unterricht dabei ist. Zur Übersichtlichkeit beitragen kann ein gut gegliedertes Inhaltsverzeichnis, wie auch ein einleitender Text, der kurz erklärt, mit welchen Intentionen das Material erarbeitet wurde. Die Lehrpersonen wünschen sich eine Linksammlung zu weitergehenden Informationen und legen Wert auf einen übersichtlich gestalteten didaktischen Teil, der kopierfreundliche Elemente enthält. Didaktisch betrachtet wünscht sich ein Teil der Lehrpersonen, dass im Inhalt des Materialheftes ein Bezug zur Lebenswelt der Jugendlichen hergestellt wird. Auch soll mit Hilfe des Materialheftes in der Vorbereitung das Herstellen eines Wiedererkennungseffekts während der Aufführung ermöglicht werden. So wird gewünscht, dass für die Vorbereitung Material aus der jeweiligen Inszenierung (z.B. Auszüge aus dem Skript) angeboten wird. Einige möchten ne-

Was Lehrerinnen und Lehrer wirklich wollen

ben konkreten Aufgabenstellungen in den Mappen zusätzliche Unterlagen haben, mit denen sie frei umgehen können. Diese Personen waren auch von sehr offen gestalteten Materialmappen sehr angetan.

In den konkreten Aufgabestellungen wünschen sich die interviewten Lehrpersonen, darauf hingewiesen zu werden, ob es sich um eine vor- oder um eine nachbereitende Aufgabe handelt. Eine Information, ob eine Vorbereitung von Nöten ist, ist ebenfalls erwünscht. Für das gemeinsame Reflektieren nach einer Aufführung wurde der Wunsch nach methodischen Inputs geäußert. Dabei wird es als optimal erachtet, wenn die Anregungen so konkret gestaltet sind, dass sich die Lehrenden daraus eine Methodik für andere Nachbereitungen erschließen können. Aus ihren Aussagen lässt sich folgern, dass seitens der Lehrer*innen durchaus Interesse an inszenierungsbegleitenden Materialien besteht. Die Anforderungen, welche die befragten Lehrkräfte an eine optimale Struktur einer Materialmappe haben, ließen sich so skizzieren:

1. Inhaltsverzeichnis
2. Einleitende Zusammenfassung
3. Anmerkungen zur Inszenierung und zum Stück
4. Dramaturgische Informationen zum Kontext und thematisches Zusatzwissen
5. Didaktischer Teil
6. Material wie Bilder und Zitate
7. Verweise (Links)

Wie sichtbar wird, wünschen sich Lehrpersonen einen klaren Aufbau und eine größtmögliche Anwenderfreundlichkeit im Sinne schulischer Anforderungen. Doch sollte die Theaterpädagogik

diesen Erwartungen in jedem Fall unkritisch zuarbeiten? Meines Erachtens stellt sich vielmehr die Frage, wie man Lehrpersonen in geeigneter Weise dazu anregen kann, eine angemessene Vor- und Nachbereitung von Aufführungen in selbstbestimmter Weise zu entwickeln. – Hier eröffnet sich ein großes Forschungsfeld. Meine Untersuchung sehe ich als einen Versuch, einen Einblick in die Ausgangslage zu ermöglichen. Die angewandte Methode der Datenerhebung mittels sechs Interviews stellt natürlich keine ausreichende Datenmenge zur Verfügung, um zu allgemeingültigen Aussagen zu gelangen. Meine Arbeit kann nur als Stichprobe gelten und somit nur einen kleinen subjektiven Einblick in die Bedürfnisse und Wünsche einiger Lehrkräfte geben. Ich verstehe diese Untersuchung als einen Impuls, um in diesem Bereich weiter zu forschen.

So braucht es mehr Informationen darüber, welche Bedürfnisse und Erwartungen die Zielgruppe der Lehrpersonen in Bezug auf theaterpädagogischen Materialien hat, damit Aufwand und Wirkung in einem angemessenen Verhältnis stehen. Dabei kann es jedoch nicht nur darum gehen, dass die Theater die Bedürfnisse der Lehrpersonen nach größtmöglicher Anwenderfreundlichkeit bedienen. Zu erkunden wäre beispielsweise, welche Formen von „Überraschung“ innerhalb von theaterpädagogischen Materialien Lehrpersonen Lust auf eigene Gestaltungen von Vor- und Nachbereitungen machen könnten.

Eines ist klar: Intentionen des jeweiligen Theaters und Bedürfnisse der Lehrpersonen müssen stärker artikuliert und mehr aufeinander abgestimmt werden, damit Theatermacher*innen und Lehrpersonen gemeinsam der pädagogischen Aufgabe, den Kindern und Jugendlichen ein Stück auf unterschiedliche Weisen näher zu bringen, gerecht werden können.

UdK Berlin, Masterprojekt „touch pleasure work“, Leitung: Sabine Kuhn, Julian Meyer, Foto: Sabine Kuhn



Theater Strahl Berlin: THE BASEMENT. Tanztheater, Choreografie Wies Merckx, Foto: Jörg Metzner



Schnittstellen bilden. Theaterpädagogik in Auseinandersetzung mit der Digitalisierung

Tabea Hörnlein

„Digital technology is the reality of modern life, but also a powerful tool we can use to renew theatre.“¹

Die Digitalisierung unserer Gesellschaft ist in den letzten Jahren ein immer wichtigeres Thema auch für das tjg. theater junge generation geworden, umspannt sie doch sowohl Veränderungen künstlerischer Ausdrucksformen auf der Bühne, als auch Kommunikationsprozesse unter Mitarbeiter*innen und Publikum. Es ist ein umfassender Wandlungsprozess, der von einer Institution, die für junges Publikum arbeitet, mit gestaltet werden muss. Das tjg. ist mit seinen drei Sparten Schauspiel, Puppentheater und Theaterakademie eines der ältesten Kinder- und Jugendtheater Deutschlands und seit 2014 Partner im europäischen Netzwerkprojekt „platform shift+“, das sich über vier Jahre hinweg mit den digitalen Herausforderungen im Theater für und mit Jugendlichen auseinandersetzt.

„The artistic network is created to meet the new challenges of producing theatre for young people in the digital age. The partners have identified the urgent need to engage with digital technology in order to understand their target audience. Today’s young people are digital natives who move naturally between real and virtual worlds. Theatre for them must respond to this new reality to sustain and grow existing audiences and build new audiences for the future. This will enable theatre to accurately portray young people’s reality and inspire them with a belief in theatre as a unique live medium for modern times.“²¹

#platformshift

Das tjg. hat mit der Teilnahme an diesem europäischen Projekt, diesen Wandlungsprozess aktiv auf die Agenda des Hauses gesetzt. Jedes Jahr entsteht eine Produktion, die sich im künstlerischen Bereich diesen Herausforderungen stellt und auslotet, was die Auseinandersetzung mit dem Digitalen auf der Bühne leisten kann. Im tjg. sind in diesem Rahmen bereits die Inszenierungen „Erstkontakt“² und „#ichmagdicheinfachnichtmehrso“³ entstanden.

Dieses Projekt setzt aber auch hinter der Bühne Veränderungsprozesse in Gang: Mitarbeiter*innen des Marketings und der Dramaturgie treffen sich regelmäßig im europäischen Kontext und erhalten Inputs zu verschiedenen Aspekten des digitalen Wandels. Genannt seien hier Inputs zum Thema Veränderung der Sprache durch Emojis, Möglichkeiten der Archivierung im digitalen Zeitalter, Auswirkungen des Wandels auf pädagogische Prozesse u.v.m. Sowohl die beiden Produktionen, als auch die Teilnahme an „platform shift+“ und die Schaffung der Stelle „Dramaturgie für Digitale Medien“, die eine digitale Strategie für das Theater erarbeiten und über mehrere Jahre hinweg umzusetzen soll, waren Anlass, die theaterpädagogische Arbeit am tjg. vermehrt auch aus der Perspektive der Digitalisierung zu betrachten. Konkret ging es darum, mit Phänomenen zu experimentieren, bzw. ihre Potentiale für das Theater zu testen.

Einige dieser Versuche sollen hier Gegenstand sein und Überlegungen zur Digitalisierung in der Theaterpädagogik im Allgemeinen und in der Vermittlung im Besonderen, anstoßen.

#digitalerwandel

Verstehen wir Theater als Diskursraum der Gesellschaft, kommen wir nicht umhin, uns der Digitalisierung der Gesellschaft zu stellen, bzw. uns mit ihr auseinanderzusetzen und sie positiv gestaltend mit voran zu bringen. Das tjg. findet sich im permanenten Wandel und ist durch seine Auseinandersetzung mit einer jungen und jugendlichen Zielgruppe immer darauf angewiesen zeitgenössische Strömungen wahrzunehmen, aufzugreifen und zu reflektieren.

Ein Blick auf die eigenen alltäglichen Routinen genügt, um in der Reflexion einen Anhaltspunkt für die nötige Befragung des Theaters zu erhalten:

Wenn die Informationen hauptsächlich mobil über das Smartphone recherchiert werden, dann muss das Theater auch seine Materialien auf diese Weise anpassen.

Wenn Texte hauptsächlich am Bildschirm gelesen werden, dann müssen sie für diese Art des Lesens modifiziert werden.

Wenn die Zeit für ausführliche Vorbereitung immer knapper wird und man sich auf kurzfristig verfügbare Informationen verlässt, dann muss eine Form gefunden werden, die das unterstützt.

Wenn wir das Smartphone als Hochleistungsrechner und digitales Werkzeug immer in der Tasche haben, dann sollte es in Prozessen der künstlerischen Auseinandersetzung auch als künstlerisches Werkzeug genutzt werden.

Wenn das Smartphone als „Lupe“ in die Welt gilt, dann sollte man es auch als solche nutzen und den Nutzer*innen die künstlerischen Potentiale deutlich machen, indem sie sich als Co-Produzent*innen der künstlerischen Prozesse begreifen können. Wenn Kommunikation via Smartphone parallel und zeitgleich laufen kann und das auch eine tägliche Routine bei Jugendlichen ist, dann sollte das Anlass zur Befragung von Gesprächsformaten bieten.

Wenn Theater sich als wesentlicher Diskussionsort der Gesellschaft begreift, dann muss es die Diskussionen auch dort erlauben/ führen, wo sich ein Großteil der Gesellschaft aufhält.

#suchend

Diese Annahmen veranlassten uns zum Bespielen unterschiedlichster Plattformen. Die daraus resultierenden Ergebnisse der Begegnung von theaterpädagogischen Formaten mit der Digitalisierung aus den ersten zwei Jahren „platform shift+“ sollen nun beschrieben werden. Ich werde mich dabei, dem Fokus der Zeitschrift entsprechend, nicht auf die Produktionen, sondern vor allem auf die Vermittlungsformate konzentrieren.

konkret 1: Gespräche mit dem Publikum als Chats - Snapchat und WhatsApp-Gruppen

Ein klassisches Format theaterpädagogischer Arbeit ist das Publikumsgespräch.

Schnittstellen bilden. Theaterpädagogik in Auseinandersetzung mit der Digitalisierung

Aus dem Blickwinkel der Digitalisierung betrachtet, war es unser Anliegen, das Format in den digitalen Raum zu übertragen und die Möglichkeit von Livechats zu erproben.

Beide Produktionen, die im Rahmen von „platform shift+“ entstanden, eigneten sich für diese Erprobung.

Im Rahmen der Inszenierung „Erstkontakt“⁴ der Theaterakademie wurde jedem/r Zuschauer*in ein Smartphone ausgehändigt, auf dem eine gemeinsame WhatsApp-Gruppe eingerichtet war. Die jugendlichen Zuschauer*innen waren angehalten, während der Inszenierung über das Gesehene zu kommunizieren, Fragen, die in der Inszenierung auftauchten, zu stellen und Erzähltes mit eigenen Geschichten zu erweitern und mit den Spieler*innen, die auch Teil der Gruppe waren, in schriftlicher Form sowie über Bild- und Tondateien in Kontakt zu treten.

Die Ausgabe der Smartphones und die Möglichkeit über einen gemeinsamen Chat zu kommunizieren, während man eine Vorstellung besucht, löste immer spontan Begeisterung bei den jungen Besucher*innen aus. Die Parallelität von Theaterschauen und chattend darüber zu schreiben war zunächst kein Problem, verlangte aber, so wurde es in der Reflexion des Publikums benannt, eine Entscheidung, ob man dem Chat folgen wollte oder nicht, sich also bewusst auf die Parallelität einlässt oder nicht. Im Chat selbst wurden auffallend oft Fragen gestellt, wie man sie auch Publikumsgesprächen kennt, Beobachtungen und Blickwinkel wurden als Video- oder Tondatei in die Gruppe gegeben. Bemerkenswert war, dass der Umgangston im Chat schnell sehr ausfällig wurde, so dass wir dazu übergegangen sind, zu Beginn jeder Vorstellung bei der technischen Einweisung auch auf eine Netiquette hinzuweisen. Ein Admin bekam außerdem die Möglichkeit, Personen zu verwarnen und aus dem Chat zu verweisen. Eine Option von WhatsApp-Chats ist, dass die Chatprotokolle ausgelesen werden können. Diese könnten durchaus für die Weiterarbeit mit einer Zuschauergruppe interessant sein.

#ichmagdicheinfachnichtmehrso, tjg. Schauspiel 2016, Regie: Susanne Zaun, Foto: Dorit Günther



In der Endprobenphase der Klassenzimmerproduktion „#ichmagdicheinfachnichtmehrso“ experimentierten wir mit Snapchat und der Stories-Funktion. Sie ermöglicht, dass einzelne Fotos live zu einer Geschichte zusammengefügt werden können, welche dann 24 Stunden verfügbar ist. Alle, die dem Kanal des Autors folgen, können einzelne Fotos in einer privat zugestellten Sofortnachricht kommentieren. Dies bedeutet ganz praktisch, dass man in der zu besprechenden Vorstellung live Fotos macht, die dann verwendet werden können. Unser Ansatz war, dass wir die für den Inszenierungsstil prägnantesten Szenen festhielten und auf diese Weise über die Story ein Erinnerungsprotokoll produzierten, welches allen Besucher*innen der Aufführung zur Verfügung stand..

Die Story wurde im Nachhinein gern gesehen, machte sie doch die Inszenierung und deren Humor noch einmal erlebbar. Die Funktion der auf die Story reagierenden privat zu führenden Chats wurde, wenn nur als Feedbackmöglichkeit („Gut gemacht.“ etc.) genutzt, nicht aber als Raum für Fragen oder längere Beschreibungen. Ein wesentlicher Einwand der Schüler*innen war jedoch, dass Snapchat eine eher privat genutzte App ist. Sie empfanden es als eher unpassend, dass ein Schulprojekt - als solches wird eine Klassenzimmerproduktion gesehen - auf diesen Rahmen zurückgreift. Deshalb haben wir diese Form des Nachgesprächs nicht ausgebaut.

konkret 2: theaterpädagogische Vorbereitung mit dem Smartphone Ausgehend von der platform-shift-Produktion „#ichmagdicheinfachnichtmehrso“⁵ wurden in Kooperation mit Studierenden der Deutschdidaktik der TU Dresden, die mit der Theaterpädagogin Julia Kuzminska zusammenarbeiteten, Unterrichtssequenzen entwickelt, die das Smartphone als Werkzeug einsetzen. Die Produktion, die die Chatsprache des Netzes als chorisches Sprechstück auf die Bühne bringt und sich u.a. spielerisch mit

#ichmagdicheinfachnichtmehrso, tjg. Schauspiel 2016, Regie: Susanne Zaun, Foto: Dorit Günther



Schnittstellen bilden. Theaterpädagogik in Auseinandersetzung mit der Digitalisierung

Emojis auseinandersetzt - lässt Digitales analog werden. Konzeptioneller Grundgedanke der theaterpädagogischen Arbeit war, genau den umgekehrten Weg zu gehen, nämlich Momente des Schlussmachens aus der realen Welt in die digitale Sprache zu übersetzen.

Die Studierenden erarbeiteten auf Grundlage des Stücktextes, methodisch-thematische Zugriffe, die Netzphänomene zitieren. So finden sich neben den klassischen Fotostories, die Zitate des Stückes ins Bild setzen, GIFs, die die Kommunikation über Chats - das Schreiben und Verwerfen von Nachrichten und die daraus entstehenden Missverständnisse – visualisieren oder auch Tutorials („Kummerkochbuch“) und gefakte Instagram-Posts. Die exemplarischsten Ergebnisse wurden in einem Blog zusammengestellt, der das reguläre theaterpädagogische Material in den digitalen Raum erweitert.⁶

konkret 3: Theater sehen durch Instagram

Wie kann man Theater sichtbar machen, wie Gesprächsanlässe mit Wenig- oder Nicht-Theaterbesucher*innen anstoßen? Eine Antwort auf diese Frage war die Organisation eines Instameets, also einem geplanten Treffen von Instagrammer*innen anlässlich der Generalprobe einer Produktion des Puppentheaters im Experimentierraum Generator.⁷

Der Besuch wurde mit dem #tjggenerator⁸ versehen und die Instagrammer zunächst durchs Haus und dann in die Probe geführt - immer mit der Maßgabe, genug Zeit zum Fotografieren zu haben. Anschließend kamen die Teilnehmer*innen mit der Dramaturgin der Inszenierung ins Gespräch. Teilweise parallel zu Probenbesuch und Gespräch waren die ersten Fotos im Netz und sorgten dort für Gesprächsstoff, ging es doch in der Inszenierung um Puppenmorde, was zu sehr eindrücklichen Fotos führte. Über viele Tage hinweg wurden immer wieder neue Fotos veröffentlicht und es entwickelten sich chatartige Gespräche, vor allem auch über die unterschiedlichen Blicke auf die Inszenierung. Dieses Instameet war ein Versuch, eine andere Form des „Sprechens“ über Theater zu initiieren und in Frage zu stellen, wer wann wie und wo über Theater sprechen „darf“: Welcher Rahmen ist angemessen? Welches Vokabular? Welche Erfahrung ist nötig? Über den Einstieg des Fotografierens hatten die Wenig-Theaterbesucher*innen, die die Instagrammer*innen waren, einen direkten visuellen Zugang zur Inszenierung und konnten sich über die Beschreibung ihrer Bildmotive beobachtend und befragend äußern, was eine interessante Nachgesprächserfahrung für uns Theatermacher*innen war. Eine Erfahrung aus diesen ersten Schritten des Weges ist auch, dass sobald die Verwendung digitaler Zugänge in die Theater vermittelnde Arbeit einfließen, die Übergänge zum Marketing wieder fließender werden, was durchaus kritisch betrachtet werden kann, aber nicht muss.

konkret 4: theaterpädagogisches Material

Bisher veröffentlichten wir die theaterpädagogischen Materialien als ausgedruckte Exemplare, die zur jeweiligen Vorstellung auslagen und kostenfrei mitgenommen werden konnten sowie als PDF auf der Website zu finden waren. Die Materialien waren umfangreich in Inhalt und Dateigröße.

Im Zuge des Relaunch der Website des tjg. wurde die Veröffentlichung der theaterpädagogischen Materialien⁹ überdacht und sowohl mobilen Nutzungsgewohnheiten, als auch dem Bedürf-

nis nach schnellem Zugriff zu Informationen und Lesbarkeit am Rechner und Smartphone angepasst.

Dies heißt konkret, dass es nun ein festes Raster an Kategorien gibt: Vorwort, Grundlagentext, Übung für Kleingruppen, Übung für Großgruppe, Video, Beobachtungsfragen, Links. Außerdem haben alle Texte höchstens den Umfang einer A4-Seite. Weiterhin kann man das Material als PDF herunterladen. Neue Maßgabe ist, einen schnellen Zugang zur Inszenierung zu schaffen, ohne dabei inhaltlich zu vereinfachen. Vielmehr geht es um eine Fokussierung auf einen Themenkomplex. Erweiterte Zugänge werden über das Zurverfügungstellen von weiterführenden Links ermöglicht. Beigefügte Videos sollen ermöglichen, dass Pädagog*innen und Eltern, an die sich das Material nun dezidiert auch richtet, den Blickwinkel des Regieteam hören. So kommen Regisseur*innen, Autor*innen oder Musiker*innen der Inszenierung zu Wort und beleuchten in höchstens 2 Minuten 30 die Besonderheiten ihrer Arbeit.

#wassolldas

Die aufgezeigten Experimente sind Formatentwürfe, um mit dem Publikum auf vielfältige Weise ins Gespräch zu kommen und sie in Gespräche über Kunst zu verwickeln. Die Sprache des Netzes ist dabei nicht nur Schriftsprache, sondern auch und vor allem die Sprache der Bilder, was wiederum die Frage danach stellt, wie wir über Theater sprechen wollen und was wir als Reflexion von Theater akzeptieren. In diesem Sinne kann es durch die Erweiterung in den digitalen Raum auch darum gehen, jedem/r Zuschauer*in das Sprechen über Kunst und Teilhabe an Kunstprozessen zu ermöglichen. Das direkte Gehörtwerden hat unserer Erfahrung nach außerdem eine enorme Relevanz für die Zuschauer*innen, die sich über den digitalen Weg ins Theater einmischen. Es ist deshalb wichtig, ihnen adäquat zu antworten und „zugänglich“ zu sein.

Die Nutzung digitaler Werkzeuge in der Auseinandersetzung mit Kunst ermöglicht eine künstlerisch-gestalterische Selbstwirksamkeitserfahrung, die sich mit den eher kollektiven Prozessen der theaterpraktischen Arbeit weniger vergleichen lässt. Die theaterpädagogische Arbeit die das Smartphone einbezieht, erhöht das Gehörtwerden der *individuellen* Standpunkte und Interpretationszugriffe.

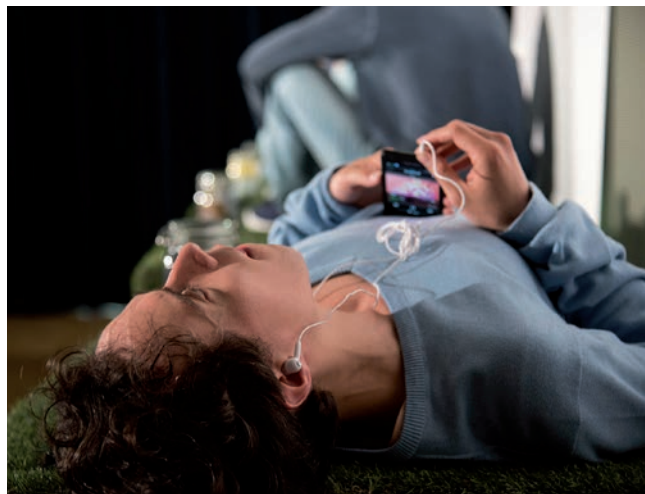
#wieweiter

Die künstlerischen und theaterpädagogischen Potentiale sind bei Weitem noch nicht ausgeschöpft - dies ist eher der Anfang eines digitalen Wandels einer Institution, die ihr Selbstverständnis vor allem in der Existenz als realer Erlebnisraums sieht. Bisher sind wir von einer Trennung der analogen und digitalen Welt ausgegangen, aber wie z.B. „Pokemon Go“ gezeigt hat, werden sich digitale und reale Räume immer mehr überlagern und zu anderen Formen von Geschichten führen können. Dies soll der Ausgangspunkt für die dritte Produktion des tjg. im Rahmen von „platform shift+“ sein.

Was hier auf der Ebene einer künstlerischen Produktion versucht werden soll, kann jedoch perspektivisch noch viel weiter gedacht werden und so die Frage nach den Formen der Theatervermittlung neu stellen. Hierzu soll zunächst die Antwort auf die Frage der Digitalisierung des National Theatre Wales hinzugezogen

Schnittstellen bilden. Theaterpädagogik in Auseinandersetzung mit der Digitalisierung

werden. Als Theater begreifen sie sich als Ermöglicher, Kunstraum und Begegnungsort - im besten Sinne als soziales Netzwerk. Diesen Gedanken aufgreifend haben sie das Prinzip der Community gegründet. Die Community ist im digitalen Raum ein soziales Netzwerk auf der Website des Theaters, strahlt aber in den realen Raum, da hier (Theater-)Projekte verhandelt, organisiert und Produktionen des Theater besprochen werden. Auch zu theaterfremden Themen werden Gruppen gebildet - kurz, ein gesellschaftlicher Diskurs findet statt, für den das Theater den (digitalen) Raum abseits etablierter Netzwerke anbietet. Würde man diesen digitalen Netzwerkraum mittels ortsbasierter Dienste zukünftig auf den real existierenden Ort des Theaters legen, könnten je nach individuellem Zugang des/der Passant*in Zugänge zum Theater und seiner verhandelten Themen geschaffen werden.



#ichmagdicheinfachnichtmehrso, tjg. Schauspiel 2016, Regie: Susanne Zaun, Foto: Dorit Günther



#ichmagdicheinfachnichtmehrso, tjg. Schauspiel 2016, Regie: Susanne Zaun, Foto: Dorit Günther

Anmerkungen

1 <http://platformshift.eu/>, letzter Zugriff: 06.01.2017

2 Trailer zur Inszenierung unter: <http://bit.ly/tjgerstkontakt>, letzter Zugriff 06.01.2017

3 Trailer zur Inszenierung unter: <http://bit.ly/tjgichmagdich>, letzter Zugriff 06.01.2017

4 Trailer zur Inszenierung unter: <http://bit.ly/tjgerstkontakt>, letzter Zugriff 06.01.2017

5 Trailer zur Inszenierung unter: <http://bit.ly/tjgichmagdich>, letzter Zugriff 06.01.2017

6 Der Blog mit den Ergebnissen ist hier einsehbar: <http://schlussmachen.tumblr.com/>

7 Informationen zur Inszenierung unter: <http://bit.ly/tjgbesuchszeitvorbei>, letzter Zugriff 06.01.2017

8 Geben Sie den #tjggenerator bei Instagram oder Facebook in die Suche ein und Sie werden die Ergebnisse und Kurzchats nachvollziehen können.

9 <http://www.tjg-dresden.de/materialien.html>

Wer ist hier Chef? Weltbüro #1 an der Zürcher Hochschule der Künste

Eva-Maria Rottmann

Das WELTBÜRO war eine Versuchsanordnung, die darauf abzielte, die Kinder, ähnlich wie z.B. in der Winterakademie der Gessnerallee, als Teilhabende eines ästhetischen Prozesses ernst zu nehmen und zu bemächtigen, darüber hinaus aber auch die „leitenden“ Theaterpädagogik-Studierenden als Teil eines performativen Grundsettings zu begreifen – und der Frage nachzugehen, was passiert, wenn sie dieses Setting zwar mitgestalten, aber bewusst nicht führen.

19. Oktober 2016: Dreiundzwanzig Kinder zwischen 10 und 15 Jahren stehen mit einem Pappkarton vor der Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK) und warten. Sie haben sich für das WELTBÜRO angemeldet, ein einwöchiges Ferienangebot der Stadt Zürich in Kooperation mit der ZHdK. Sieben Theaterpädagogikstudierende, kostümiert mit Overalls, Krawatten, Pilotenbrillen und Gummibaum, begrüßen die Kinder und stellen sich als Senior-Mitarbeitende des WELTBÜROs vor. Der Pappkarton, erfahren die Kinder, ist von nun an ihr Schreibtisch, mobil einsetzbar an jedem Ort der Stadt. Darin aufbewahrt werden alle Dinge, die nötig sind, um an der Welt zu arbeiten, zudem der Mitarbeiter-Ausweis. Und natürlich die individuelle Arbeitskleidung, die sich alle Kinder aus einem Fundus zusammenstellen dürfen. Nachdem die neuen Mitarbeitenden von den Senior-Mitarbeitenden mit den notwendigen Dingen ausgestattet und, wie das so ist, wenn man an einem neuen Arbeitsort anfängt, einmal durch das Haus geführt worden sind, finden sich alle Mitarbeitenden zur ersten offiziellen Vollversammlung ein. Und schon sind sie mittendrin. - Das WELTBÜRO Zürich ist eröffnet.

Die Idee ist, durch die Etablierung dieses Settings vom ersten Tag an eine fiktionale Rahmung zu schaffen, die allen Mitarbeitenden im WELTBÜRO reales Handeln ermöglicht und Spielregeln eröffnet, die Verschiebungen des Handlungsraums erlauben und sogar vorsehen. Die beteiligten Kinder und Studierenden, so die Überlegung, sind das WELTBÜRO und in diesem Setting bewegen sie sich. Erleichtert wird dies u.a. dadurch, dass sich alle Mitarbeitenden stets mit ihrem Nachnamen ansprechen, was das hierarchische Gefälle Kind-Erwachsene zugunsten der Kinder spürbar verändert. Auch in anderen Bereichen orientiert sich das WELTBÜRO strukturell an realen Bürovorbildern. Es gibt Arbeitsverträge, Arbeitsplätze, verschiedene Abteilungen, Sitzungen, Konferenzen, Abstimmungen, Aufträge, (wechselnde) Chefpositionen, etc. Die Theaterpädagogik-Studierenden sind Teil dieses Settings und haben nicht mehr und nicht weniger Mitspracherecht als die Kinder. Theoretisch wissen das alle, in der praktischen Umsetzung sind die Studierenden zu Beginn der Woche trotzdem noch sehr damit beschäftigt, ihre Rolle zu definieren. Teilweise geben sie die Leitung darum ganz bewusst und offen ab, provozieren dadurch Leerlauf, setzen jedoch auch in Gang, dass die Kinder ihre Teilhabe tatsächlich wahr- und annehmen können. Im Lauf der Woche verschiebt sich die Verantwortlichkeit, fordern die Kinder mehr für sich ein, überlegen sich neue Tätigkeits- und Forschungsfelder und

bestimmen Regelungen für die Zusammenarbeit im WELTBÜRO. Beispielsweise regeln sie, zu welchen Zeiten Smartphones benutzt werden dürfen. Wer das Gerät ausserhalb dieser Zeiten nutzt, muss es bis Tagesende in die „Strahlenbox“ legen. Diese, von den Kindern formulierte Regelung, funktioniert sehr gut, was umso erstaunlicher ist, weil einige Teilnehmende zuvor quasi ununterbrochen mit ihren Smartphones beschäftigt waren und Ermahnungen seitens der Studierenden wenig Früchte getragen haben – und ja auch nicht im Sinn des Grundsettings waren... Gemeinsam befragen und beforschen die Mitarbeitenden des WELTBÜROs die Welt aus ihren Perspektiven heraus. Besonders einen Aspekt, der in Zürich einen wesentlichen Bestandteil eines jeden Erwachsenenlebens bedeutet, nehmen sie konkret unter die Lupe: Die Arbeit. Fast jeder Erwachsene hat sie (oh ja, auch Hausarbeit ist Arbeit), manchen macht sie Freude, andere stöhnen darüber. Manchmal bekommt man Geld dafür. In manchen Fällen sehr viel, in anderen sehr wenig. Manche Arbeit ist von der Gesellschaft hoch angesehen, manche weniger. Es gibt Erwachsene, die identifizieren sich mit ihrer Arbeit. Und auch Kinder fragt man: „Was willst du einmal werden?“ Anstatt: „Was willst du einmal arbeiten?“ Arbeit ist wichtig und untrennbar mit dem Erwachsenenleben verbunden. Warum ist das so? Welchen Blick haben Kinder und Studierende auf dieses Thema? Die Mitarbeitenden vom WELTBÜRO gehen nach draußen. Positionieren ihre Schreibtische auf der Straße und befragen Passanten. Interviewen die eigenen Eltern. Stellen sich auf dem Paradeplatz vor die UBS und halten mit Mikrophon Reden gegen den Kapitalismus. Fallen in das Unicef-Büro ein, weil sie finden, dass auch dies ein „Weltbüro“ ist und ein Austausch unter Kollegen sich sozusagen anbietet. Und: Dadurch, dass auch die Kinder und Studierenden während dieser Woche im WELTBÜRO „arbeiten“, verhandeln sie das Thema „Arbeit“ konkret auch durch die eigene Erfahrung. Jeden Tag hat eine andere Gruppe Kinder und Studierender die Position der Leitung. In dieser Chefgruppe zeigt sich am stärksten, was es bedeutet, wenn die Kinder tatsächlich die Leitung übernehmen – und wann es den Studierenden schwer fällt, diese abzugeben, bzw. sich wirklich als Teil der Gruppe zu begreifen und nicht inoffiziell doch die Führung zu übernehmen. Denn die Chefgruppe hat für den jeweiligen Tag die absolute Macht. Sie nimmt die ihres Erachtens wichtigen Punkte in die WELTBÜRO-Ordnung auf (eine Art Manifest, das sich so jeden Tag weiter fortschreibt), zudem hat die Chefgruppe die Ermächtigung, den anderen Abteilungen Aufträge zu erteilen, Notfallalarm auszulösen, und sie legt den Lohn für den jeweiligen Tag fest, welcher in der Vollversammlung „ausbezahlt“ wird. Die Vollversammlung findet am Ende jeden Tages statt und wird von der Chefgruppe geleitet und nach ihren Vorstellungen gestaltet. Meistens stellen die Abteilungen vor, welcher Fragestellung sie an diesem Tag nachgegangen sind und welche Erkenntnisse sie gewonnen haben. Die Chefgruppe entscheidet, welche Ergebnisse archiviert werden und welche in den sog. „Mistkäfer“ (eine performative Schredderanlage) geworfen

Wer ist hier Chef? Weltbüro #1 an der Zürcher Hochschule der Künste

wird. Jeder Tag ist anders, es wird nie geprobt – Proben sind, so ein Punkt in der WELTBÜRO-Ordnung, verboten. Am Ende der Woche findet eine Präsentation für die Eltern statt. Doch auch für diese Präsentation darf nicht geprobt werden. Streng genommen handelt es sich ja auch nicht um eine Präsentation, sondern um eine Vollversammlung, wie sie auch an den Tagen zuvor stattgefunden hat. Der Aufführungscharakter dieser letzten Vollversammlung lässt sich nicht vollends wegdiskutieren – die Kinder sind aufgeregt und einige Studierende fühlen sich noch immer verantwortlich, flüstern Anweisungen ein, wenn etwas „schief“ läuft. Aber nach einem etwas nervösen Start löst sich die Anspannung, die Kinder übernehmen eigenverantwortlich die Führung. Als eine geplante Toneinspielung nicht funktioniert, erzählen sie diese mit eigenen Worten nach. Ein spontanes Jobinterview mit einem der Schnupperpraktikanten (=Rolle des Publikums) sorgt für Gelächter. Die Chefgruppe führt durch die Vollversammlung, die sich (fast) genauso chaotisch und

teilweise langwierig, genauso laut und spontan ausnimmt, wie sie an jedem Tag der vergangenen Woche stattgefunden hat. Das WELTBÜRO hat in dieser Form zum ersten Mal stattgefunden. Eine Fortsetzung im nächsten Herbstsemester ist geplant und soll nach diesem ersten Durchlauf in eine Richtung weitergedacht werden, die eine noch radikalere Gewichtung auf die performative Grundsituation, das *gemeinsame* Spiel, legt, weil sich in diesem meines Erachtens der Schlüssel zu tatsächlicher Teilhabe verbirgt. Das diesjährige WELTBÜRO war zu Beginn noch sehr auf den Aufbau und die Spielregeln des Grundsettings fokussiert, die beteiligten Studierenden waren teilweise sehr damit beschäftigt, ihre Rolle zwischen Leitung und Mitspielenden für sich zu finden. Je klarer das Grundsetting und die damit verbundenen Regeln, desto einfacher wird es wahrscheinlich für alle Beteiligten, sich darin zu bewegen, unvorhergesehene Entwicklungen zuzulassen, sie als Teil des Settings sogar zu begrüßen und sich neugierig miteinander auf eine Forschungsreise zu begeben.

Weltbüro, Zürich 2016, Foto: Eva-Maria Rottmann



„Theater nur mit uns!“. Vom KinderTheaterParlament zum KinderTheaterBeirat

Wiebke Hagemeier und Friederike Dunger

„Theater nur mit uns! – Kinder für mehr Kulturelle Selbstbestimmung“ ist ein langfristig angelegtes Beteiligungs-Projekt der GRIPS Werke e.V. in Kooperation mit dem GRIPS Theater und der Kampagne *Kinder beflügeln* des Evangelischen Johannesstifts. Es hat sich zum Ziel gesetzt, sowohl inhaltlich als auch strukturell Prozesse zu initiieren und zu erproben, die Kindern ihr Recht auf Teilhabe und Mitbestimmung am Theater dauerhaft ermöglichen. Mit dem Format eines KinderTheaterParlament, stellt sich das Theater als Ort der Versammlung und gleichzeitig als Thema der Verhandlungen zur Verfügung, um mit Kindern in den Dialog zu treten: Auf dem KinderTheaterParlament (kurz KTP) versammelten sich in den Herbstferien 2016 100 Kinder 4 Tage, um ihre Meinungen, Forderungen und Ideen in Bezug auf das Kindertheater als kulturellen Partner einzubringen. In theatralen Ausschüsse arbeiteten sie zu Gestaltungs- und Entscheidungsprozessen rund um das Theater, destillierten daraus zwei Forderungen und stellten diese in einer Parlamentsdebatte zur Abstimmung. Aus dieser Debatte ging das KinderTheater-Gesetz hervor. Die Form des Parlaments veröffentlichte diese Forderungen und Ideen nicht nur, sondern brachte sie in eine Diskussion und in einen Austausch unter den Kindern und den beteiligten Erwachsenen, den Mitarbeiter*innen des Theaters und im besten Fall Politiker*innen, Eltern und Lehrer*innen.

Vorbereitung

Das Format KTP birgt in seiner Selbstreferenzialität eine hohe Komplexität: Theater dient als Ort, Methode und Thema: Wir sprechen und spielen im Theater mit Theater über Theater in einer Versamlungsform mit politischem Gehalt und langer Tradition. Um sich diese Komplexität Stück für Stück anzueignen, gab es eine lange Vorbereitungszeit mit den beteiligten Kindern. In einer Auftaktveranstaltung im April 2016 wurde der Grundstein gelegt. Im Anschluss daran sahen alle 100 Kinder drei sehr verschiedene Theaterstücke (Ein Stück am GRIPS Theater: „Tag Hicks, oder fliegen für vier“; ein Mitmach – bzw. Klassenzimmerstück: „WASSERbomben“ oder „Tüten im Wind“; und ein Erzähl- und Spielsolo am Theater O.N., „Ma Aisa brasa mi“). Nach jedem Stück versammelten sich die Kinder in Kleingruppenworkshops (in KTP-Sprache: Delegationssitzungen), um sich spielerisch Grundbegriffe und eigene Meinungen über die verschiedenen Formen des Theaters zu erarbeiten und diese zu diskutieren. So konnten im KinderTheaterParlament auch Kinder, die vorher noch nie im Theater waren, auf einen rezeptiven Theatererfahrungsraum referieren – und auch unabhängig vom KTP können sie die gemachten Theatererlebnisse mit in ihren Entscheidungshorizont bei kommender Freizeitgestaltung aufnehmen. Die leitenden drei Theaterpädagog*innen wurden zudem durch die häufigen Treffen zu Ansprechpartner*innen, die dem GRIPS Theater und dem KinderTheaterParlament ein Gesicht gaben. Für die Komplexität des KTPs war das von großem Vorteil.

Zusätzlich bekamen die Teilnehmer*innen durch einen Besuch

im Bundestag einen Eindruck von parlamentarischen Formen der Erwachsenen. Während einer Führung durch das Reichstagsgebäude und einem Gespräch mit dem Vorsitzenden der Kinderkommission konnten sie alle Fragen stellen, die sich ihnen zum Politischen aufdrängten. An dieser Stelle wäre eine weitere Vorbereitung auf demokratische Prozesse wünschenswert gewesen, vor allem um ein größeres (Ein-)Verständnis für die zum Teil zähen Seiten des Politikbetriebes zu schaffen.

Das KinderTheaterParlament

Auf dem KinderTheaterParlament kamen die Kinder dann in selbst gewählten Ausschüssen mit Kindern aus anderen Delegationen zusammen. Alle Ausschüsse wurden von Theaterpädagog*innen geleitet und zum Teil von Fachleitungen begleitet, die die inhaltliche Rahmung stellten. Die Oberthemen der Ausschüsse waren Politik, Schule, Eltern - Kinder - Familie, Theaterthemen, Theatermacher*innen, Theater als Ort und Theater in der Stadt. Die Übersetzung in Ausschusstitel klang z.B. so: „Wenn ich König*in von Deutschland wär'... – Theater ist ein Kinderrecht“; „Familienschungel“ oder „Werkstatt der (Un-)Möglichkeiten“. Kinder und Ausschussleitende arbeiteten in einer von der Organisation klar vorgegebenen und dem Parlament nachempfundenen Wochenstruktur, um so Zeit zu haben, sich intensiv mit ihren Themenkomplexen zu befassen.

In den Ausschüssen entstanden auf sehr verschiedene Weisen Utopien, Diskussionen und Forderungen in Bildern, Szenen und Bauten. Vor allem den Ausschüssen, die sich klar auf das Theater als Institution bezogen, kamen dabei die Ergebnisse und Erfahrungen der Kinder aus der Vorbereitungszeit zugute. Begleitend gab es einen Berichterstattungsausschuss und einen Moderationsausschuss, der die letzte öffentliche Parlamentsdebatte gestaltete und leitete. In der öffentlichen Veranstaltung, zu der Eltern, Politiker*innen und Theatermitarbeiter*innen eingeladen waren, zeigte jeder Ausschuss zwei Forderungen in kleinen szenischen Präsentationen. Nach einer kurzen Debatte wurde mit von den Kindern erfundenen Abstimmungsverfahren von allen Delegierten abgestimmt und eine Forderung pro Ausschuss in das KinderTheaterGesetz aufgenommen.

Das Gesetz

- §1 Wir fordern von Politiker*innen, dass sie es uns ermöglichen mitzubestimmen, was im Theater gezeigt wird.
- §2 Wir fordern Politik und Theater dazu auf, dass sie Menschen aufgrund von Herkunft, Hautfarbe, Religion, Geschlecht, Einkommen, Alter (Kinder), Behinderung und Obdachlosigkeit nicht mehr diskriminieren und sie mehr mitmachen und mitentscheiden dürfen.
- §3 Liebe Eltern, wir fordern Mitbestimmung bei der gemeinsamen Abendgestaltung.
- §4 Wir wollen mehr Theater spielen im Unterricht, weil man lernt sich zu bewegen, zu tanzen und zu singen, respektvoll miteinander umzugehen und man kann sich einen Hut aufsetzen und jemand anderes sein.

„Theater nur mit uns!“. Vom KinderTheaterParlament zum KinderTheaterBeirat



Grips-Theater Berlin, KinderTheaterParlament 2016, Foto: Jürgen Scheer

§5 Wir fordern, dass wir Kinder unsere eigenen Fantasie-Bühnenbilder bauen können. Dafür wollen wir mehr Geld bekommen.

§6 Wir wollen Inhalte und Form des Theaters selbst bestimmen.

§7 Theater soll mobil sein, dahin kommen, wo Kinder sich bewegen und es brauchen, und uns zum lachen bringen.

In den Debatten gab es sowohl Argumente wie „Ich bin für Forderung 1, denn 2 ist mir zu lang“, als auch „Ich bin für Forderung 1, weil Kinder mehr mitbestimmen sollen“. Zuletzt wurde das Gesetz erwachsenen Vertreter*innen von Politik und Theater mit der recht ketzerischen Frage „Und was macht ihr jetzt damit?“ überreicht.

Genau an dieser Frage muss sich das Projekt „Theater nur mit uns!“ messen! Hieran zeigen sich sowohl das Potential, was Theater bietet, die Forderungen der Kinder nach kultureller Selbstbestimmung umzusetzen, als auch seine Grenzen. Denn es geht weniger um die 1:1-Umsetzung der Forderungen, als um einen weiteren Aushandlungs- und Mitbestimmungsprozess mit Kindern. Die Möglichkeit besteht, dass die geführten Diskussionen nach der KTP-Woche wieder verpuffen und das KinderTheaterGesetz in den Schubladen von Politiker*innen, Eltern, Lehrer*innen und auch Theatermacher*innen verschwindet.

Der KinderTheaterBeirat

Damit genau das nicht passiert – zumindest bei den Theatermacher*innen – und die Diskussionen weiter ins Theater hineinwirken können, gründete sich auf dem KTP ein KinderTheaterBeirat als integraler Bestandteil des Projektes „Theater nur mit uns!“. Interessierte Kinder versammeln sich hier über zwei Spielzeiten hinweg und beraten das GRIPS Theater vor allem in thematischen Belangen. Damit öffnet sich das Theater, Kinder werden strukturell in die Prozesse am Theater einbezogen und der KinderTheaterBeirat wird zum Dialogpartner des GRIPS-Theaters – genauer der künstlerischen Leitung und des Gremiums, das allen Entscheidungen über Schauspielende und Stücke am Haus mit einer 2/3-Mehrheit zustimmen muss. Konkret heißt das, dass sich eine Gruppe von 15 interessierten Kindern in der Spielzeit 16/17 zweiwöchentlich trifft und theatral arbeitet, das

Haus und seine Mitarbeitenden in Führungen und Gesprächen besser kennenlernt, Ansprechpartner für Themenvorschläge im Gremium ist und perspektivisch eigene Themenvorschläge in die Diskussionen einbringt. Nach dem ersten Jahr gibt es die Möglichkeit für neue interessierte Kinder dem Beirat beizutreten und die Spielzeit 17/18 zu begleiten. Der Übergang der Beiräte wird in einem eigenständigen Plenum in den Herbstferien 2017 begleitet, dem ein Treffen mit gemeinsamen Theaterbesuch aller KTP-Delegierten und weiteren Interessierten vorangeht. Der Beirat kann so seine Ergebnisse weitertragen, und eine neue Gruppe von Kindern bekommt die Möglichkeit Sichtweisen, Lebenswirklichkeiten und Erfahrungen auf die Bühne zu bringen. In der zweiten Runde des KinderTheaterBeirats wird die strukturelle Verflechtung mit dem Haus weitergeführt und neu-entwickelt. So öffnet sich das Theater und ermöglicht Beteiligung von Kindern in Spielplan-relevanten Entscheidungen.

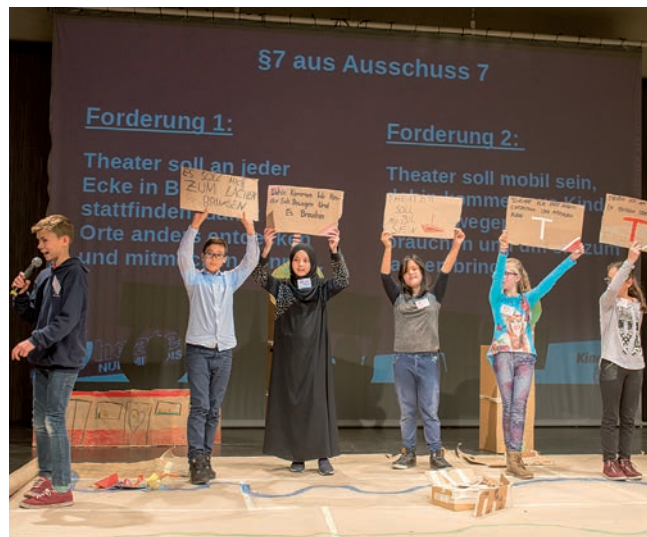
Theater nur mit uns! schafft die strukturelle Basis für einen Austausch, in dem Kinder als Gesprächspartner ernst genommen werden. Damit steht das Projekt ganz in der Tradition des GRIPS-Theaters, das schon seit langem in Recherchen zu Stücken mit Kindern Themen und theatrale Formen bespricht und überprüft. Gleichzeitig geht es noch einen Schritt weiter, denn mit dem Beirat ist eine Institution geschaffen, die langfristig eingebunden wird und schon bei Themenfindungsprozessen Impulse setzen kann. Kinder können an einem Ort, an dem für sie Angebote geschaffen werden, sagen, wie sie sich diese Angebote wünschen. Das Theater kann darauf antworten und im Dialog können neue Formen entstehen.

Unsere Hoffnung und unser Bestreben ist es, dass sich in diesem Dialog langfristige Beteiligungsstrukturen am GRIPS Theater etablieren. Eins zeigt sich durch den angestoßenen Prozess schon jetzt: „Theater nur mit uns!“ sollte nicht nur von den Kindern gerufen werden, sondern von Theatermacher*innen (etablierten und marginalisierten) mit Kindern gemeinsam!

Mehr unter: www.theater-nur-mit-uns.de

Theater nur mit uns! ist ein Projekt von GRIPS Werke e.V. in Kooperation mit der Kampagne *Kinder beflügeln* des Evangelischen Johannesstifts. In Zusammenarbeit mit dem GRIPS Theater Berlin. Gefördert im Bereich Kinder- und Jugendhilfe durch Aktion Mensch e.V. und die Stiftung Kinder in Not - Stiftung zur Unterstützung notleidender Kinder in Deutschland. Finanziert aus Mitteln der Stiftung DKL B und des DPW, LV Berlin. Das KinderTheaterParlament findet statt im Rahmen der Festivals der Kulturellen Bildung 2016 im Podewil Berlin.

Grips-Theater Berlin, KinderTheaterParlament 2016, Foto: Jürgen Scheer



50 Kinder sprengen ein Theater

Das Projekt HOUSE OF MANY am Theater an der Parkaue

Junges Staatstheater Berlin

Irina Barca

Der Gefahrenpark

»Guten Morgen. Heute ist der Tag des Showdowns. So wie wir den Gefahrenpark gemeinsam gebaut und weiterentwickelt haben, werden wir ihn jetzt gemeinsam sprengen. Unsere Helfer (Anm. d. A.: erwachsene Leiter*innen) werden heute zu Sprengmeistern.«
 »Und was sind wir?« fragt Johannes, acht Jahre alt.

»Ihr seid das Dynamit.«

So die Eröffnungsrede am letzten Tag des Projekts »HOUSE OF MANY: Der Gefahrenpark«. Daraufhin folgte der finale »Schadensbericht«, eine (eigentlich nicht zu bewerkstellende) Zusammenfassung des Projekts:

»In den letzten neun Tagen haben 52 Kinder und 16 Helfer den Gefahrenpark gebaut.

Wir haben dafür 178 Holzlatten verwendet.«

Jubel und Klatschen.

»Wir haben 821 Tickets geschreddert.«

Noch mehr Jubel.

»Wir hatten 9 Schnittwunden.«

Erneuter Jubel.

»Es gab 71 Stürze, wovon 5 gefährlich waren.«

Gelächter.

»Wir hatten 215 Besucher*innen, aber niemanden, der das Klo geputzt hat...«

Dass die Zahlen dieser Statistik zum Teil erfunden waren, zählte nicht mehr, denn Realität und Fiktion hatten sich in den letzten Tagen untrennbar miteinander vermischt und waren als sinnstiftende Kategorien schon längst außer Kraft gesetzt worden. Vielmehr: Die Fiktion schlug sich bis in die Realität hinein durch. Das HOUSE OF MANY: Der Gefahrenpark, das vom 17. zum 26. Oktober 2016 im THEATER AN DER PARKAUE im Prater stattfand, entwickelte sich innerhalb des angesetzten Zeitraumes zu einer Parallelwelt mit eigenen Kodierungen, einem eigenen Vokabular und einer speziellen Dynamik.

Die 50 teilnehmenden Kinder zwischen 8 und 15 Jahren wurden im HOUSE OF MANY »Macher*innen« genannt, während das Team bestehend aus Künstler*innen, Theaterpädagog*innen, einem Koch und Praktikant*innen zu »Helfer*innen« umbenannt wurde. Ganz bewusst wurden die üblichen Begrifflichkeiten umgetauscht. Die Künstler*innen (hier Helfer*innen) sollten den Kindern das Gestalten ermöglichen und ihnen in den notwendigen Momenten zur Seite stehen.

Dabei starteten sie mit inhaltlichen Anstößen in das Projekt, die von den Kindern aufgegriffen, umgestaltet und weiterentwickelt wurden. Anfangs ging es vor allem darum, in dem Theater Räume der Gefahr, des Grusels und der Sicherheit zu etablieren und entwickeln. So wurde im HOUSE OF MANY der Zuschauerraum des Praters zu einem Labyrinth aus Zuschauersitzen, Tüchern und Seilen verwoben. Die Bühne wurde zum Tatort deklariert und markiert. Hier wurde mit kosmischen Schleim

und Schlamm gematscht, es wurden dunkle Rituale vollzogen und Grusel erzeugt. Das Foyer wurde in eine Sicherheitsschleuse voller zweckfreier Regeln und Alarmapparate transformiert, während die Garderoben zu Nachthöhlen und Dunkelheitslaboratorien umgebaut wurden. Auch verwandelten sich verbotene Theaterräume wie etwa der »Wolfgang-Krause-Raum« zu fantastischen Projektionsflächen: Eine im Prater existierende, dunkle Rumpelkammer, auf deren Holztür jemand vor vielen Jahren mit grünem Filzstift den Namen »Wolfgang Krause« geschrieben hat, reichte aus, um Vorstellung, Recherche und Erinnerung miteinander zu verbinden und eine Legende ausgehend von einem Namen und einem Ort zu erzeugen.

Darüber hinaus wurde demonstriert, gebaut, gelötet, diskutiert und für eine Nacht im Theater übernachtet. Es wurde gekocht, gespielt und geforscht, aber auch gestritten, geschrien, gerannt, eskaliert und deeskaliert. Im »HOUSE OF MANY: Der Gefahrenpark« sollte, wie der Titel es verrät, eine Art umgedrehter Vergnügungspark entstehen, in dem Regeln – gesellschaftliche, oder Sicherheitsregeln – sowie Angst und Risikolust hinterfragt und ausgereizt werden.

Der Prater des Theater an der Parkaue gehörte über neun Tage einer heterogenen, zufällig zusammengestellten Gruppe von Kindern mit und ohne Fluchterfahrung und ihrer Logik. Im Gefahrenpark wurde eine neue Kartografie des Praters durch und von den Kindern erstellt, das Theater in Beschlag genommen und in eine Landschaft, die mehr als in ein üblicher Spielplatz war, verwandelt.

Die oben beschriebene morgendliche Versammlung war dabei festes Ritual. Nach dem Eingang durch die Seitentür des Theaters, der Abgabe von Privatsachen im Keller und einem kurzen Snack in der Küche im Foyer, wurden hier die wichtigsten Informationen für den anstehenden Tag verbreitet, Regeln erstellt, besprochen und Tickets verteilt. Die Ticketwand war der bürokratische und organisatorische Apparat des HOUSE OF MANY, denn im Gefahrenpark waren die »Tickets« oberstes Gebot. Anhand einer Spanplattenwand, auf die sie täglich frisch getackert wurden, konnten sich die Macher*innen jeden Tag aufs Neue für eine Tagesaufgabe entscheiden. Das war spannend, krisenstiftend (»Ich möchte heute in die Gruppe X, aber es gibt keine Tickets mehr...«) und nicht zuletzt aufregend. Waren die Tickets verteilt, so ging es in Arbeitsgruppen weiter – im Labyrinth, an den Tatorten, in der Küche oder an weiteren Stationen. Die Tickets konnten getauscht werden und entwickelten sich so zu einer Art Währung, die ohne Bedenken akzeptiert wurde – fast wie in einem Computerspiel, in dem Bonuspunkte einem dazu verhelfen, von A nach B zu gelangen.

Die Freiheit der Wahl förderte allerdings nicht die Risikolust der Kinder. Die meisten wollten in den gleichen Gruppen wie zu Beginn des Projekts oder in den Gruppen, in denen ihre Freund*innen waren, arbeiten. Das Bedürfnis nach Identifikation mit einer Gruppe erwies sich als starker Antrieb, der Verspieltheit und Neugierde am großen Ganzen in den Hintergrund drängte.

50 Kinder sprengen ein Theater

Wir, die Helfer*innen und Konzipierenden, hatten zwar Verständnis für diesen Wunsch, waren jedoch daran interessiert, dass die Kinder für die Gesamtheit des Projekts Verantwortung übernahmen und den Gefahrenpark in seiner Gänze verstanden und mitgestalteten. Die Idee der Gefahr schien uns immer dann besonders konkret und nahbar, wenn sich Spiel und Emotionen untrennbar miteinander vermischten. So kam es zu lauten Buh-Rufen und zu einem Protest, als die Kinder am fünften Tag aufgefordert wurden, ein Ticket (also eine Gruppe) zu ziehen, das sie noch nie gezogen hatten. Bis auf zwei Widerständler akzeptierten alle letzten Endes die neu eingeführte Regel. Die beiden fanden nach langen emotionalen und vorwurfsvollen Gesprächen mit den Helfer*innen (*»IHR versteht das House of Many nicht, alles was ihr geschaffen habt, habt ihr heute kaputt gemacht«...*) die Lücke im System: Sie wollten selber zu Helfer*innen werden. Sie bekamen ein Helferarmband und damit die Verantwortung die neuen Kinder aus der Gruppe anzuleiten. So entwickelte sich das erschaffene System mit fortwährenden Veränderungen weiter.

Ein Stück Welt

Das HOUSE OF MANY wurde in den Spielzeiten 2015/16 und 2016/17 am THEATER AN DER PARKAUE ins Leben gerufen und in Zusammenarbeit mit dem Künstler Mirko Winkel als fortlaufendes künstlerisches Projekt für und mit Kindern weiterentwickelt. Ausschlaggebend für das Projekt war die zehnjährige Erfahrung der Winterakademie, in der gesellschaftspolitische Themen von Künstler*innen mit Kindern und Jugendlichen ästhetisch erforscht wurden.

Nach zehn Jahren hatten wir Lust, die bewährten Zutaten der Winterakademie – ein über die Jahre perfektioniertes Rezept – neu miteinander zu mischen, andere Zutaten hinzuzufügen, um dadurch die allzu routinierte Zubereitung einer vollendeten Mahlzeit zu vermeiden. Schlichtweg wünschten wir uns: mehr Bestimmung durch Kinder, mehr künstlerischen Prozess und mehr Leerstellen, die durch die Teilnehmer*innen selber gefüllt werden konnten. Wir wollten die Grenzen zwischen Theater und Performativität, Bildender Kunst und sozialem Experiment ausreizen und dabei Kindern die Möglichkeit geben, Verantwortung zu übernehmen und unabhängig von erwachsenen Vorbildern ein Stück Welt im Theaterraum zu gestalten.

Grundannahme des HOUSE OF MANY war, die Theaterinstitution und den Kunstraum als Ort aktiver gesellschaftlicher Teilhabe zu markieren, bis zu dem Punkt, an dem es uns am schmerzhaftesten trifft, bis zu der Frage: »Ist das Kunst oder kann das weg?«.

So fand in der Spielzeit 2015/16 die erste Ausgabe des HOUSE OF MANY im Haus der Kulturen der Welt als Pilotprojekt statt. Hier arbeiteten wir uns an der Frage ab, ob und wie sich eine Gruppe von Kindern ihr Zusammenleben selbst organisieren kann. Mit den Erfahrungen dieses ersten Projekts im Gepäck, erstellten wir die Konzeption für den Gefahrenpark: Wir brauchten etwas mehr Regeln, erfanden dafür ein Verwaltungssystem (die Ticketwand) und stärkten die inhaltliche Arbeit in Gruppen. Wir recherchierten in der Vergangenheit und Gegenwart und fanden inspirierende Projekte, Initiativen und Geschichten wie z.B. Palle Niensens Kunstprojekt »The Model«, in dem 1968 im Moderna Museet Stockholm ein regelfreier Indoor-Spielplatz

gestaltet und ausgestellt wurde, oder die Schetinina Schule in Russland: eine Schule, die ganz ohne Lehrer*innen auskommt. Wir erfuhren, dass in den letzten dreißig Jahren der Radius in dem sich Kinder im öffentlichen Raum bewegen dürfen, massiv geschrumpft ist, und dass trotz des statistischen Rückganges von Kriminalität ein unverabredetes Sicherheitspostulat durch alle Kinderzimmer und Schulen weht.

Im HOUSE OF MANY vereinigen sich somit viele Denkpfade: Das Interesse, das Bedürfnis nach Sicherheit zu hinterfragen, verbindet sich dabei mit den Erfahrungen aus der Laborarbeit der Winterakademie 10, in der sich die Kinder Schritt für Schritt von den erwachsenen Leiter*innen lösen wollten.

Hartnäckig und extrem laut

*Es ist Mittwoch. Der dritte Tag im Gefahrenpark. Luna verteilt selbst geschriebene Werbeblätter. Um 15 Uhr werden die Macher*innen demonstrieren, das steht fest. Die Kinder finden es ungerecht, dass sie den Container, in dem alle Baumaterialien gelagert werden, nicht betreten dürfen und möchten mit den Zuständigen sprechen. Die Zuständigen, das sind der Bühnenmeister und ein Bühnentechniker, die dazu verpflichtet sind, die Einhaltung von Sicherheitsvorlagen zu beachten. Fünf Minuten nach 15 Uhr erscheinen Kinder mit selbstgebaute Schildern auf Arabisch und Deutsch: »Container für alle«. Es gibt auch einen Gegendemonstranten, Oliver, er skandiert: »Reißt den Container ab« – er ist einer von den hartnäckigen Widerständlern, die schon erwähnt wurden. Luna diskutiert mit dem Bühnenmeister und dem Techniker. Sie verhandeln und einigen sich auf einen Kompromiss: Jeweils ein Erwachsener und ein Kind dürfen den von Sicherheitsvorlagen bestimmten Container ab jetzt betreten.*

Das HOUSE OF MANY war durchsetzt von vielen erhellenden und erschreckenden Momenten, von Geistesblitzen, Bau-Ideen und Fragen. Der Gefahrenpark wuchs wie ein sich selbst erhaltender Organismus oder wie ein Turm zu Babel Tag für Tag weiter, trotz der unterschiedlichen Menschen, Sprachen und Kulturen die hier zusammentrafen – ein großes Spiel, das sich ständig neu formte und die Räume des Theaters Stück für Stück überschrieb.



Theater an der Parkaue Berlin, HOUSE OF MANY: Der Gefahrenpark 2016, Foto: Anika Büssemeier

MAGAZIN

Zeitgenössische Bilderbuchkunst inszenieren

Ein Konzept zur ästhetisch-künstlerischen Sprachbildung in Willkommensklassen

Kirsten Winderlich

Wie können Kinder im schulpflichtigen Alter, die neu in Deutschland sind, sprachlich gefördert und unterstützt werden die deutsche Sprache zu erlernen? Auf welche Weise sind zeitgenössische Bilderbücher besonders geeignet diese Bildungsprozesse zu initiieren und zu unterstützen?

Mit diesen Fragen haben wir uns in der *grund_schule der künste* der Universität der Künste Berlin, einem Bildungsraum an der Schnittstelle von Hochschule, Schule und Kulturinstitution, auseinandergesetzt und unsere Bilderbuchwerkstatt¹ für Willkommensklassen² geöffnet. Im Rahmen des von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft geförderten Projektes „Willkommensraum 01“ entstand dabei folgendes Konzept für die ästhetisch-künstlerische Sprachbildung, dessen Rahmen folgende Grundannahmen bilden:

Zeitgenössische Bilderbücher sind künstlerische Bilderbücher, die entweder ausschließlich über Bilder erzählen oder sich durch vielfältige Bild-Text-Wechselbeziehungen auszeichnen. Im zweiten Fall wird das traditionelle Verständnis, dass die Bilder ausschließlich den Text unterstützen und sich damit den Bildern unterordnen, irritiert und in Frage gestellt. Vielmehr erzählen die ausgewählten Bilderbücher in ihren je eigenen Sprachen und regen über ihren ästhetischen Aufforderungscharakter an, ins Sprechen, Assoziieren, Erzählen und Philosophieren zu kommen. Der ästhetische Aufforderungscharakter der ausgewählten Bilderbücher macht das Handeln, Erleben und Vorstellen im Alltag wie in der Fantasie der Kinder gleichermaßen produktiv. Lebensbedeutsame Themen für die Kinder, wie Flucht und Trauma, stehen dabei nicht plakativ im Vordergrund, sondern können in der vielschichtigen Ästhetik der einzelnen Bilderbücher selbst entdeckt und selbstbestimmt aufgegriffen werden. Vor diesem Hintergrund liegt dem vorliegenden Konzept ein Bildungsverständnis

zugrunde, das Lernen als erfahrungsbezogen, ästhetisch grundiert, dialogisch und sinnhaft begreift.

Die Idee ist nun, die Bilderbücher und ihren jeweiligen ästhetischen Aufforderungscharakter über einen Dialog der Künste zu inszenieren und damit die Bücher und Geschichten für Kinder vielsinnlich erfahrbar zu machen. Die Inszenierungen knüpfen dabei an die jeweilige Ästhetik der Bilderbücher an und initiieren einen sprachlichen Erfahrungszuwachs über den performativen Umgang mit Bilderbüchern durch intermedial-künstlerisches Erzählen.

In der konkreten Umsetzung des Konzeptes in der *grund_schule der künste* wurde die Inszenierung von Bilderbüchern durch künstlerisches Erzählen und Live-Vertonung über ein Tandem bestehend aus einer Erzählerin und einem Musiker erprobt (vgl. den folgenden Beitrag von Stella Konstantinou und Conrad Rodenberg). Diente die Bilderbuchwerkstatt bisher dem Betrachten und Lesen von

Büchern, verwandelte sie sich jetzt in einen Raum für eine theatrale Praxis. Dabei ist die Bilderbuchwerkstatt in diesem Zusammenhang nicht nur als Ort der Inszenierung und Aufführung zu verstehen, in dem Kinder als Zuschauer und Zuhörer durch ihre Rezeption lernen, sondern als ästhetisch-künstlerischer Bildungsraum, in dem die Kinder die Bilderbücher und Geschichten erfahren. Neben Stimme, Geste, Bild, Bewegung und Klang, dem Part des Künstlerischen Erzählens sowie dem der Live-Vertonung, wird der Raum zum Mitspieler in der Inszenierung und Bildungspraxis. So weist die räumliche Gestaltung der Bilderbuchwerkstatt eine Streuung von Orten mit einer ausgezeichneten Stelle in der Mitte des Raumes aus, an der sich die Kinder versammeln können. Die einzelnen Orte, die gleichmäßig über den Raum verteilt sind, ermöglichen die Bücher in Ruhe und für sich zu betrachten und zu lesen. Neben dieser Möglichkeit von Kontemplation und Konzentration regt der Raum, dessen Boden als bewegte Topographie gestaltet wurde, zu Bewegung an. Die Gestaltung der Fenster und Glas-



Zeitgenössische Bilderbuchkunst inszenieren



Olafur Eliasson

Raum für Bildung und Bilder 2015

Wood, fabric, carpet, lights, foam

450 x 820 x 780 cm

Installation view at UdK,

Grundschule der Künste, Berlin 2015

Photographer: Maria del Pilar Garcia Ayensa / Studio Olafur Eliasson

Courtesy of Raum für Bildung und Bilder by Olafur Eliasson, responding to Kirsten Winderlich's concept of the Bilderbuchwerkstatt at grund_schule der künste, Berlin

© 2015 Olafur Eliasson

Anmerkungen

1 Bei der Bilderbuchwerkstatt handelt es sich um einen Raum, dem „Raum für Bildung und Bilder“, den der Künstler Olafur Eliasson im Dialog mit Kirsten Winderlichs Konzept zur Vermittlung und Erforschung von Zeitgenössischen Bilderbüchern gestaltet hat.

2 Unter einer Willkommensklasse ist eine schulische Lerngruppe zu verstehen, die neu zugewanderte Kinder im schulpflichtigen Alter unterstützt die deutschen Sprachkenntnisse zu erwerben, die sie benötigen, um in eine reguläre Schulklasse zu wechseln. Die Kinder in Willkommensklassen sind teilweise nicht nur von traumatischen Erlebnissen und Erfahrungen der Vergangenheit, sondern auch aktuell in Deutschland durch die Unsicherheit des Aufenthaltsstatus ihrer Eltern oder Erziehungsberechtigten sowie häufig wechselnder Unterkünfte geprägt (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2015).

wände mit Hilfe keramischen Siebdrucks sowie der Einsatz von Licht erzeugen eine Atmosphäre, die die Bilderbuchwerkstatt deutlich vom Außenraum „Hochschule“ wie auch „Stadt“ abgrenzt und dabei äußere bzw. die Zugänge zum Buch hemmende Reize minimiert.

Ausgehend von ihrer jeweiligen Ästhetik werden die Bilderbücher und Geschichten nicht vorgelesen sondern auf eigensinnige Weise erzählt, im Dialog zwischen Erzählerin und Musiker und dem Mitspieler Raum zum Erscheinen gebracht. Spuren aus den Bilderbüchern und Geschichten werden in den Raum transferiert, über das Spiel mit Musik und Klang auditiv wahrnehmbar gemacht sowie durch den performativen Umgang mit Objekten im Erzählen erfahrbar. Voraussetzung für diese Transformationspraxis ist, dass das die Bilderbücher inszenierende Tandem im Vorfeld in die spezifische Ästhetik der einzelnen Bilderbücher eintaucht, Erzähle-

rin und Musiker gewissermaßen zwischen Bild und Text „lesen lernen“. Dieser Prozess ist dabei nicht nur Voraussetzung für die Inszenierungspraxis, sondern eine am eigenen Leib erfahrene ästhetisch-künstlerische Sprachförderung, die auch die „Lehrenden“ in diesem Konzept, einer immer wieder fremden und neuen Sprache aussetzt. Und entsprechend sind Erzählerin und Musiker ähnlich wie die Kinder herausgefordert sich mit dem unausweichlich Anderen auseinanderzusetzen.

Weiterführende Literatur und Links:

Kirsten Winderlich:

Ästhetisch-künstlerische Sprachbildung. Zeitgenössische Bilderbücher für die Arbeit in Willkommensklassen. Berlin: Wamiki 2017.

www.bilderbuchkunst.de

www.grundschulekunstbildung.de

Willkommensraum 01 – Dialog über die Praxis ästhetisch-künstlerischer Sprachbildung

Stella Konstantinou/ Conrad Rodenberg

Stella Konstantinou: Ich messe dem Begriff *Grenzen* in diesem Projekt eine besondere Rolle bei. Kinder in Willkommensklassen befinden sich in einem Übergangs- und Vorbereitungsprozess. Sie werden in eine solche Klasse aufgenommen, damit sie auf die Teilnahme an einer regulären Klasse vorbereitet werden. Da besteht ein Spannungsfeld zwischen Separation und Vorbereitung auf die Teilhabe, was viele

Fragen aufwirft. Die Kinder haben Ländergrenzen überquert, sie sind migriert oder geflüchtet und sind nun - um nur einen der vielen Aspekte zu benennen - mit Sprachgrenzen konfrontiert. Nun sind wir den Kindern innerhalb eines begrenzten Zeitraums begegnet, in einem besonderen Raum, der Grenzen auf den Kopf stellt, in einem Praxisfeld, in dem sich die Grenzen zwischen künstlerischer und pädagogischer

Arbeit vermischen.

Grenzen verhandeln, ausweiten, irritieren, verflüssigen, austricksen, auflösen: Diese Prozesse erhielten für uns innerhalb des Projekts zentrale Bedeutung. Wie gehe ich zum Beispiel als Performerin und Theaterpädagogin mit Sprach- und Zeitgrenzen um? Inwieweit lebt performatives Erzählen als künstlerische Form von der Auflösung einer Art Bühnengrenze? Und wie können

Willkommensraum 01 – Dialog über die Praxis ästhetisch-künstlerischer Sprachbildung

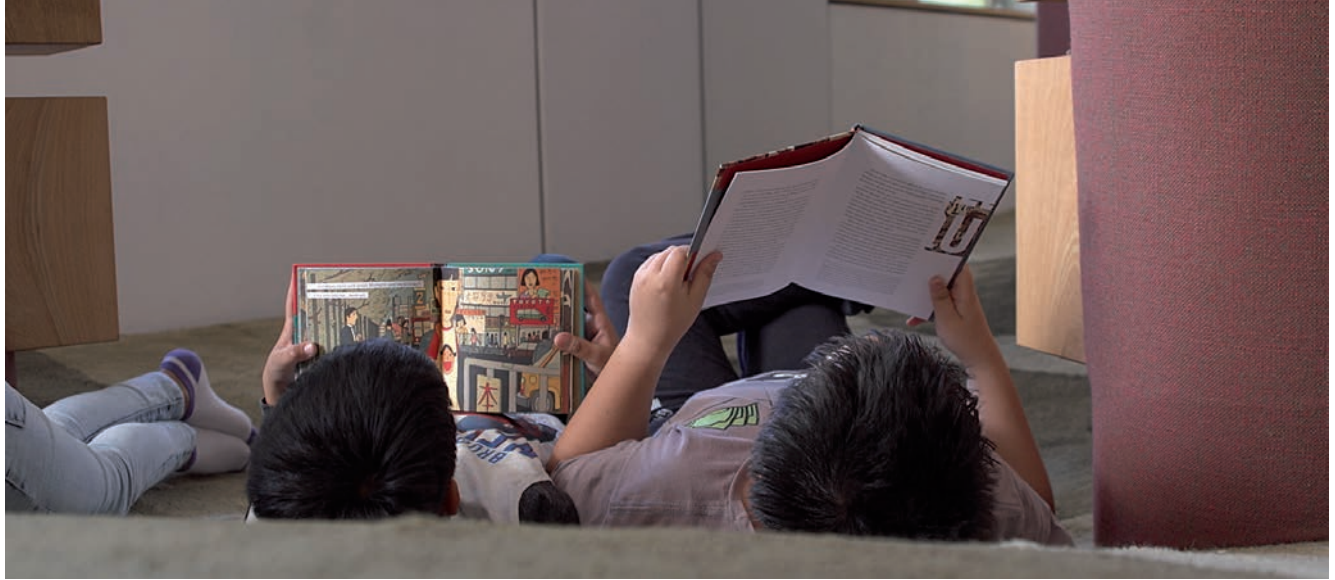


Foto: Mathias Söhn

sich Grenzen in diesem künstlerisch/pädagogischen Kontext durch performative Handlungen ausweiten, oder gar verflüssigen, um mit den Kindern in Kontakt zu treten und miteinander zu spielen?

Conrad Rodenberg: Beim Stichwort Grenzen denke ich zu allererst an die Trennlinie, mit der wir versucht haben, einen Bühnen- und einen Zuschauerraum zu etablieren. In dem spezifischen Raum, in dem wir gearbeitet haben, ist es nicht leicht, eine Bühnensituation herzustellen. Holzklötze, Kronkorken, Laub, Mützen und Treibholz kamen als Material für die Linie zum Einsatz – alles Dinge, die aus den Bilderbüchern stammten und neben dem Zweck der ‚Raumteilung‘ auch als Materialimpuls gedacht waren. Die Kronkorken, die der Protagonist in Shaun Tans Bilderbuch *Die Fundsache* aufammelt, haben wir z.B. genutzt, um einen Einstieg in die Erzählung und in das Thema Sammeln zu geben, Details der einzelnen Kronkorken zur Sprache zu bringen und die Kinder nach Dingen zu fragen, die sie selbst sammeln. Inwiefern haben die Materialien das Erzählen und das Finden einer gemeinsamen Sprache unterstützt?

SK: Das Material war eine große Hilfe, um Brücken über die Sprachbarrieren zu bauen. Ähnlich wie die musikalischen, vertonenden Elemente und die Stimme, die Bewegung, die Gestik, die Mimik haben uns die Materialien auch unterstützt, Atmosphären, Landschaften, Figuren und Handlungen der Geschichte jenseits von lexikalischen Lücken greifbar zu machen.

So hat eine Erzählerin für die Performance zu Stian Holes *Morkels Alphabet* Treibholz mitgebracht und die Idee entwickelt, damit während des Erzählens Wörter zu formen. Das hat mich darauf gebracht, mit dem ganzen Körper Buchstaben zu formen und auf diese Art den Namen einer Hauptfigur einzuführen. Die Kinder haben die Wortbotschaften beim Entstehen aufgeregt entschlüsselt und selber Wörter und Namen mit dem Holz oder dem Körper geformt.

CR: Es entstanden immer wieder Situationen, in denen die Kinder mit den Materialien der Trennlinien spielten. Bei *Rotkäppchen* bestand die Linie aus Laubblättern. Ganz nah bei mir fingen Kinder an, mit dem Laub zu rascheln, an Stellen, an denen auch ich gerade dabei war, den Wald hörbar zu machen. Ich empfand das deutlich als ein Mit-Erzählen der Geschichte durch Spiel und Klang. Einige Kinder waren sehr fasziniert von den Geräten und Instrumenten, die ich vor mir hatte. Mit dem Laub und den anderen Materialien spielerisch-geräuschhaft an der Welt der Erzählung teilzuhaben war ein Weg sich mitzuteilen und in meine Vertonung mit einzustimmen. Die Trennlinie sollte uns Raum geben und das künstlerische Erzählen und Performen ermöglichen. Das Tolle war, dass durch das Umnutzen der Materialien, durch das spielerisch-intuitive *Aufheben* dieser vermeintlichen Grenze ganz neue Räume und Möglichkeiten für die Kinder entstanden, an der Performance teilzuhaben. SK: Mir wird immer klarer, wie sehr das

Erzählen durch das Aufheben der Grenze zwischen Zuschauer und Performer lebt und dadurch stärker werden kann. Diese Interaktionsform hast du mal als Verstärkungselement beschrieben. Ich nehme etwas wahr, stelle eine Frage, oder die Kinder werfen eine Idee ein und ich nehme sie an, verstärke sie und gebe sie zurück. Die Herausforderung ist dabei, im Feld der Geschichte zu bleiben. Auch finde ich sehr interessant, dass diese Art von Performance außerhalb der Schule den Kindern viel Freiheit lässt. Einmal haben zwei Kinder gesagt „Nee, keine Geschichte heute.“ und sind vergnügt auf die Bücherregale geklettert. Als wir anfangen, hörten die beiden von oben zu; ich habe sie bewusst mit meinem Blick einbezogen. Während der Performance kamen sie immer näher und waren dann Teil des aktiveren Publikums. Und dies ohne Zwang. Das war für mich ein sehr wichtiger Moment, zu merken, dass sich meine eigenen Vorstellungen davon, was ich von den Kindern erwarte, verändern können. Und das inspiriert mich, um neu mit mir selber, mit Lehrenden oder Theatermacher*innen darüber zu verhandeln und zu entdecken, was möglich ist. Den Kindern die Entscheidung zu lassen, teilzunehmen oder nicht und über Raum- und Materialarrangements dafür zu sorgen, dass dies aufgefangen werden kann, das ist ein spannender Versuch.

CR: Was die Entstehung der Performances angeht, haben wir bei der Auswahl der Bilderbücher darauf geachtet, ob sie uns für unsere Art von performativer Umsetzung anregen. Es gab einen inszenierten Rah-

Willkommensraum 01 – Dialog über die Praxis ästhetisch-künstlerischer Sprachbildung

men, der aber immer eine Offenheit für Spontanes, Unerwartetes behielt, aber auch fragil war. Ich hatte teilweise schon damit zu kämpfen, dass das Klopfen aufs Mikrophon und auf Klangstäbe, das Drehen an Knöpfen und Reglern für die Kinder – verständlicherweise – so anziehend war. Meine Instrumente und Geräte lagen eben vor mir auf dem Boden. Das machte das Ganze auf eine Art angreifbar.

SK: Und andererseits konnten wir uns durch das Zusammenspiel von Vertonung und Erzählen gegenseitig stärken und auf diese Art auch die Partizipation der Kinder an der Performance besser ermöglichen. Zu den Motiven, die du zu den Bilderbüchern entwickelt hast, habe ich mich mit Stimme und Bewegung verhalten. Es entstanden musikalisch-erzählerische Flächen, auf denen ich mich bewegen konnte oder direkte Dialoge. Zum Beispiel als du dem rätselhaften „Ding“ aus Shaun Tans *Fundsache* eine Stimme gegeben hast, konnte ich direkt als der Junge im Buch mit dem Sound interagieren. So waren Musik und Klang für mich kein abstrakter Hintergrund, sondern ganz konkrete Spielpartner, mit denen ich durch meine Handlungen in Kontakt bleiben konnte.

Wir waren beide Erzähler*innen, die versuchen mit unseren jeweiligen künstlerischen Mitteln aufmerksam aufeinander und auf die Kinder zu reagieren.

CR: Für die Live-Vertonung war es mir wichtig, ein musikalisches Grundgerüst zu haben, das die Stimmung und das Tempo der Bücher wiedergeben konnte. *Morkels Alphabet* z.B. ließ sich eigentlich nur über die leicht traurige und doch optimistische Stimmung erzählen, während für das Märchen *Das Herz des Affen* das klangliche Illustrieren der Orte und auftretenden Figuren entscheidender war.

SK: Für den Einstieg war das Wichtigste, die Perspektive aus der erzählt wird und den Erzählgestus zu finden und auch die Tempowechsel zu entdecken, die die Geschichte wach halten können. Ich wurde auch von den Bildern der Bücher inspiriert und habe deren Wirkung nachgespürt. So gewann *Das Herz des Affen* auf der erzählerischen Ebene an Komik und in der *Fundsache* kamen Hip-Hop Elemente vor. So kann auch die Performance zu einem möglichst eigenständigen Werk unabhängig vom Bilderbuch werden. Einem Stoff mit Aufmerksamkeit und Neugierde zu begegnen, auch wenn nicht

Wort für Wort alles verstanden wird, ist ansteckend, meiner Erfahrung nach.

CR: Wir behielten uns immer viel Raum für Improvisationen vor. Denn auf die Aktionen und Reaktionen der Kinder eingehen zu können war enorm wichtig, da wir so immer wieder Möglichkeiten hatten, Dinge zu übersetzen, wenn die lexikalische Bedeutung von Worten nicht vorhanden war. Im *Zusammenspiel* konnten wir auf diese Weise über Gestik, Mimik, Spiel, Stimme, Musik und Sound performativ *neue Sprache* entstehen lassen, dort wo Wortschatzbausteine bei den Kindern fehlten.

SK: Ja, und diese Improvisation als Möglichkeit Grenzen gemeinsam zu verrücken, war auch in der Zeit vor und nach der Performance wichtig. Wir hatten mit den Kindern Zeit den Raum zu erfahren, uns Bücher anzuschauen oder einfach die Kinder in ihrem Spiel zu beobachten. Wir haben mit den Kindern Verstecken gespielt oder Papierflieger hin und her fliegen lassen. Das Besondere daran ist für mich das Eingehen auf die Impulse der Kinder, wodurch Beziehungen jenseits von Sprachbarrieren möglich werden.

Foto: Lima Vafadar



Das Fremde vermitteln?

Theaterpädagogische Annäherungen an Fremdheit im Kinder- und Jugendtheater.

Damaris Nübel

Theater kann fremde Welten öffnen. Es schließt Erfahrungsräume auf, die über die als „Text“ (Fischer-Lichte 2003) zu lesende Inszenierung hinausgehen, indem Jugendliche beispielsweise an Stückentwicklungen beteiligt werden oder der Rezeptionserfahrung eine theaterpädagogische Anschlusskommunikation folgt. Anhand von drei Inszenierungsbeispielen möchte ich der Frage nachgehen, „wie wir mit dem Fremden umgehen können, ohne ihm den Stachel des Fremden zu rauben“ (Waldenfels 2012: 130). Ist eine theaterpädagogische Vermittlung denn überhaupt möglich, wenn sich das Fremde „doch dadurch bestimmen soll, dass es mir nicht verfügbar ist, dass es die Horizonte meiner Erfahrung überschreitet?“ (Rosebrock 2001: S. 81).

Auf der Basis von Bernhard Waldenfels' Überlegungen zum Fremden fokussiert der vorliegende Beitrag am Beispiel von drei Produktionen die Punkte „Relativität der Fremdheit“, „Fremdheit als das Unvertraute und Unheimliche“ sowie „Fremdheit als Grenzerfahrung“. Es wird sich herausstellen, dass sich das Fremde nicht vermitteln lässt. Das Theater kann jedoch ein Ort jener Responsivität sein, die Waldenfels als Haltung für den Umgang mit dem Fremden fordert.

Relativität der Fremdheit: *Romeo & Zeliha*
Fremdheit kann relativ oder radikal gedacht werden (vgl. Waldenfels 2006). Als relativ bezeichnet Waldenfels eine Fremdheit, „die nur einen vorläufigen oder vorübergehenden Charakter aufweist, die also unter günstigen Umständen und auf die Dauer überwunden werden kann“ (ebd.). Der Wunsch nach Integration des Fremden spiegelt sich meiner Meinung nach auch in Begriffen wie Migrationsgesellschaft, in welchem sich Fremdheit gleichsam auflöst. Fremdheit wird relativ, wenn sie als Verschiedenheit gedacht wird: „Europäer und Asiaten mögen noch so verschieden sein, Menschen sind sie allemal“ (Waldenfels 2012: 113).

Tatsächlich ist in theaterpädagogischen Zusammenhängen und in Inszenierungen des Kinder- und Jugendtheaters oft eher

das Fremde im Sinne einer Verschiedenheit und weniger als das Unzugängliche Gegenstand der Auseinandersetzung. Dies wird am Beispiel von *Romeo & Zeliha* deutlich. Die Musiktheaterproduktion *Romeo & Zeliha* des Jungen Nationaltheaters Mannheim (Premiere: 11. November 2016, Regie: Sebastian Bauer) beleuchtet auf der Folie von William Shakespeares *Romeo und Julia* Facetten der Migrationsgesellschaft. Im niederländischen Original von Maartje Duin stehen sich eine einheimische und eine türkische Metzgersfamilie in erbitterter Konkurrenz gegenüber. Die Liebe der beiden Sprösslinge ist durch die kulturellen Unterschiede zum Scheitern verurteilt. Als der strenge Vater seine Tochter in die Türkei schicken will, um sie Romeo zu entziehen, nimmt die Tragödie ihren Lauf. In der Übersetzung von Barbara Buri konkurrieren nun eine deutsche und eine türkische Familie um die Vorherrschaft im Metzgereigewerbe – soweit so einfach. Interessant im Hinblick auf Differenzenerfahrungen ist nun allerdings, dass der vermeintlich deutsche Romeo – vom Engländer Shakespeare eigentlich als Italiener erdacht – in Mannheim vom US-Amerikaner Zachary Wilson gespielt und gesungen wird. Die Rolle des deutschen Vaters hat der französische Sänger Boris Grappe inne. Ähnlich verhält es sich mit der türkischen Familienkonstellation. Zeliha wird von der Iranerin Nazanin Ezazi gespielt, der türkische Vater Sinan Vural wiederum hat tatsächlich türkische Wurzeln, besitzt aber, wie er im Rahmen der Inszenierung erzählt, einen niederländischen Pass. Indem alle vier Darsteller Biografisches von sich preisgeben, eröffnet sich ein Erfahrungsraum für die Begegnung mit dem Fremden, der über die Geschichte von Romeo und Zeliha hinausreicht in die außertheatrale Wirklichkeit. So berichtet etwa Nazanin Ezazi wie sie ihre Heimat verlassen hat, um ihren Traum von einer Sologesangskarriere in Europa zu verwirklichen, weil dies für Frauen im Iran nicht möglich ist. Die Auseinandersetzung mit der doppelten Differenz von Zeliha und Nazanin Ezazi weist die Zuschauer auf das Eigene zurück. Kaspar H. Spinner geht davon aus, dass „die Irritation durch die

Andersartigkeit“ von Figuren – im vorliegenden Beispiel ist jede Figur eine doppelte – zu „gesteigerter Selbstreflexion“ führen kann (Spinner 2006: 9).

Internationale Besetzungen sind im Musiktheater keine Seltenheit. Anders als so oft in Opernproduktionen wird dieser Aspekt von Sebastian Bauer aber nicht einfach ignoriert, sondern als Gestaltungsmittel eingesetzt, um Differenzenerfahrungen zu fördern. Als Musiktheaterproduktion will *Romeo & Zeliha* darüber hinaus auch neue, ungewohnte Hörerfahrungen ermöglichen. Der Komponist Fons Merkies mischt dafür typische Opernelemente mit orientalischen Klängen sowie Einflüssen aus dem Musical, der Pop- und Rockmusik. Das interkulturelle Spiel der Inszenierung setzt sich auf musikalischer Ebene im Mischen und Verbinden von Formen und Stilen fort. Das Bekannte im Fremden und das Fremde im Bekannten zu entdecken, werden zu Prinzipien, die die szenische Ebene mit der musikalischen verbinden.

Das Fremde als das Unvertraute und Unheimliche: *Inside IS*

Der Begriff des Fremden ist vieldeutig und steht u. a. „im Gegensatz zum *Vertrauten*“ (Waldenfels 2012: 111). Als eine Annäherung an das Fremde als das Unvertraute und Unheimliche kann die Inszenierung *Inside IS* gelesen werden.

Auf der Grundlage des Buches *Inside IS – 10 Tage im Islamischen Staat* des Journalisten Jürgen Todenhöfer entwickelt Yüksel Yolcu am Berliner Grips Theater ein Stück mit aufklärerischer Intention. Die Inszenierung zeichnet Todenhöfers Recherche zum IS nach Mossul im Norden des Irak nach, wo er u. a. auch auf radikalisierte Deutsche trifft. Yolcu, der sowohl für die Regie als auch für den Stücktext von *Inside IS* (Uraufführung: 16. Oktober 2016) verantwortlich zeichnet, ergänzt Todenhöfers Erfahrungsbericht mit eigenen Recherchen zu Rückkehrern aus Syrien sowie Gesprächen mit einem Imam, der junge Muslime im Strafvollzug betreut.

Die Begegnung mit dem Fremden beinhaltet in diesem Beispiel zugleich eine Warnung vor ihm. Vermittelt wird die

Das Fremde vermitteln?

Gefahr, die vom Islamischen Staat für Jugendliche ausgeht. Das Aufklärungsanliegen wird vom theaterpädagogischen Begleitmaterial untermauert, in welchem u. a. auf Beratungs- und Informationsstellen wie z. B. *ufuq.de – Jugendkulturen, Islam & politische Bildung* hingewiesen wird. Was nicht vermittelt werden kann, ist jedoch die Fremdheit, die der Weltanschauung und Gewaltbereitschaft des IS innewohnt, denn „Fremdheit als Unzugänglichkeit und Nichtzugehörigkeit sprengt alle Vermittlungs- und Aneignungsversuche“ (Waldenfels 2012: 125). Das Fremde erscheint hier im Gegensatz zum ersten Inszenierungsbeispiel so radikal, dass es „gegen seine Aneignung rebelliert“ (ders.: 117).

Dass die Produktion *Inside IS* Gesprächsanlass für das sein möchte, was sich nicht vermitteln lässt, zeigte sich bereits in der Recherchephase, als das Team Berliner Schüler zu den Themen Islam, Islamismus und deren Differenz befragte. Im Bericht der Theaterpädagogin Ellen Uhrhan und der Dramaturgin Ute Volknant wird deutlich, wie notwendig jenes von Waldenfels vorgeschlagene Antworten ist, damit das radikal Fremde nicht sprachlos macht:

„Schnell waren wir bei anderen Themen: in Hellersdorf ging es um die Angst vor islamistischen Anschlägen in Deutschland, in Kreuzberg diskutierten wir über Ausländerfeindlichkeit und Integration. Wir begriffen: Wer über Islamismus nachdenkt, muss auch über Islamfeindlichkeit nachdenken. Es gab auch Lehrer*innen, die von einer Tabuisierung des Themas berichteten: Viele Erwachsene sind verunsichert und meinen, zu wenig über den Islam zu wissen, um mit muslimischen Schüler*innen das Gespräch über Islamismus zu suchen. Die Probenbesuche mit ersten Schulklassen haben uns darin bestätigt: Wir denken, dass wir mit jungen Menschen unbedingt über die falschen Versprechen und die Gewalt des »IS« reden können und müssen. Es wäre sträflich, sie mit ihren Gedanken darüber alleine zu lassen. Sie brauchen die offene Diskussion. Und unsere entschiedene Haltung“ (Materialheft zu *INSIDE IS*: 3).

Konsequent ist, dass sich an jede Vorstellung ein Publikumsgespräch anschließt, welches sich als Erfahrungs- und Begegnungsraum für bzw. mit dem Fremden und mitunter Unbegreiflichen erweisen kann. Hier realisiert sich bestenfalls das,

was Waldenfels unter einer „responsiven Ethik“ versteht, „einer Ethik, die aus dem Antworten erwächst“ (Waldenfels 2012: 10). Das Fremde ist das, was überfällt und überrascht. Es kann nicht vermittelt und angeeignet werden, aber wir können darauf antworten, „indem jemand sich redend und handelnd darauf bezieht, es abwehrt, begrüßt und zur Sprache bringt“ (ebd.: 44 f.). Das Grips Theater nimmt die Idee der Responsivität, auch in seiner Haltung im Blick auf den IS, ganz wörtlich. Es bezieht Stellung und lädt zum Dialog ein.

Das Fremde als Grenzerfahrung: *Pass. Worte – Wie Belal nach Deutschland kam*

(Uraufführung: 8. Oktober 2015) ist eine Produktion der freien Theatergruppe Lokstoff! aus Stuttgart, die sich auf Theater im öffentlichen Raum spezialisiert hat. Die Projektidee stammt aus einem von Lokstoff! entwickelten kulturellen Sprachkurs für junge Geflüchtete. Einer der Teilnehmer war Belal, der im echten Leben Shahmahmood Jalaly heißt, ein junger Mann aus Afghanistan, der vor der Taliban nach Deutschland geflohen ist. Vor dem Hintergrund seiner Fluchterfahrungen entwickelt das Produktionsteam um die Autorin Alexa Steinbrenner und den Regisseur Wilhelm Schneck ein Theaterstück in einem umgebauten Schiffscontainer, der an unterschiedlichen Spielorten im öffentlichen Raum, z. B. auf Schulhöfen, aufgestellt wird. Den dramatischen Rahmen bildet die sogenannte Einzelfallanhörung:

„Indem die Zuschauer die Anhörung aus der Perspektive des „Einzelentscheiders“ des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge erleben, werden sie räumlich in eine Position gebracht, die zu einem Perspektivwechsel einlädt und diesen im Rahmen des Theaters als öffentlicher Versammlung nachdrücklicher ermöglicht“ (Pressinformation zu *Pass. Worte*: 1).

Belal wird abwechselnd von sechs Geflüchteten aus Afghanistan im Alter von 15 bis 18 Jahren gespielt. Die Flucht wird zu großen Teilen auf Dari geschildert. Ein professioneller Schauspieler nimmt die Rolle des Übersetzers ein, der Belal zur Anhörung begleitet.

Der Zuschauer begegnet dem Fremden im Rahmen von *Pass. Worte* in relativer und in radikaler Form. Auf inhaltlicher Ebene tritt Fremdheit relativ in Erscheinung: Da

ist natürlich die fremde Welt Afghanistans, die gefährlich und faszinierend zugleich ist. Im Haus der Schwester in Kabul hält sich Belal zwei Jahre lang versteckt. Von Zeit zu Zeit schlüpfte er in ihre Burka, um ans Fenster treten und einen Blick auf den Himmel werfen zu können. Die Brutalität der sich anschließenden Flucht vermittelt dem Zuschauer, dass ein Menschenleben für die Schlepper nichts zählt. Eingesperrt in einen Kofferraum überlebt Belal nur knapp, andere schaffen es nicht nach Europa. Fremd ist natürlich auch die Sprache, in der Belal erzählt und fremd erscheint auch die eigene bundesrepublikanische Wirklichkeit in der Perspektive einer Einzelfallanhörung. Gar nicht so fremd ist dagegen der jugendliche Darsteller in seiner äußeren Erscheinung – die Haut vielleicht etwas dunkler als die der meisten Zuschauer, Jeans, Turnschuhe und Hemd sogar ziemlich ähnlich wie das, was viele der Anwesenden tragen. Im Anschluss an die 45minütige Vorstellung folgt ein von der Theaterpädagogin Paulina Mandel moderiertes Gespräch mit dem Darsteller des Belal. Für das Publikum entsteht ein Moment der Irritation, wenn klar wird, dass dieser Jugendliche eine eigene Fluchtgeschichte hat, die sich von der Belals unterscheidet. Die Fragen der Zuschauer beziehen sich folglich sowohl auf Belal alias Shahmahmood Jalaly, als auch auf dessen verschiedene Darsteller. Dass ein Geflüchteter die Geschichte eines anderen Geflüchteten erzählt, vermittelt im theatralen Rahmen doppelte Authentizität und legt zugleich eine grundlegende Differenz offen, die uns als Rezipienten miteinschließt: Niemand kann je vollkommen identisch mit sich selbst sein. In diesem „Grenzphänomen“ (Waldenfels 2012: 15) liegt eine radikale Fremdheitserfahrung begründet und nirgendwo könnte sich dieses besser entfalten als im Theater und seinem Spiel mit Rollen. Waldenfels geht davon aus, „daß das Fremde in uns selbst beginnt und nicht außer uns“ (ders.: 119). Er spricht damit die Möglichkeit einer Entfremdung von uns selbst an, die in der Produktion *Pass. Worte* im Auseinandertreten von Figur und Darsteller erfahrbar wird. Entscheidend ist hier, wie Fiktionales und Faktuales ineinandergreifen und sich gegenseitig bedingen. Dass die Geschichte von Shahmahmood zu jener Belals wird, in die sich schließlich die Geschichten der Darsteller Asef, Ehsan, Mahdi, Khanzada, Amir und Mohammad mischen, elaboriert

Waldenfels' Überlegung, Fremdheit führe „zu der Einsicht, daß niemand je völlig bei sich selbst und in seiner Welt zu Hause ist“ (ders.: 126). Durch die Fluchtgeschichte Belals sowie die reale Begegnung mit einem jungen Menschen, der seine Heimat vielleicht für immer verloren hat, wird diese Einsicht noch verstärkt. Der Unterschied zum Auseinanderfallen der Figuren in *Romeo & Zeliha* besteht darin, dass dem Zuschauer das Entwirren der Fäden in *Pass. Worte* nicht abgenommen wird. Die Fremdheitserfahrung manifestiert sich im Gespräch und im Nachfragen des Publikums, wer denn nun eigentlich spricht, wer hier wessen Geschichte erzählt. In diesem Sinne realisiert sich Theater bei Lokstoff! als Ort der Responsivität.

Fazit

Die Auseinandersetzung mit dem Fremden weist letztlich immer wieder auf mich selbst zurück, denn bei Alteritätserfahrungen gerät „die Grenze zwischen Eigenem und Fremden [...] in Bewegung“ (Rosebrock 2001: 86). Die eigene Identität erscheint plötzlich nicht mehr gesichert, sie steht „zur Disposition“ (ebd.). Insofern birgt für Nicola Mitterer die „Begegnung mit dem Fremden ein Risiko [...], weil sie das Eigene auf eine Weise (be)treffen wird, die weder vorhersagbar noch in ihren Auswirkungen einschätzbar ist [...]“

(Mitterer 2016: 274). Dieses Risiko einzugehen, lohnt sich ihrer Auffassung nach jedoch deshalb, weil „sich im besten Fall ein noch nie dagewesener Blick auf die Welt/die Mitmenschen/das eigene Leben“ ergibt (ebd.). Dieser Gedanke spiegelt sich auch in der Haltung der Gruppe Lokstoff! wider, die zugleich als Rezeptionshaltung für ihre Produktion *Pass. Worte – Wie Belal nach Deutschland kam* verstanden werden kann: „Indem wir uns auf die Suche nach dem Anderen machen, begegnen wir auch uns selbst“ (Presseinformation zu *Pass. Worte*: 1). Diese Suche nach dem Anderen sollte im Theater ein wechselseitiger Prozess sein, der die Produzenten und die Rezipienten ebenso involviert, wie jene, über die gesprochen wird. Dem Fremden zu begegnen muss dann vielleicht auch heißen, es selbst zu Wort kommen zu lassen. Schwieriger verhält es sich allerdings mit dem radikal Fremden, das wir nur „als Beunruhigung, als Störung, als Getroffensein“ denken und „niemals dingfest und sinnfest machen“ können (Waldenfels 2012: 54). Erfahbar wird es allenfalls als „Grenzphänomen“ (ders.: 15) und als „*Infragestellung des Eigenen*“ (ders.: 32). Fremdheit entzieht sich allen „Vermittlungs- und Aneignungsversuche[n]“ (ders.: 125), wir können ihm aber antwortend begegnen. Eine Herausforderung für die Theaterpädagogik ist, künftig Formen des Antwortens zu finden, die über das klassische Publikumsgespräch hinausgehen.

Literatur:

- Fischer-Lichte, Erika: *Semiotik des Theaters. Die Aufführung als Text*. Band 3. 4. Auflage. Tübingen, 2003.
- Mitterer, Nicola: *Das Fremde in der Literatur. Zur Grundlegung einer responsiven Literaturdidaktik*. Bielefeld, 2016.
- Rosebrock, Cornelia: „Lektüre und Alteritätserfahrung. Rezeptionsästhetische Überlegungen.“ In: Köppert, Christine / Klaus Metzger (Hg.): „Entfaltung innerer Kräfte“. *Blickpunkte der Deutschdidaktik*. Velber, 2001. S. 80 – 91.
- Spinner, Kaspar H.: „Literarisches Lernen.“ In: *Praxis Deutsch*. 200 / 2006. S. 6 – 16.
- Waldenfels, Bernhard: „Fremdheit, Gastfreundschaft und Feindschaft.“ In: *Information Philosophie*. Heft 5 / 2006. S. 7 – 18.
- Waldenfels, Bernhard: *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*. 4. Auflage. Frankfurt am Main, 2012.

Internetquellen

- Informationen zu *Romeo & Zeliha*: https://www.nationaltheater-mannheim.de/de/junges-ntm/junge-oper/stueck_details.php?SID=2580 (zuletzt aufgerufen am 10.12.16)
- Materialheft zu *Inside IS*: <http://www.grips-theater.de/programm/spielplan/produktion/141> (zuletzt aufgerufen am 10.12.16)
- Presseinformation zu *Pass. Worte*: http://www.lokstoff.com/pdf/Lokstoff_PM_Pass_Worte.pdf (zuletzt aufgerufen am 10.12.16)

Geflüchtete auf der Bühne – Ein theaterpädagogisches Streitthema

Zur 30. Bundestagung Theaterpädagogik in Eberswalde

Raimund Finke

Theaterprojekte für und mit Geflüchtete(n) haben Konjunktur. Nicht erst seit dem Höhepunkt der so genannten „Flüchtlingskrise“ im Jahre 2015 gibt es bundesweit vielfältige kulturelle Angebote für Geflüchtete - das Theater und die Theaterpädagogik nehmen dabei zentrale Rollen ein. An Staats- und Stadttheatern, in der freien Theaterszene oder auf Initiative freiberuflicher Theaterpädagog*innen und Regisseur*innen wurden und werden kürzere oder längerfristige Projekte initiiert, und es fließen erhebliche Fördergelder in diese Projekte.

Der Bundesverband Theaterpädagogik (BuT) hatte schon früh geplant, seine Bundestagung 2016 der Theaterarbeit mit Geflüchteten zu widmen, auch als Fortsetzung der Frühjahrsfachtagung im April 2016, die eher allgemein nach der gesellschaftspolitischen Verantwortung und den Einflussmöglichkeiten der Theaterpädagogik gefragt hatte. Die rasanten Entwicklungen in der 2. Jahreshälfte 2015 machten das Thema dann nur noch dringlicher und wichtiger.

Warum Eberswalde?

Aber warum Eberswalde? Die Stadt nordöstlich von Berlin mit ihrem engagierten Kulturamtsleiter Dr. Stefan Neubacher reagierte sofort mit großem Interesse auf das Thema der Tagung und steuerte auch erhebliche Projektmittel zur Finanzierung bei. Eberswalde hat eine Geschichte, die den Ort als Ausrichter einer Tagung zu diesem Thema geradezu prädestiniert: Im Jahre 1990 wurde hier Amadeu Antonio, kein Geflüchteter, vielmehr ein angolischer Vertragsarbeiter, von einem Mob

Geflüchtete auf der Bühne – Ein theaterpädagogisches Streitthema

fremdenfeindlicher rechtsextremer Jugendlicher zu Tode geprügelt. Die Bürger und die Kommune haben auf den verstörenden Vorfall damals mit intensiver Aufklärungsarbeit, der Einrichtung der Amadeo-Antonio-Stiftung und vielem mehr reagiert, so dass Eberswalde heute weitgehend als Rechtsradikalen-freier Raum gelten kann – ein seltenes Beispiel für zivilgesellschaftliches Engagement, das auch in der Vorbereitung der Tagung deutlich wurde. Die Tagung wurde zudem unterstützt durch die Brandenburgische Gesellschaft für Kultur und Geschichte und die Sparkasse Barnim.

Zum Tagungsdesign

Da auch die BAG Spiel und Theater für den Herbst 2016 eine thematisch verwandte Veranstaltung in der Bundesakademie Wolfenbüttel geplant hatte, wurde in der Vorbereitung sorgsam darauf geachtet, dass die beiden Tagungen sich auf sehr unterschiedliche Weise mit diesem Feld kultureller Bildungsarbeit befassten. Während in Wolfenbüttel vor allem die Möglichkeiten des Theaters und der Theaterpädagogik bei der Sprachförderung jugendlicher Geflüchteter erkundet werden sollten, konzentrierte sich die Bundestagung in Eberswalde auf Fragen nach den bevorzugten Themen, Herangehensweisen und ästhetischen Mitteln in der Theaterarbeit mit Geflüchteten.

Um es gleich vorwegzunehmen: Die Bundestagung Ende Oktober in Eberswalde hat keine abschließenden Antworten auf diese Fragestellungen geben können, dies war aber auch nicht das erklärte Ziel. Es ist aber auf der Tagung gelungen, einen Diskursraum zu initiieren, der nach Fortsetzung und Vertiefung verlangt und deshalb zwingend weitergeführt werden sollte. Auch dieser Bericht ist nicht zuletzt als Impuls für die weitere fachliche Diskussion gedacht. Dazu gleich mehr.

Was die Tagung zunächst einmal leistete, war die Veranschaulichung der vorhandenen Vielfalt – sowohl der Formate, der ästhetischen Mittel als auch der unterschiedlichen Strukturen in der Theaterarbeit mit Geflüchteten. Es begann am Freitagabend mit „Wechselstube“, einem Gastspiel des Deutschen Theaters Berlin. Die 16 Spieler*innen, Geflüchtete und

Nicht-Geflüchtete, verwickeln in diesem interaktiven Format die „Zuschauer“ in Gespräche, Diskussionen über Alltägliches. Es entsteht eine echte kleine „Handelszone“: Wer hat etwas zu bieten, was einen gesellschaftlichen Tauschwert besitzt und gegen eine als gleichwertig empfundene andere „Ware“ eingetauscht werden kann? Moderiert von Kolleg*innen des Deutschen Theaters, entfaltete sich ein bunter, vergnüglicher Theaterabend, der Handlungsmöglichkeiten von Geflüchteten in ihrem neuen Lebensumfeld thematisierte und aus den Zuschauern unmittelbare Akteure im (fiktiven) sozialen Feld machte.

Präsentationen und Workshops

„Vielfalt“ war aber vor allem der Leitgedanke bei den acht Präsentationen von Theaterprojekten, die im Rahmen eines knapp zweistündigen „Markts der Projekte“ am Sonntagmorgen parallel erfolgten – zumeist in Form kürzerer Video- oder „You tube“-Sequenzen, ergänzt durch Erläuterungen und Kommentare. Die Tagungsteilnehmer*innen konnten umherlaufen, blieben mal hier, mal dort auch länger „kleben“, ließen sich auf Diskussionen mit den „Machern“ ein, führten Fachgespräche – ein zuweilen leicht chaotisches, aber auch sehr lebendiges Format. Es präsentierte sich höchst Unterschiedliches:

„Noah“ ist ein aufwändiges Musiktheater-Projekt der Deutschen Staatsoper München mit jungen Geflüchteten und Münchnern mit und ohne Migrationshintergrund.

„Paradise now – Theater meets Hip-hop“, ein Projekt des Dortmunder Theaterpädagogen Lutz Pickardt, der in Eberswalde auch einen Impuls-Workshop zum Thema „Körperarbeit“ leitete, bringt Träume, Sehnsüchte und Ängste von Geflüchteten auf die Bühne.

„Wer ist Monsieur Katsawaki?“ (Leitung Vera Finck, Sinsheim) erzählt skurrile, von wahren Begebenheiten abgeleitete Reisegeschichten von Geflüchteten und Deutschen auf der Suche nach dem Glück. Das Hamburger Ensemble „Hajusom“ präsentierte mit „*Aller et Retour*“ eine Tanztheater-Produktion in der Zusammenarbeit des transnationalen Hamburger Ensembles mit Künstler*innen aus Burkina Faso. Ästhetisch sehr ehrgeizig präsentierten sich „*Die Ruhrorter*“, die kontinuierlich ortsspezifische Theaterinszenierungen und

Installationen erarbeiten und diese Prozesse mit anthropologischer Forschung begleiten. Die Regisseurin und Theaterpädagogin Swantje Henke, die im Rahmen der Tagung einen Workshop zur Theaterarbeit mit geflüchteten Mädchen und Frauen leitete, veranschaulichte in Form einer Ausstellung die Arbeit bei „*Welcome to my life!*“ Das Projekt erzählt persönliche Geschichten von Mädchen zwischen 8 und 14 Jahren mit und ohne Fluchterfahrung. Eigens aus Belgrad angereist war Dijana Milosevic, die das im dort angesiedelten „Dah Teatar“ entwickelte Projekt „*Invisible City*“ vorstellte. Das Stück zeigt die vielfältigen kulturellen Einflüsse von Migration, die gerade in Städten wirksam sind. Das Projekt „*Gulliver unter uns*“ des Eberswalder „Kanaltheaters“ ist eine Abenteuerreise zu den Themen „Flucht – Vertreibung – Post-Kolonialismus“, basierend auf „Gullivers Reisen“.

Die Kurzberichte am Ende dieses Artikels gehen ausführlicher auf ausgewählte Beispiele ein.

Die Workshops in Eberswalde – es gab halb- und ganztägige Angebote – sollten Ansätze und Methoden verdeutlichen, die in der Theaterarbeit mit Geflüchteten scheinbar oder tatsächlich als besonders geeignet erscheinen. Diese Annahme sollte in den Workshops praktisch überprüft und evtl. auch relativiert werden. Neben den bereits erwähnten Kursen gab es Werkstätten zu „Forumtheater“ (Leitung: Till Baumann), zu „Identität“ (Leitung: Jaya Härtlein), zum „Maskenspiel“ (Leitung: Hajo Schüler, Familie Flöz), zu „Bewegung und Stimme“ (Leitung: Zwaantje de Vries) und „Theater ist Dialog“ (Leitung: Richard Djif und Olek Witt).

Streit beim Podiumsgespräch

Workshops und Präsentationen boten natürlich auch Impulse für die fachliche Reflexion, die insbesondere am Sonntagvormittag im Rahmen eines „Podiumsgesprächs ohne Podium“ geführt wurde. Ausgangspunkt der sehr hitzig geführten Fachdiskussion war das Samstagabend-Gastspiel des Hans Otto Theaters Potsdam, „*Flucht nach vorn*“.

27 Jugendliche stehen bei dieser Produktion auf der Bühne, Geflüchtete und Mitglieder

Geflüchtete auf der Bühne – Ein theaterpädagogisches Streitthema

des Theater-Jugendclubs. Die Szenenfolge startet mit einer Passkontrolle außerhalb des Theatersaals. Wer sich nicht ausweisen kann, wird aussortiert bzw. von denen mit vorhandenem Identitätsnachweis getrennt. „Anweisungen sind zu befolgen!“ brüllen Spieler*innen ins Megaphon. Drinnen werden dann emotional aufgeladene Episoden erzählt, die über Stationen der Flucht und die damit verbundenen Gefahren berichten. Dazwischen geschnitten politische Debatten, die die totale Hilflosigkeit einer Gesellschaft spiegeln, mit einer Situation umzugehen, die mitnichten so unabsehbar war, wie gern behauptet wird. Chorsch-musikalische Einsprengsel – etwa „Wo sind all die Blumen hin?“ als Gruppenchor – ganz naiv und mit gewaltigem jugendlichen Pathos vorgetragen – und einige leise Momente, kontrastieren die Gewaltszenen. Ganz am Ende, das ist schon nicht mehr Bestandteil des „Stücks“, aber sehr wohl der Inszenierung, treffen sich die Spieler*innen in einem lustvoll ausgelassenen Tanz, der offenkundig allen einen Riesenspaß macht. Im anschließenden Gespräch mit dem Publikum erzählten die Geflüchteten lebendig über ihre Erfahrungen mit dem Stück und den Erarbeitungsprozess, die Zuschauer*innen äußerten, welche der Episoden sie am meisten beeindruckt oder bewegt hatten, die Spielleiterinnen berichteten, wie stark die Geflüchteten selbst Einfluss auf die Auswahl der Themen und Episoden genommen hätten. Soweit, so gut, könnte man meinen,

wäre da nicht das bereits erwähnte Podiumsgespräch am Sonntagvormittag gewesen, an dem zunächst über Fragen des methodischen Herangehens und der ästhetischen Mittel in der Theaterarbeit mit Geflüchteten diskutiert wurde. Der Fachdiskurs geriet dann aber zu einer Art „Generalabrechnung“ mit dem Potsdamer Gastspiel am Vorabend, die nur teils in Form fundierter Fachkritik, teils aber auch – jedenfalls in meiner Wahrnehmung – als penetrante Besserwisseri daherkam. Es sei den Potsdamern überhaupt nicht gelungen, die deutschen Jugendclub-Spielerinnen und die Geflüchteten auf der Bühne zu einer Einheit zu verschmelzen. Auch die Nähe der gezeigten Episoden zum selbst Erlebten wurde moniert, die Spielleiterinnen des Hans Otto Theaters (die leider Sonntag früh nicht mehr anwesend sein konnten) hätten vollständig versäumt, ihrer Verantwortung für eine ästhetische Verfremdung gerecht zu werden.

Klar: Das Format des „Podiumsgesprächs“ war als Streitgespräch konzipiert, als Austausch unterschiedlicher Herangehensweisen und Standpunkte. Und: Die Potsdamer Inszenierung wirft berechnete Fragen auf, stilistische, Fragen des Geschmacks und die, ob der Versuch, den jugendlichen Mitspieler*innen ein Höchstmaß an Partizipation zu ermöglichen, ästhetische Ungereimtheiten bedingt oder auch legitimiert. Überraschend war jedoch die Schärfe der Auseinandersetzung, die mir

persönlich noch bei keiner Bundestagung Theaterpädagogik so begegnet ist. Der eine oder andere Diskutant gerierte sich dabei als dogmatischer „Kunstrichter“, der aus einem theaterpädagogischen Elfenbeinturm heraus die Inszenierung zerfetzen zu können meinte.

Ausblick

Wichtige Fragen, die auf der Tagung thematisiert werden sollten, konnten in Eberswalde nur andiskutiert werden. Der Diskurs setzte sich erfreulicherweise aber gleich nach der Tagung fort, u.a. in mehreren kritischen Statements von Tagungsteilnehmer*innen zum Podiumsgespräch, die im Newsletter des BuT veröffentlicht wurden.

Es erscheint wichtig, diese Diskussion weiterzuführen, engagiert und streitbar, aber im respektvollen Umgang mit denen, die andere Herangehensweisen haben mögen. Dies soll 2017 u.a. bei einer Veranstaltung des Bundesverbandes im November 2017 in München erfolgen. In einer Mischform aus Workshoparbeit, exemplarischen Präsentationen und Symposium sollen, diesmal in einem kleineren, konzentrierteren Format, wichtige Fragen weiter erörtert werden, etwa: Welche Rolle kommt den Anleiter*innen in der Theaterarbeit mit Geflüchteten zu, wie werden sie ihrer Verantwortung für die ästhetische Gestaltung gerecht? Welche Rolle kann Sprache in solchen Prozessen spielen? Und manches mehr.

Kurzberichte

Noah – Musiktheater-Projekt mit jungen Geflüchteten und Münchnern mit und ohne Migrationshintergrund Bayerische Staatsoper München

An der Münchener Staatsoper bestand schon lange die Idee, Benjamin Brittens Oper „Noahs Flut“ aufzuführen. Die älteste Migrationserzählung der Welt – Noah muss einer Katastrophe entkommen, organisiert eine Flucht, irrt 150 Tage auf dem Wasser umher und kommt in einem fremden Land an – kommt in allen Religionen vor. Das Konzept der Regisseurin Jessica Glause – „Jeder von uns könnte Noah sein“ – nutzt diesen Mythos als (Schutz-)Folie, anhand derer Geflüchtete ihre Geschichten erzählen können.

Die Theaterpädagogin Nikola Ziegler und der Dramaturg Daniel Menne berichteten anschaulich über die Eigenheiten der verschiedenen Projektphasen. Das Konzept mit „3 Generationen Münchnern“ (ohne Migrationshintergrund), Migrant*innen, und Geflüchtete zu arbeiten, entstand bereits 2015. Die Premiere war geplant im Mai 2016.

Erwartet worden waren Schwierigkeiten bei der Teilnehmerfindung in Schulen, Übergangsklassen, Einrichtungen und Ensembles abgeschlossener Projekte. Überraschend war, dass dies besonders die Münchner ohne Migrationshintergrund betraf, denn bei ihnen war spielerische und musikalische Vorerfahrung gefordert. Letztendlich wurden aber von 35 gecastete

Teilnehmer*innen 31 angenommen, obwohl nur 18 vom Konzept vorgesehen waren. Das Finden von vertrauensvollen Arbeitsformen erfolgte in anfänglich sehr kleinen Gruppen von bis zu 3 Teilnehmern. Unerwartet waren die schnelle Gruppenfindung des Gesamtensembles und die Übersetzungs-Eigendynamik (die Teilnehmer bildeten nach kurzer Zeit mehrstufige „Übersetzungsketten“ über etliche Sprachen hinweg). Viele Lösungen für Probenprobleme wurden über Chor- und Körperarbeit gefunden, es mussten aber auch hier Formen des Umgangs mit kulturellen Besonderheiten gefunden werden. Z.B. waren es die afghanischen Jungen nicht gewohnt, mit Mädchen körperlich umzugehen. Zum Schlüsselmedium zur

Kurzberichte

Kommunikation und Planung entwickelte sich WhatsApp. Viele der im Projekt entstandenen WhatsApp Gruppen werden von den Teilnehmern heute noch genutzt, um weiter miteinander in Verbindung zu bleiben. Auch dieses Projekt wurde kurz nach Premiere von den politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen eingeholt.

Guido Alexius

Welcome to my life! Willkommen in meinem Leben!
Ein Projekt von WABE Odertal e.V.

Das Projekt „Welcome to my life!“ ist eines von vielen Beispielen, wie ein Austausch auf Augenhöhe zwischen Menschen mit Fluchterfahrung und Deutschen aussehen, wie Abschottung vermieden und Integration gelingen kann.

Der Verein Wabe Odertal e.V. thematisierte in einem achtmonatigen Projekt die ganz persönlichen Geschichten von Mädchen zwischen 8 und 14 Jahren mit und ohne Fluchterfahrung. Ein Team aus Pädagoginnen und Flüchtlingen leitete das Projekt. Ein Grund, das Projekt mit jungen Mädchen zu gestalten: die Perspektive von Mädchen mit Fluchterfahrungen spielt viel zu selten eine Rolle. Darüber hinaus wurden Mädchen aus der 5. und 6. Klasse einer lokalen Schule mit dem Projekt angesprochen. Gemeinsames Ziel war ein Theaterstück mit Aufführungen im Flüchtlingsheim, der Grundschule Oderberg und einer öffentlichen Bühne.

Die Durchführung des Projektes fand in zwei Phasen statt: In der Kennenlernphase wurde mit den Mädchen aus dem Flüchtlingsheim gearbeitet, um als Gruppe zusammen zu wachsen und das Selbstbewusstsein der Mädchen zu stärken. In der folgenden Patinnenphase lernten die geflüchteten Mädchen die Mädchen aus Oderberg kennen. Aus gemeinsam entwickelten Dialogen erwuchs ein gemeinsames Theaterstück. Inhalte und Gestaltung bestimmten die Mädchen dabei weitgehend selbst.

Das gesamte Projekt wurde mit einer Ausstellung dokumentiert und für zahlreiche Interessierte zugänglich gemacht. Video- und Mitschnitte, selbst gemalte Bilder und selbst verfasste Texte der Teilnehmerinnen sowie

Fotos reflektieren den selbstbestimmten Arbeitsprozess der Mädchen. Während der BuT-Tagung in Eberswalde wurde ein umfassender Einblick in das Projekt „Welcome to my life!“ durch die Ausstellung sowie einen von der Projektleiterin Swantje Henke angebotenen Workshop möglich, bei dem sie von drei der geflüchteten Mädchen unterstützt wurde. Gefördert wurde das Projekt maßgeblich durch die Amadeu Antonio Stiftung.

Antje Klahn

Gulliver unter uns – Eine Abenteuerreise vom Finowkanal zum Exil
Kanaltheater Eberswalde

Das Konzept zu diesem Projekt entstand bereits 2015. Zentraler Punkt war, mit der Geschichte von „Gullivers Reisen“ – in denen der Protagonist verschleppt wird und auf seiner Flucht viele Grenzen, fremde Länder und Kulturen erfährt – die Themen „Flucht – Vertreibung – Post-Kolonialismus“ zum Mittelpunkt zu machen. Eine Mitwirkung von Geflüchteten war zunächst nicht geplant, aber durch die Interviews, die zur Textrecherche geführt wurden, wurden dort auch Mitspieler*innen gefunden. Als theatrale Form wurde ein Stationentheater gewählt, weil die Landschaft zwischen dem Finowkanal und dem Punkrockclub „Exil“ (auf dem Gelände einer ehemaligen KZ-Außenanlage) gute Voraussetzungen bietet, unterschiedliche Länder aus Gullivers Reisen abzubilden.

Die Zuschauer wurden in Gruppen mit individuellen „Reiseführern“ aufgeteilt und mussten die Grenzen zwischen den Ländern mit ihren Besonderheiten (z.B. durch Passkontrollen erfahren). Zur Erarbeitung des Stücks diente u.a. auch ein Workshop mit dem Berliner Puppentheater „Das Helmi“. Die Integration von Geflüchteten als Spieler*innen bildete nicht den Schwerpunkt des Projektes, daher nahm dieser Aspekt in der Probenarbeit keinen besonderen Raum ein. Da das Kanal-Theater zum Punkrock-Club gehört, der gesellschaftliche, politische und religiöse Regeln anders bewertet, als es in anderen Gruppen der Fall ist, kamen manche Konflikte – z.B. die Frage, ob es möglich ist, während des Ramadan Aufführungen stattfinden zu lassen – nicht zum Tragen. Basierend auf den Texten, die über die Interviews mit Geflüchteten erarbeitet wurden, endete das Stück mit einem Auf-

stand der Gullivers, die feststellten: „Wir sind viele und ihr könnt nicht verhindern, dass wir kommen“.

Guido Alexius

Wer ist Monsieur Apostole Katsawaki? Ein Theaterprojekt mit Menschen auf der Suche nach dem Glück

Zehn Mitwirkende und ein Musiker arbeiteten seit April 2016 mit der Theaterpädagogin Vera Finck an der Produktion „Wer ist Monsieur Apostole Katsawaki?“, die am 1. Oktober 2016 die Sinsheimer Kulturtage eröffnete. Titelgebend für das Projekt ist die Geschichte des Syrers Mohammed Ismail, der auf dem Athener Schwarzmarkt für 4000 Euro einen Reisepass, ausgestellt auf den Namen Apostole Katsawaki kaufte, damit er den Rest seiner Reise nach Deutschland mit dem Flugzeug würde zurücklegen können. Die griechischen Passkontrollen ließen ihn passieren, doch die deutschen Grenzbeamten bemerkten die Fälschung ... Diese und weitere wahre und skurrile Reise Geschichten werden erzählt, getanzt und gesungen von einer Gruppe junger Akteure aus Gambia, Syrien und Deutschland.

Auf der BuT-Tagung präsentierten Vera Finck und ein Teil der Gruppe ihre Arbeitsansätze in einer interaktiven Performance, in der die Zuschauer die Rollen eines Arztes, eines alten Mannes, einer schönen Frau und eines frechen Mädchens einnahmen und so Teil der Geschichte um Apostole Katsawaki wurden. Zudem wurde ein Kurzfilm gezeigt, der quasi als Nebenprodukt des Projektes entstand und am Kurzfilmwettbewerb „Cremona“ teilnahm. In ihm interpretieren die Teilnehmer ihr gemeinsames Lied „Let us unite“ mit großer Leichtigkeit und einem Augenzwinkern – und gewannen damit den Preis für die beste Musik!

Antje Klahn

Die Ruhrorter

Die Ruhrorter verstehen sich als kollaborative Künstlergruppe, die ihren Ursprung im Theater an der Ruhr in Mülheim an der Ruhr hat. Gearbeitet wird mit Geflüchteten in leer stehenden Gebäuden, so zum Beispiel einem ehemaligen Schätzleinverwaltungsgebäude, einem Ex-Woolworth Kaufhaus und einem ehemaligen Frauenge-

fängnis, das auch als Abschiebehaftanstalt diente.

Im Vordergrund steht immer die künstlerische Qualität einer Produktion mit Öffentlichkeitswirkung. Neu-Mülheimer laden Alt-Mülheimer zum Schauen und Staunen ein. Die Darsteller*innen bringen ihre eigenen künstlerischen Kompetenzen mit ein.

Sie treffen auf von der deutschen Wohlstandsgesellschaft weggeworfene Gebäude, die eine Vergangenheit haben, die es zu erforschen gilt. Es entsteht eine fühlbare Spannung zwischen den Häusern ohne Zukunft mit den Akteuren, die eine bewegte Vergangenheit mitbringen, in der Gegenwart sich im Zustand des Wartens befinden und in eine unsichere Zukunft blicken, während die Räume, in denen die Installationen stattfinden, zum Abriss determiniert sind.

In dem Titel der Produktion aus dem Jahr 2016, „Als Gestern jedes Heute noch das

Morgen war und Heute Morgen schon zum Gestern wird“ spiegeln sich sowohl das Schicksal der Gebäude wie auch das der Akteure. Mal ist das Thema „Warten“ Ausgangspunkt der künstlerischen Auseinandersetzung, mal z.B. „Bürokratie und Verwaltung“. Dabei geht es nicht um Anklagen gegen die Asylpolitik und Jammern darüber, sondern um den selbstbewussten Umgang der Betroffenen mit den Themen und Räumen, die in beeindruckenden Bildern und szenischen Sequenzen ihren eigenen assoziativen Ausdruck finden, durchaus abstrahiert, aber durch die starke Wirkung der entstehenden Bilder und Choreografien emotional berührend.

Kein Zufall ist es sicher, dass das Künstlerkollektiv „Ruhrorter“ um Adem Köstereli als künstlerischer Leiter und Wanja van Suntum, wissenschaftlich begleitet von Dr. Jonas Tinius, seine „Heimat“ im Theater an der Ruhr hat, denn dieses Theater stach schon vor Jahrzehnten in der deutschen Theaterlandschaft hervor, da es schon sehr

früh die Themen Migration und Fremdheit im Portfolio hatte – lange bevor es Mode, oder geradezu gesellschaftliche Notwendigkeit wurde.

Die Arbeiten sind sehr fundiert, nicht paternalisierend, sozusagen auf Augenhöhe mit den Darsteller*innen, in einem gemeinsamen Interesse an hoher künstlerischer Qualität, und sie haben nichts zu tun mit dem zur Zeit weit verbreiteten Habitus: „Jetzt machen wir mal was mit Flüchtlingen“.

Die Arbeit wird unterstützt von der Stadt Mühlheim a.d. Ruhr, dem Theater an der Ruhr/Mülheim, dem Fonds Soziokultur und dem Land NRW.

In zahlreichen Veröffentlichungen von Dr. Jonas Tinius kann man sich tiefer in die anthropologischen Aspekte der Produktionen einlesen. Mehr unter www.ruhrorter.com

Katharina Fertsch-Röver

Theaterprojekte mit jugendlichen Geflüchteten

Ute Handweg, Maik Walter, Birte Werner

»Wenn man ein Land verlässt, ist es entscheidend, ob und wie man den Verlust betrauern kann. Man verliert Gerüche, Nahrungsmittel, man verliert Familienangehörige, das Land und seine Identität«

Vamik Volkan, Friedens- und Konfliktforscher

Gleich drei Tagungen nahmen sich im Herbst 2016 dem Themenkreis *Fluchterfahrung im Kontext des Theaters* an. Neben der Jahrestagung vom BuT (vgl. Raimund Finke u.a. in diesem Heft) setzte sich auch die Gesellschaft für Theaterpädagogik mit den Fragen von Flucht und Migration auseinander. Vom 4. bis zum 5. November fand außerdem an der Bundesakademie für Kulturelle Bildung in Wolfenbüttel eine Fachtagung statt. Im Wolfenbütteler Fokus standen Theaterprojekte mit jugendlichen Geflüchteten.

Unbegleitete Minderjährige mit Fluchterfahrung

Nach vorsichtigen Schätzungen von ProAsyl werden von den allein 2015 in Deutschland angekommenen 890.000

Asylsuchenden ca. 400.000 Menschen langfristig in der Bundesrepublik Deutschland bleiben. 59,3% der Geflüchteten sind unter 25 Jahre, ca. 60.000 minderjährige unbegleitete junge Menschen sind darunter. Die Integrationsmöglichkeiten der jungen Geflüchteten ins Bildungssystem, aber auch Initiativen der informellen Bildung sind von zentraler Bedeutung für ihre weitere Zukunft in Deutschland.

Besondere Herausforderungen in Theaterprojekten

Der Beratungsbedarf für alle, die in kulturellen Projekten, in der Schule und in Initiativen mit jungen Geflüchteten zusammenarbeiten, ist enorm. Die Leitenden (Lehrer*innen, Theaterpädagog*innen, Künstler*innen u.a.) sehen sich besonderen Anforderungen gegenüber: Traumatisierungen der Jugendlichen, genderspezifischen Aspekten, Rechtsfragen, Herausforderungen an gesellschaftliche Modelle, fehlenden Familien bzw. Beziehungsrahmen etc. Bei der Tagung wurde eine intensive Vernetzung mit Expert*innen unterschiedlicher

Professionen angeregt, denn Wissens-Allianzen sind gefragt. Allianzen, die das relevante und aktuelle Know-how aus den Bereichen Kultur, Theater, Bildung, Jugend, Soziales, Recht, Psychologie u.a. zusammenführen und den Theaterschaffenden zur Verfügung stellen.

Coming of Age/ Erwachsenwerden als Thema

Jugendliche mit Fluchterfahrung sind auch ‚einfach‘ Jugendliche. Sie sind junge Menschen, die Fragen und Themen beschäftigen, die sich allen Heranwachsenden stellen: Fragen nach der eigenen Rolle in der Welt, nach Gruppenzugehörigkeit(en), nach Freundschafts- und ersten Liebesbeziehungen, Gender usw. Solche Fragen stellen sich für Jugendliche mit Fluchterfahrung oft in anderer, verschärfter, manchmal existentieller Form – doch grundsätzlich teilen sie sie mit den Jugendlichen in Deutschland, denen sie im Theaterprojekt begegnen. Viele äußern dezidiert den Wunsch, nicht »immer als Flüchtling« beteiligt zu werden: »We don't want to stick out – we want to blend in!«

Theaterprojekte mit jugendlichen Geflüchteten

Ablauf der Tagung

Statt eines Vortrags zur Eröffnung startete die Tagung mit einem Quiz zu den thematischen Schwerpunkten: zur Situation der jugendlichen Geflüchteten, zur deutschen Sprache als zu bewältigender Hürde und zur bereits vorhandenen Erfahrung mit entsprechenden Theaterprojekten. In Gruppen diskutierte man die Fragen und lernte sich auf diese Weise auch kennen. In drei fünfstündigen Workshops wurden die aufgeworfenen Fragen vertieft.

Die Theaterworkshops

Petra Kron (www.kabawil.de) thematisierte in ihrem Workshop *Heimat ist etwas, was ich mache* die darstellende künstlerische Arbeit mit geflüchteten Menschen im Kontext von *art + belonging*. Menschen, die ihre Heimat verlassen, verlieren damit einen Teil ihrer Handlungsfähigkeit. Um wieder handlungsfähig zu werden, müssen sie sich in einem neuen Raum verorten, sich bewusst positionieren, hier mit und durch darstellende, künstlerische Arbeit. Durch aktive Teilhabe an kreativen Prozessen entstehen Beziehungen und neue Erfahrungen, emotionale Verortungen mit Menschen und bewusste, physische Verortungen im Raum. In den Theater-Gruppen bei KABAWIL wird ein *Common Ground*, ein temporärer eigener Raum kreiert, in dem man sich sieht, sich mitteilt und in dem man sich oder andere wiedererkennen kann. Es entstehen Geschichten in verschiedenen Sprachen, Grammatiken und Vokabeln. Musik und Tanz spielen in der Arbeit eine wesentliche Rolle. Im Workshop erforschten die Teilnehmer*innen aktiv den physischen und den individuellen Spielraum. Es wurden Fragen generiert und Antworten gefunden: Wie viel Spielraum brauchen wir? Auf der Basis von Differenz wurde somit eine gemeinsame kulturelle Arbeits- und Ausdrucksweise geschaffen, und die Fundstücke wurden darstellerisch kommuniziert.

Uta Plate (freie Theaterpädagogin) setzte sich in ihrem Workshop mit der *Spielleitung als ein Wechselspiel* auseinander. Denn die Theaterarbeit mit Jugendlichen mit Fluchterfahrung bedarf einer Spielleitung, die die soziale und ästhetische Dimension in ein ständiges Wechselspiel bringt. Nur wenn in der Theaterarbeit die soziale Dimension, die Verbindlichkeit und das Vertrauen in-

nerhalb der Gruppe von jungen Menschen, die in einer fremden Umgebung ihren Alltag zu bewältigen haben, gut etabliert ist, kann es überhaupt zu einem ästhetischen Experiment kommen. Und wenn dann das ästhetische Experiment, das Entdecken kreativen Ausdrucks, erfolgreich verläuft, beeinflusst das wiederum die gemeinsame soziale Kompetenz. Im Workshop wurden die folgenden Fragen bearbeitet: Wie kann man diesen Prozess zwischen Spielleitung und Gruppe gestalten? Wie kann ein gemeinsamer kreativer Prozess entstehen? Wie kann man fordern und fördern? Wie geht man mit den entstandenen Ideen um? Der Workshop bot einen Rahmen, in dem dieses Wechselspiel erforscht werden konnte, in dem man sich innerhalb der »Instant Performance« zu einer Gruppe entwickelte. Innerhalb des Prozesses gab es Räume der Reflexion und des Austausches.

Im dritten Workshop *Mit dem Theater auf dem Weg zur neuen Sprache* von Maik Walter (www.textbewegung.de) stand ein fremdsprachdidaktischer Zugang zur Diskussion. Die Jugend ist die Zeit des Übergangs: Von der Kindheit zum Erwachsenensein, eine Zeit zwischen dem *Nicht mehr* und dem *Noch nicht*. Menschen mit Fluchterfahrung müssen nicht nur ihr Eigentum zurücklassen, sondern auch die Sicherheit der sie umgebenden Muttersprache. Die Sprache geflüchteter Jugendlicher verändert sich dabei sehr stark: Die Jugendlichen befinden sich auf dem Weg von der erworbenen Muttersprache zur neuen – zunächst fremden – Sprache Deutsch. Zunächst müssen hierbei neue Wörter und sprachliche Muster erkannt und aufgebaut werden. Dann müssen diese Strukturen auch noch gefestigt werden, bis sie flüssig produziert werden können. Wie funktioniert ein solcher Prozess, welche Rolle spielen das Alter und die Muttersprache der Jugendlichen? Und welche Rolle kann das Theater spielen? Im Workshop wurden Techniken aufgezeigt, im Theater diesen Weg zur Sprache zu begleiten. Das Theater bietet die Möglichkeit in fiktiven Räumen zu agieren, mit einer fremden Sprache zu handeln, Möglichkeiten auszutesten, Grenzen auszuloten, im geschützten Raum zu scheitern und wieder aufzustehen. Auch das bedeutet Erwachsenwerden im Kontext der fremden Sprache. Im Workshop beschäftigten sich die Teilnehmer*innen zunächst mit den oben genannten Kernfragen, bevor praktische Übungen und Spiele ausprobiert

wurden, mit denen Theaterpädagog*innen diesen Spracherwerbsprozess unterstützen können.

In den drei Workshops konnten die Tagungsteilnehmer*innen sehr intensiv Arbeitsformen simulieren, erforschen und nicht zuletzt auch reflektieren. Diese theaterpraktische Arbeit bot ein solides Fundament für die weitere Beschäftigung mit dem Tagungsthema.

Diskussion und Austausch

Dörthe Hinz (Flüchtlingsrat Niedersachsen) zeigte in ihrem Vortrag die Situation unbegleiteter minderjähriger Geflüchteter zwischen Jugendhilfe und Aufenthaltsrecht auf. Es wurden die rechtlichen Rahmenbedingungen sowie die tatsächliche Praxis thematisiert. Sowohl die Zuständigkeiten und Abläufe der Jugendhilfe wurden näher betrachtet als auch die asyl- und aufenthaltsrechtliche Situation und Perspektiven der jungen Geflüchteten.

Zum Abschluss des ersten intensiven Tages führte Birte Werner in die Welt der Serious Games ein und stellte politische Computerspiele zum Thema Flucht und Vertreibung vor, die dann auch selbst gespielt werden konnten. Für viele eröffnete sich damit eine völlig neue (virtuelle) Welt, in der sich Jugendliche bewegen.

Am zweiten Tag präsentierten Petra Kron (Kabawil Düsseldorf), Uta Plate und Babette Ulmer (Stage Divers(e) e.V. Esslingen) Projekte, an denen sie beteiligt waren und gaben damit Einsicht in die Kulturarbeit mit geflüchteten Jugendlichen.

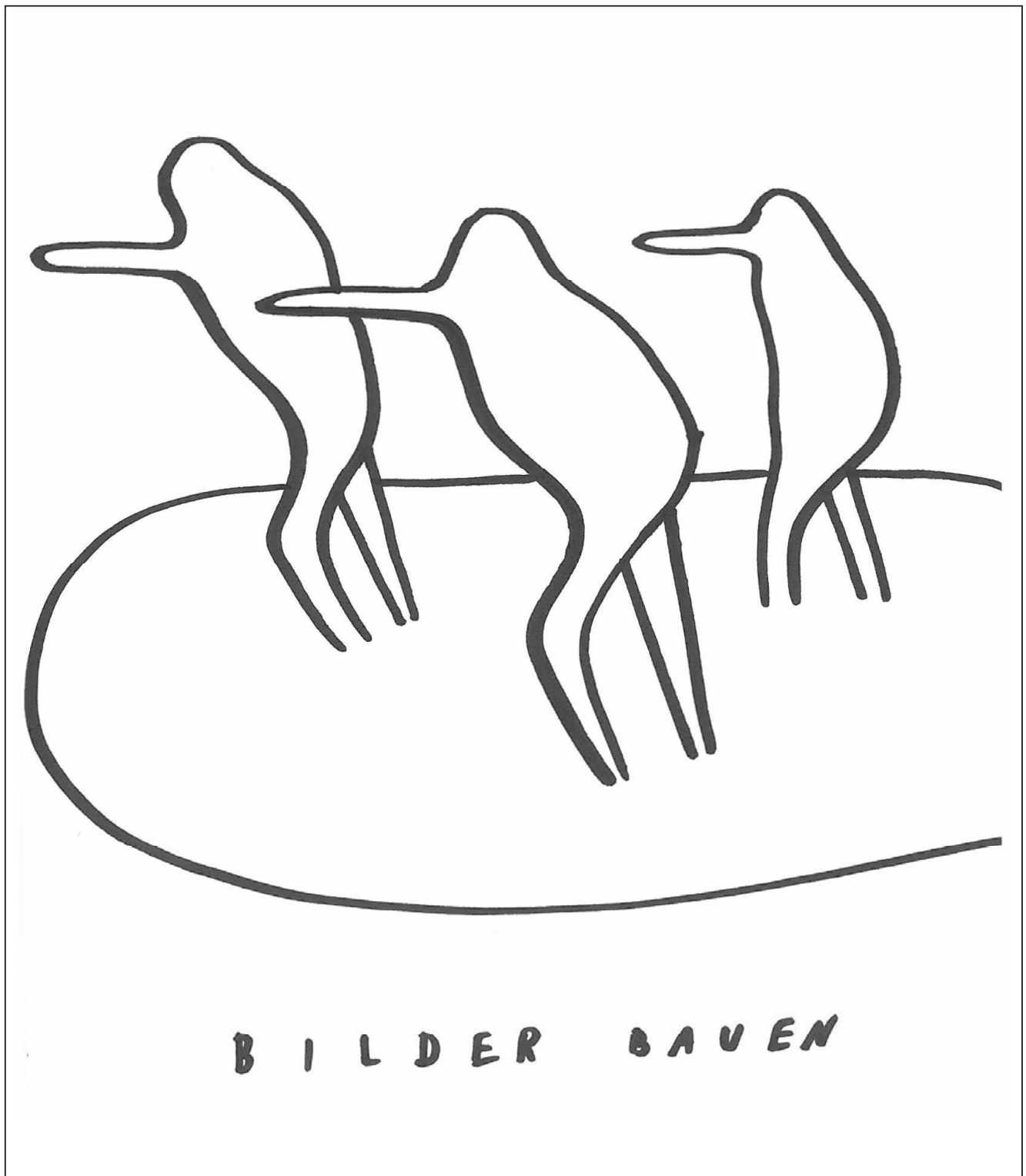
In einer Fragerunde konnten die Teilnehmer*innen der Tagung mit Expert*innen an Tischen zu verschiedenen künstlerischen, politischen, juristischen, sprachpädagogischen und psychologischen Themen ins Gespräch kommen. Neben Petra Kron, Uta Plate, Babette Ulmer und Maik Walter standen die Psychologin Anisa Saed-Yonan sowie Luise Rist, Kamal Ali und Dawit Teklehannes vom Boat People Project in Göttingen Rede und Antwort. Anhand von konkreten Beispielen aus der Praxis wurde diskutiert, welche ästhetischen Potentiale Theaterprojekte auf dem Weg zu Integration und Spracherwerb entfalten können. Abschließend konnten die Tagungsteilnehmer*innen auf weißen Postern schriftliche Dialoge führen, um das kumulierte Wissen, die Kontakte, Befindlichkeiten

Theaterprojekte mit jugendlichen Geflüchteten

aber auch offene Wünsche zu artikulieren. Die BAG Spiel & Theater wird die Diskussion im Rahmen einer Arbeitstagung (18. Februar 2017) unter der Überschrift „Transkulturelle Theaterarbeit im Kontext von Flucht und Migration. Erfahrungen, Potentiale und Perspektiven“ fortsetzen und sich insbesondere mit der Frage befassen,

welche Erfahrungen aus der migrationsbezogenen und internationalen Theaterarbeit auf die Zusammenarbeit mit geflüchteten Menschen übertragen werden können. Dem Bundesjugendministerium und der Bundeszentrale für Politische Bildung danken wir für die großzügige Unterstützung der intensiven Fachtagung.

Die Dokumentation wird auf den Seiten der Bundesakademie frei zugänglich sein; dort ist auch eine Auswahl der Graphic Recordings zu finden, die Johanna Benz (www.johannabenz.de) während der Tagung gezeichnet hat (vgl. auch die Rückseite dieses Heftes).



Mit dem Hören experimentieren.

Internationaler Kongress Happy New Ears – Musiktheater für junges Publikum

Annett Israel

Was heißt experimentieren im Musiktheater für ein junges Publikum? Das fragte der Internationale Kongress „Happy New Ears - Musiktheater für junges Publikum“, veranstaltet vom Kinder- und Jugendtheaterzentrum in der Bundesrepublik Deutschland, der vom 20. bis 22. November 2016 stattfand und sich in Kooperation mit dem gleichnamigen Europäischen Festival der Jungen Oper am Nationaltheater Mannheim zusammengefunden hatte.

160 nationale und internationale Teilnehmer*innen, darunter praktizierende und angehende *Künstler*innen* aus Komposition, Libretto, Musik, Gesang, Regie, Dramaturgie und Bildender Kunst sowie Kolleg*innen und Studierende aus Lehre, Forschung, Kunstvermittlung und -förderung kamen für drei Tage in Mannheim zusammen, um in einem dichten Programm aus Impulsvortrag, Diskussionen, Aufführungsbesuchen, Inszenierungsgesprächen, fünf Experimentierräumen und verschiedenen Reflexionsrunden experimentelle Zugänge zum zeitgenössischen Musiktheater für junges Publikum zu untersuchen.

Hören und die Inszenierung des Hörens

Klänge und Geräusche, darunter unzählige Botschaften, die begleitet von eingängiger Musik unsere Aufmerksamkeit fordern, bilden ein permanentes Hintergrundrauschen, das überall an unser Ohr dringt, aber nur selten bewusst wahrgenommen wird. Das zeitgenössische Musiktheater hingegen will einen Raum schaffen für das inszenierte Hören und damit eine Konzentration auf die Klänge, die Musik und im besten Fall auch darauf, wie sie erzeugt werden, denn „Das Musiktheater ist zunächst einmal ein Hör-Theater, das Hören findet nie im luftleeren Raum statt... das heißt, das Hören entwickelt sich nur in Auseinandersetzung, Differenz zum Sehen. Wenn ich jetzt von der Betonung des Hörens spreche, dann heißt es nie, dass ich mich gegen das Sehen ausspreche, son-

dern das heißt, dass die Inszenierung des Sichtbaren eine bestimmte Funktion im Musiktheater hat, um das Hören jeweils immer wieder neu zu beleuchten und auch an die Oberfläche der Wahrnehmung „Wie höre ich eigentlich gerade?“ und „Was höre ich eigentlich gerade?“ zu bringen.“, sagte Mathias Rebstock, Leiter des Instituts für szenische Musik an der Universität Hildesheim auf dem Kongress im Gespräch „What's next im Musiktheater für junges Publikum“.

Experimentelle Grundhaltung im Musiktheater

Im Musiktheater zu experimentieren heißt, alle überkommenen Vorstellungen zu befragen, sowohl die Produktionsstrukturen als auch die tradierte Produktionsweise in ihrer Teilschrittigkeit von Libretto, Komposition und Interpretation, die übliche Aufführungssituation ebenso wie die Idee, Musiktheater brauche zwingend eine Geschichte oder eine Musik, die von den üblichen Orchesterinstrumenten in gewohnter Weise von im Orchestergraben versteckten Musikern interpretiert würde. „Im Musiktheater experimentieren, heißt mit dem Hören zu experimentieren“, meint Rebstock. Das erfordert „zunächst mal eine andere Grundhaltung als die Ausdruckshaltung“ von Werken, die auf Vermittlung von Botschaften und Inhalten abzielen. ... Wenn ich ... mit einem Material umgehe und gucke, was kann mir das sagen, was tritt mir sozusagen im Umgang, in der Praxis mit einem Material entgegen, wie kann ich es verbiegen, was passiert dann mit der Botschaft oder mit so was wie einem Gehalt? Was sind die Mittel, die ich zum Ausdrücken von etwas benutze, überhaupt meine Mittel? Sind die vorgefertigt? Inwiefern ist mein Ausdrucksbedürfnis schon längst reglementiert, vorgefertigt, abgepackt in bestimmte Formen, die mir kulturell vermittelt werden? Dann ist es eine andere Haltung und das ist eine Haltung, die mich interessiert.“

Praktisch-experimentelle Zugänge

In dieser Haltung waren die Teilnehmenden am zweiten Tag des Kongresses gefordert. In fünf ganz unterschiedlichen Experimentierräumen, ging es darum Entdeckungen zu machen, das Material und sich selbst zu befragen und dabei buchstäblich über die Grenzen der eigenen Erfahrungen zu gehen. Hier erforschten die Teilnehmer*innen auf experimentelle Weise die eigene Stimme, die Klanglichkeit von Außenräumen, die sie in Innenräumen zu Kompositionen verdichteten, die Möglichkeitsräume musikalisch-künstlerischer Begegnungen mit dem allerjüngsten Publikum von 0-3 Jahren, die Chancen und Hindernisse im Dialog von Musikkulturen oder Klangräume und Raumklänge, die man mit Kindern aus Alltagsgegenständen und -materialien erfinden kann. Die offene, selbstständige aber gemeinsame Herangehensweise des Klangerforschens in den Experimentierräumen gab den Beteiligten neue Impulse: „Mir ist auch nochmal bewusst geworden, wie sehr in der musikalischen Bildung, gerade in der Schule, ein Denken in Herrschaft und Fortschrittsglaube vertreten wird, wie sehr ein lineares Bild von ‚primitiv‘ zu ‚hochkulturell‘ entworfen wird und wie falsch und eurozentristisch dieses ist.“, schrieb die Komponistin Neele Hülcker, Stipendiatin bei Kongress und Festival aus dem Experimentierraum „Musikkulturen im Dialog“. Hannah Antowiak, M.A. Konzert- und Musiktheaterdramaturgie an der Folkwang Universität der Künste und ebenfalls Stipendiatin, äußerte im kjtzblog über den Experimentierraum „innen + aussen – DAS HÖRBARE SICHTBAR MACHEN“: „Wir haben unbewusst über uns gelernt: Übersetzung und Abstraktion. Nicht mehr die Möwe nachzuahmen, sondern ihren Klang, das Gefühl, dass sie auslöst und mit sich trägt, zeigen zu können. Gelassenheit im künstlerischen Prozess zuzulassen. Kollektivarbeit ist nicht gleichzusetzen mit Konsens, sondern eine Frage nach dem Umgang mit den ästhetischen Bedürfnissen eines jeden Einzelnen

in der Gruppe. Jede Entscheidung, die wir, die ich in meinem Schaffen treffe, ist eine ästhetische Entscheidung. Der (wenn auch aus naheliegenden Gründen stark verkürzte) künstlerische Prozess, in dem wir uns während der Zeit im Experimentierraum befanden, war auch stark ein Gruppenprozess, ein sozialer Experimentierraum.“

Zuschauer sein

Außergewöhnliche Musiktheaterproduktionen aus Europa die mit Aufführungssituationen und Medien spielten, die ihre Szenen instrumental aus dem Vorgang des Musizierens entwickelten und damit klangliche Spiel- und Erfahrungsräume schufen, wie „Listen to the Silence“ der belgischen Gruppe Zonzo Companie oder HUI! (WOEI!) der niederländischen Muziekvoorstelling.nl/

Alle Hoeken van de Kamermuziek, oder „Lauschangriff“ der gastgebenden Junge Oper Mannheim, luden dazu ein die Perspektive zu wechseln und gerade Erfahrenes am Inszenierungsbeispiel zu überprüfen.

Fazit

Der Kongress machte Lust auf das In-Fragestellen, Entdecken, das Neu- und Andersdenken von Musiktheater für junge Zuschauer. Das aber erfordert Mut zum Risiko, weil das Ergebnis, anders als in herkömmlichen Produktionsformen, unbekannt, nicht vorhersehbar ist. Und die Veranstaltung formulierte zugleich eine Herausforderung für die Zukunft in allen Produktionsstrukturen, ob in Opern- und Dreispartenhäusern, freien Produktionszusammenhängen, in Kooperationen mit

Mit dem Hören experimentieren

Kinder- und Jugendtheaterschaffenden: Komplexe Musiktheaterexperimente brauchen geschützte Räume für ein interdisziplinäres künstlerisches Aushandeln in und Erforschen von Klangräumen und deren szenischen Möglichkeiten, sie brauchen ausreichende Budgets und Zeit. Das vor allem.

Weitere Informationen

finden Sie unter www.happynewears-congress.de, wo im Januar auch die Dokumentation erscheint, unter <https://www.facebook.com/happynewearscongress/> sowie auf dem kjtz-blog <https://kjtz.co>.

Happy New Ears -Internationaler Kongress und Europäisches Festival wurde gefördert von der Kulturstiftung des Bundes.



Klänge des Alltags wahrnehmen ein ersten Schritt zur experimentellen Komposition. Foto: Lys YoLanda Seng

7. Kindertheaterfest in Leipzig

Fachtagung KINDER MACHT THEATER vom 12. bis 15. Oktober 2016

Ilona Sauer

Bereits zum siebten Mal zeigten Kinder zwischen acht und 14 Jahren auf dem Deutschen Kinder Theater Fest ihre von einer Jury kuratierten Inszenierungen. Das Kinder Theater Fest findet alle zwei Jahre statt und wird immer von einem anderen Mitglied der 2004 am Ende des Projektes „Kinder spielen Theater“ gegründeten „Ständigen Konferenz Kinder spielen Theater“ verantwortet und begleitet.¹ Diesmal arbeiteten zwei Verbände im Tandem: Das Kinder Theater Fest „Wir bleiben wach“ wurde von der ASSITEJ e. V. in Zusammenarbeit mit dem Theater der Jungen Welt Leipzig ausgerichtet. Die Fachtagung „KINDER MACHT THEATER“ lag in den Händen der Bundesarbeitsgemeinschaft (BAG) Spiel & Theater. Die Fachtagung war mit dem Kinder Theater Fest verbunden und stellte die Machtverhältnisse zwischen Kindern und Erwachsenen im generationalen und gesellschaftlichen Machtgefüge in den Mittelpunkt. Dies umfasste auch die Machtstrukturen in den künstlerischen Prozessen.

„Kinder an die Macht“, so Eva Plischke in ihrem Statement, beinhaltet ein Versprechen, aber auch die Frage danach, ob dann wirklich alles anders wäre?

Sie fragte danach was passieren würde, wenn Kinder Erwachsene in Zukunftsfragen beraten würden, oder wenn sie darüber entscheiden könnten, wie öffentliches Geld ausgegeben werden soll und wirft die Frage auf, wie andere Formen der Teilhabe von Kindern in szenischen Forschungsprozessen erprobt werden können? Wie kann man gemeinsam mit Kindern gesellschaftliche Teilhabe erforschen? Wie kann man andere Formen gesellschaftlicher Teilhabe von Kindern in und mit szenischen Forschungsprozessen erproben? Wie ist die Macht aufgeteilt und wie gestaltet sich das Verhältnis von Wünschen und Handlungsmacht in der Begegnung mit Kindern? Was heißt es überhaupt, Kinder als gesellschaftliche Akteure ernst zu nehmen?²

Wer darf heute der Bestimmer sein?, fragte Romi Domkowsky in ihrer Keynote und knüpfte in ihren Argumentationen an dem Begriff des Adultismus an, der die

Ungleichheit in den Machtverhältnissen zwischen Kindern und Erwachsenen beschreibt. Sie verwies auf die hierin angelegte strukturelle erste Diskriminierung von Kindern, die sich unter anderem unter der „systematischen Abwertung von Kindern, Desinteresse an ihren Meinungen, Respektlosigkeit ihnen gegenüber, Falsch- oder Nichtinformation, Verweigerung von Entscheidungsbefugnissen und an einem Mangel an Rechten zeigt.“³

Der Aspekt der Diskriminierung wurde im Tagungsrahmen in zwei Veranstaltungen weiterverfolgt: im interaktiven Input von Sven Woytek und Tuğba Tanyılmaz von der Initiative intersektionale Pädagogik, die in ihrer Workshoparbeit in pädagogischen Kontexten unsichtbare Diskriminierungen in Bezug auf Alter, Herkunft, Geschlecht, sexuelle Orientierung sichtbar machen und zu einem Umdenken anregen wollen.⁴ Die zweite Veranstaltung widmete sich unter dem Titel „Mächtig stark“ den Möglichkeiten und Grenzen der Umsetzung der UN-Kinderrechte.

„Möchte Theater mit Kindern und Jugendlichen nicht bloß einzelne Elemente von den aktuellen Theaterformen kopieren, um damit zeitgemäßer und „cooler“ zu wirken, muss es seine eigenen pädagogischen und institutionellen Voraussetzungen überprüfen.“⁵

Die Auseinandersetzung mit diesen Aspekten stellt auch die Frage nach den Machtstrukturen in Theatern und im Verhältnis von Spielleiter*innen/Künstler*innen zu den Kindern. Die Bilder und Wunschvorstellungen, die Erwachsene sich von Kindern machen, bestimmen ihre Haltungen⁶ und die daraus resultierenden Machtverhältnisse ebenso, wie ihre Theaterauffassungen Haltungen in der Theaterarbeit mit Kindern prägen.

Und hier zeigte sich nun das Dilemma der Tagung. Romi Domkowsky benannte in ihrem Vortrag als Beispiele zwei Inszenierungen aus dem Bereich des Theaters der Kinder, in denen die Machtverhältnisse zwischen Kindern und Erwachsenen in sehr unterschiedlicher Weise thematisiert und denen sehr unterschiedliche Hal-

tungen und künstlerische Konzeptionen zugrunde liegen. Es handelte sich um die Inszenierungen „Five easy pieces“ von Milo Rau und „A secret play“ von Milena Kaute. Im Vergleich beider Beispiele stellte sie das *Theater der Kinder*, das an Erwachsene adressiert ist und das *Theater mit Kindern*, das Kinder zum Publikum hat, zur Diskussion. Da die meisten der Anwesenden die Inszenierungen nicht kannten, ergab sich hier allerdings kein Einstieg in die Diskussion.

Weder die Gesprächsrunde mit Nele Roels über die Theaterarbeit der Kopergieterij, die nicht nur seit vielen Jahren in Ateliers mit Kindern arbeitet, sondern auch professionelle Inszenierungen auf die Bühne bringt, in denen Kinder und Erwachsene gemeinsam auf der Bühne stehen, noch die Kurzvorstellung der Publikation „Stop teaching“ von Jan Deck und Patrick Primavesi eröffneten einen Diskursraum über die zeitgenössischen Formen des Theaters der Kinder.

Die Einbeziehung des Theaters der Kinder schmälert nicht die Bedeutung des Theaters mit Kindern und des professionellen Kindertheaters, sondern ergänzt dieses durch eine weitere Perspektive. Vielmehr haben sich diese aus unterschiedlichen Theatertraditionen heraus entwickelt, darauf verwiesen Jan Deck und Patrick Primavesi. Sie plädierten für eine Entbindung des Kindertheaters aus moralischen und didaktischen Umklammerungen und für ein „Theater als Laboratorium sozialer Phantasie“.

„Im Theater muss die Arbeit an der sozialen Phantasie auch das Spiel mit den asozialen, ansonsten verbotenen und unterdrückten Regungen einschließen können, wenn sie nicht zum bloßen Abziehbild moralischer Prinzipien erstarren will. Dementsprechend sind für Kinder (...) auch experimentelle Formen (zutraglich), die mit den alltäglichen oft genug destruktiven Wahrnehmungs- und Verhaltensweisen zugleich die Machtverhältnisse und symbolischen Ordnungen des Alltags aufs Spiel setzen können.“⁷

Da die Teilnehmer der Fachtagung vor sehr unterschiedlichen Erfahrungshintergrün-

den das Gehörte einordneten, wurde der bereits von Walter Benjamin und Asja Lacis formulierte Aspekt der Kinderöffentlichkeit, dass Kinder sich Gehör verschaffen indem sie ihre eigenständige Sichtweise auf die Welt einem erwachsenen Publikum zeigen und so kundtun, was sie den Erwachsenen zu sagen haben, nur angetippt. Referenzbeispiele im Programm des Kindertheaterfestes wären hier sicher hilfreich gewesen um diese Fragen zu diskutieren. Zwar tanzten im Gastspiel von Image Aiguë aus Lyon Darsteller aus verschiedenen Herkunftsländern und mit unterschiedlichem Alter gemeinsam auf der Bühne, die Beziehung von Alt und Jung gestaltete sich hier jedoch äußerst beliebig: Weder die Perspektive der Kinder, noch die der Erwachsenen wurde in der Inszenierung sichtbar.

Dennoch war das Format des 7. Kinder Theater Festes in vielfacher Hinsicht auf Teilhabe angelegt. Kinder begleiteten das Fest als Theaterreporter und Leipziger Kinder führten als Scouts durch das Programm und durch die Stadt.

Erstmals gab es eine Kinderjury, die mittels eines selbst entwickelten Kriterienkatalogs eine Inszenierung auswählte. Sie entschied sich für ein äußerst konventionell gemachtes Musical und setzte so einen Kontrapunkt zu den Entscheidungen der erwachsenen Jury. „Nicht zuletzt punkteten bei den Kindern Projekte, die das Talent des Einzelnen entwickeln und präsentieren. Aber am Wichtigsten war den Kindern Ernsthaftigkeit. Sie suchten nach Stücken, die Kinder ernst, nach Spielformen die Kinder als Publikum ernst nehmen“, so Roland Bedrich, der die Kinderjury begleitete in IXYPSILONZETT⁸. Auf Teilhabe ausgerichtet war auch der von der Performancegruppe Skart eingerichtete phantastische Spielplatz: ein Parcours, den Kinder wie Erwachsene mit verbundenen Augen erkunden konnten.

Die Fachtagung konnte auch mit ihren

Gesprächsformaten punkten. Zum einen gab es täglich Sprechstunden der Jurymitglieder. Hier konnte man sich alleine mit einzelnen Jurymitgliedern zu einem 10-minütigen Austausch treffen. Auch die Inszenierungsgespräche, die alle von Ulrike Hatzler moderiert wurden, hatten ein besonderes Teilhabeformat. Diskutiert wurde im ‚Fishbowl‘: Zunächst wurden die Bilder und Erinnerungen von jeder gesehenen Inszenierung beschrieben und gesammelt. So ergab sich ein Bild des Gesamtgeschehens. In der zweiten Runde, nahmen die Diskutant*innen die Rolle des/r Spielers/in ein und beschrieben aus dieser Perspektive künstlerische Entscheidungen, Verfahren und auch Machtbeziehungen. Erst ganz zum Schluss betraten die für die Inszenierung Verantwortlichen selbst die Bühne und erläuterten ihr Projekt.

Zeitgenössische Theaterformate sind Experimente mit offenem Ausgang. Das gilt insbesondere auch für die Suchbewegungen des Theaters mit Kindern. „Dem kindlichen Spiel verwandt ist Theater eben nicht nur durch die Möglichkeit zur Verwandlung und zur Versetzung von Rollen und fiktiven Welten, sondern als ein Modus des ausprobierenden, experimentellen Verhaltens (...).“⁹ Leider war unter den kuratierten Aufführungen des Kinder Theater Festes kein einziges performatives Präsentationsformat zu sehen. Das Spektrum, das eigentlich die Vielfalt des Theaterschaffens mit Kindern zeigen sollte, war daher sehr eingeschränkt.

Alle sechs ausgewählten Inszenierungen wurden in der klassischen Bühnensituation vor großem Publikum präsentiert. Insofern war der Kommunikationsprozess durch die Trennung von Bühnenraum und Publikum vorstrukturiert und andere Formen der Teilhabe auf Seiten des Publikums ausgeschlossen.

Daher blieben die möglichen Machtverschiebungen zwischen Spielleiter*innen, Kindern und Publikum, die sich durch

Verfahrensweisen der zeitgenössischen Tanz-, Theater- und Performancekunst und deren Präsentationsformen ergeben, weitgehend undiskutiert. Interessanterweise spielten auch die Spielweisen der Kinder, die mit Formen des zeitgenössischen Theaters korrespondieren, wie dies bereits in dem Projekt „Kinder spielen Theater“ formulierte wurde¹⁰, keine Rolle. Der Einbezug dieses Aspekts hätte den Diskurs über KINDER MACHT THEATER bereichern können.

Anmerkungen

1 Die „Ständige Konferenz hat das Ziel, langfristig die strukturellen Voraussetzungen und Bedingungen für die Theaterarbeit mit Kindern zu verbessern, die bereits bestehenden Angebote zu qualifizieren und zu vernetzen und so den Stellenwert des Theaters der Kinder in der Öffentlichkeit und in der Kultur-, Bildungs- und Jugendpolitik zu erhöhen. <http://www.kinder-theater-fest.de/kinder-spielen-theater/die-staendige-konferenz/> Download am 3.1.17

2 Plischke, Eva: Kurzexposé Tagungsprogramm

3 Domkowsky, Romi: Wer darf heute der Bestimmer sein? Keynote zur Tagung, S. 1.

4 Siehe: <http://ipaed.blogspot.de/ueber-das-projekt/> Download am 2.1.17.

5 Primavesi, Patrick: *Stop Teaching. Theater als Laboratorium (a)sozialer Phantasie*. In: Patrick Primavesi/Jan Deck (Hg.): *Stop teaching. Neue Theaterformen mit Kindern und Jugendlichen*. Bielefeld 2014, S. 15-46, S. 17.

7 Primavesi, Patrick: ebenda S. 18.

6 Siehe hierzu: Ingrid Hentschel, *Theater zwischen Ich und Welt*, Bielefeld 2016, S.267.

8 Bedrich, Roland in: IXYPSILONZETT. *Das Magazin für Kinder- und Jugendtheater 2-2016* S.15

9 Primavesi, Patrick: ebenda S. 19.

10 Vgl. Wenzel, Karola: *Ich bin ein neues Mädchen*. In: Gerd Taube (Hg.) *Kinder spielen Theater*. Milow 2007, S. 274-289.

Theaterpädagogik und / oder applied theatre? Plädoyer für eine präzise und praktikable Begrifflichkeit

Florian Vaßen

1

In den vergangenen Jahrzehnten hat sich der Begriff Theaterpädagogik im deutschen Sprachraum nach und nach etabliert. Auch im künstlerischen Bereich ist der anfängliche Widerstand inzwischen überwunden und nahezu jedes städtische Theater und jedes Staatstheater hat eine eigene theaterpädagogische Abteilung; auch die Freien Theater arbeiten verstärkt theaterpädagogisch. In dem Begriffspaar Kunstvermittlung und Vermittlungskunst zeigen sich die große Spannweite und die vielfältigen Möglichkeiten der Theaterpädagogik. Der Begriff Theaterpädagogik ist zwar sprachlich nicht sehr ‚elegant‘, aber er hat sich in Theorie und Praxis, an den Hochschulen und Theatern, in der Schule und der außerschulischen Bildung sowie in der Soziokultur durchgesetzt (siehe Marianne Streisand u.a.: *Archäologie der Theaterpädagogik*, Bd. I und II. Berlin u.a.: Schibri 2005 und 2007). Dagegen spricht auch nicht, dass die jüngsten Entwicklungen wie Expertentheater, biographisches Theater oder neues Dokumentartheater sowie die Ästhetik des Nicht-Perfekten einerseits und die wachsende Kritik an Begriffen wie Zielgruppe, Partizipation und Selbstermächtigung andererseits die Grenzen von professioneller Theaterarbeit (‚Kunsttheater‘) und Theaterarbeit mit nichtprofessionellen Akteuren zunehmend verwischen und zu vielfältigen Überschneidungen und Wechselwirkungen führen. Soweit – so gut!

In dem Maße jedoch, in dem sich die deutschsprachige Theaterpädagogik internationalisiert und länderübergreifende Kooperationen, interkulturelle Projekte bis hin zur Transkulturalität immer stärker an Bedeutung gewinnen, nehmen die Probleme mit dem Begriff Theaterpädagogik wieder zu. Es gibt diese Begrifflichkeit im weltweit dominierenden angelsächsischen Sprachgebrauch, aber auch im Französischen oder Spanischen nicht. In England spricht man stattdessen bekanntlich von *theatre in education* und *drama in education*, was u.a. dazu geführt hat, dass in dem Bereich Fremdsprachen an deutschen Universitäten sowie bei Deutsch

als Fremdsprache bzw. als Zweitsprache, in einer Art Übersetzung aus dem Englischen, von Dramapädagogik gesprochen wird; auch in der Psychologie werden die Begriffe Drama- und Theaterpädagogik parallel verwendet.

Das Wort *theatre pedagogy* existiert zwar inzwischen im Englischen, es ist aber nur Expert*innen bekannt und bleibt ein Fremdwort, um nicht zu sagen ein ‚Fremdkörper‘. In dem gerade erschienenen zweisprachigen Sammelband *Performatives Lehren Lernen Forschen / Performative Teaching Learning Research* (Hg. von Susanne Even und Manfred Schewe. Berlin u.a.: Schibri 2016) haben sich die Herausgeber*innen und der Übersetzer sogar entschieden, den Titel meines Beitrags „Die Vielfalt der Theaterpädagogik in der Schule“ mit „The Diversity of Theaterpädagogik in German Schools“ (S. 241) zu übersetzen und in der Einleitung wird etwa Brecht „mit den Anfängen von *Applied Theatre* assoziiert“ (S. 10).

Andere Geistes- und Sozialwissenschaften, die sich seit langem in einem internationalen Diskurs befinden, kennen das Problem der Übersetzung und der begrifflichen Genauigkeit schon lange, das relativ junge Wissenschafts- und Praxisfeld Theaterpädagogik dagegen beginnt erst in letzter Zeit sich mit der Internationalisierung seiner Wissenschaftssprache auseinanderzusetzen.

Im April fand in Berlin ein Treffen deutscher, österreichischer und schweizer Theaterpädagog*innen statt, das sich mit der Frage eines *Internationalen Wörterbuchs der Theaterpädagogik* beschäftigte und erste Überlegungen zur Konzeption, zu Bedarf und Zielgruppe anstellte. Die Teilnehmer*innen stimmten überein, dass es zwar eine komplexe, aber dringend notwendige Aufgabe sei, ein derartiges Projekt auf den Weg zu bringen. Auch hier stellte sich jedoch nicht nur die Frage der internationalen Kooperation und der Struktur des Glossars, bzw. der Lemmata oder Schlüsselbegriffe, sondern – schon beim Arbeitstitel – bestand das Problem der Begrifflichkeit: Theaterpädagogik oder *applied theatre* oder *Performative Arts and Pedagogy*?

2

Dieser erst am Anfang stehende Arbeitsprozess hat nun einen neuen Impuls aus der *Theaterwissenschaft* erhalten: In diesem Jahr erschien der Sammelband: *Theater als Intervention. Politiken ästhetischer Praxis* (Hg. von Matthias Warstatt u.a., Berlin: Theater der Zeit 2016). Die Kolleg*innen aus der ‚Nachbarwissenschaft‘ vermeiden zwar ostentativ, geradezu ‚penetrant‘, den Begriff Theaterpädagogik, aber sie beschäftigen sich intensiv mit Intervention, Partizipation, Wirkung und Zielgruppe, mit „sozial engagierter Kunst“ und „funktional bestimmtem Theater“ (S. 7), speziell dem *applied theatre*. Im Folgenden soll eine Darstellung dieser Publikation bei der weiteren Diskussion behilflich sein und zur möglichen Klärung der Fragestellung beitragen.

Die Autor*innen thematisieren in sieben Kapiteln, ergänzt durch eine Bibliographie sowie Internetressourcen, die aktuelle Diskussion um *applied theatre*, das inzwischen schon fast zu einem Modebegriff geworden ist. Umso wichtiger ist es, dass im deutschen Sprachraum Theorie und Praxis des *applied theatre* genauer untersucht wird, um so eine größere Klarheit in die Diskussion zu bringen.

Im Kontext des *social turns* steht die „Sammelbezeichnung“ *applied theatre* „für Theaterprojekte mit expliziter politischer, pädagogischer oder therapeutischer Intention“ (S. 7), funktional gerichtet auf eine Zielgruppe, zwecks „Unterbrechung und Veränderung gesellschaftlicher Prozesse“ (S. 8). Das Autorenkollektiv plädiert für die Beibehaltung der englischen Bezeichnung *applied theatre*, da die deutsche Übersetzung ‚angewandtes Theater‘ mit Blick auf die ‚angewandte Theaterwissenschaft‘ und die angewandte Kunst als Design oder Kunstgewerbe „falsche Assoziationen wecken“ (S. 8) würde. Die „verschiedene(n) Anwendungskontexte“ des *applied theatre* lassen sich in eine „institutionelle“ und eine „funktionale Typologie“ gliedern: „Theater in der sozialen und sozialtherapeutischen Arbeit“, „Theater in Bildung, Erziehung und Schule“, „Theaterpädagogische Projekte und Jugendklubs von Theatern“, „Dramatherapie, Psychodrama, weitere

theatrale Therapieformen“, „Gefängnis-theater“, „Unternehmenstheater“ und „Theater in der Bearbeitung politischer Krisen und gewaltsamer Konflikte“ (S. 9). In Bezug auf die historische Dimension des *applied theatre* präsentieren die Autor*innen zwei Erklärungen der Genese: zum einen eine besondere Entwicklung als „Spätform der Theateravantgarden“ (S. 14) und zum anderen die „Rückkehr zur Normalität“ (S. 16) des Theaters, entsprechend der Zeit vor der Moderne, d.h. vor dem Theater als ‚Kunstform‘, bzw. die Öffnung des Blicks auf das außereuropäische Theater mit seiner Funktionalität.

Ausgehend von dieser Funktionalität wurde das *applied theatre* – so die Autor*innen – bisher weitgehend „inhaltistisch“ diskutiert, und die Frage „mit welchen Begriffen die ästhetische Dimension von *applied theatre* zu beschreiben wäre“ (S. 18), wurde nicht erörtert. Daraus folgt ein Plädoyer für einen „erweiterten Formbegriff“ (S. 21), der sich eben nicht nur auf die Aufführung bezieht, sondern das gesamte prozessuale Geschehen, d.h. die „*Intervention als ganze*“ (S. 22), vom Konzept bis zur Evaluation, einbezieht. Hier kommt nun – etwas überraschend, aber durchaus produktiv – Brechts „konnektiver Begriff“ des Gestus im Sinne einer Grundhaltung ins Spiel, „der ein sinnliches bzw. ästhetisches Geschehen mit sozialen Entwicklungen und Konstellationen in Verbindung bringt“ (S. 23).

Diese sehr diskussionswürdigen und produktiven Überlegungen des ersten Kapitels „Applied Theatre: Theater der Intervention“ (S. 6-27) werden im folgenden Abschnitt „Interventionen“ (S. 28-50) konkretisiert und weiterentwickelt. Dabei wird der Begriff der Intervention in den Künsten und anderen gesellschaftlichen Feldern ebenso diskutiert wie die Dominanz von Performativität, die Differenz zur partizipatorischen Kunst und die „ambivalente Struktur“ der Intervention als „Narration und deren Unterbrechung“ (S. 29). Ausführlich werden weiterhin die Interventionen in den Bereichen bildende Kunst und Performance (S. 35-44) als wichtige Bezugspunkte vorgestellt. Schließlich werden, ausgehend von Chantal Mouffes Unterscheidung zwischen „Antagonismus“ als Kampf „zwischen Feinden“ und „Agonismus“ als „Auseinandersetzung zwischen Kontrahenten“ (S. 33), drei Grundhaltungen vorgeschlagen: eine „hegemoniale(n) (stabilisierende(n)) In-

tervention“, eine „gegenhegemoniale(n)“, die „gegebene Ordnung“ störende Intervention und eine „paradoxe Intervention“ als „produktive(r) Widerspruch“ z.B. in der therapeutischen Praxis (S. 47f.). Die Konzeption des Agonismus mit einer gegenhegemonialen Haltung ist auch insofern interessant, als damit die Möglichkeit bestehe, „der Vereinnahmung des Ästhetischen durch den Kapitalismus zu entgehen“ (S. 33).

Im dritten Kapitel wird in zehn „Fallbeispielen“ (S. 53-124) der zuvor entwickelte theoretische Ansatz von *applied theatre* und Intervention in der Praxis dargestellt: *therapeutic theatre* in New York steht neben *applied theatre* in Simbabwe, dialogische Traumatherapie neben „Walk Act“ im Unternehmenskontext, ein „Personalauswahlverfahren“ mit Rollenspiel neben einer politisch-künstlerischen Intervention an der von Israel errichteten Mauer zu Palästina, eine künstlerische und soziale Intervention des Kollektivs La Lleca in einem Untersuchungsgefängnis in Mexicostadt neben einem Projekt der kulturellen Bildung mit jugendlichen Straftätern in Berlin, ein Theaterprojekt mit den entlassenen Mitarbeiter*innen von Quelle neben Versuchen der „Selbstinstitution“ in Griechenland. Zielgruppen und Methoden gehen dabei allerdings ‚kunterbunt‘ durcheinander, was ja möglicherweise im Sinne von Vielfalt beabsichtigt ist, aber dennoch für mich wegen der sehr zufällig wirkenden Auswahl unbefriedigend bleibt.

Nach dem Abschnitt „Bildstrecke“ (S. 125-135) zeigt das fünfte Kapitel „Methoden“ (S. 136-156), dass die vorliegende Untersuchung eindeutig in der *Theaterwissenschaft* situiert ist und ihre Herangehensweise dementsprechend begrenzt bleibt. Das Autorenkollektiv geht dabei von folgenden, kurz skizzierten Methoden der Aufführungsanalyse aus: semiotisch orientierte Strukturanalyse, phänomenologische Ansätze, Transformationsanalyse sowie die Untersuchung von Proben- und Produktionsprozessen. Als Ergänzung dienen Praxis- und Forschungsansätze des *applied theatre* aus Großbritannien, speziell die von James Thompson und Helen Nicholson, die insbesondere den Raum, die interkulturelle Dimension und das „Oszillieren von Realität und Fiktion“ (S. 146) berücksichtigen, aber auch das Verhältnis von Effekt und Affekt diskutieren.

Schließlich werden „einige Schritte vorgeschlagen, die für die theaterwissenschaftliche

Analyse von *applied theatre* wichtig erscheinen“ (S. 153): erstens „formulierte Intentionen und Wirkungsversprechen“, zweitens „die institutionelle Ebene“, drittens „die Beschäftigung mit Proben- und Produktionsprozessen“ und viertens die „Ebene der Aufführung“ (S. 153 ff.). Warum hier die Folgen, Wirkungen und möglichen Evaluationen nicht einbezogen werden – wie an anderer Stelle der Publikation (siehe S. 20ff.) –, bleibt unklar.

Im sechsten Abschnitt (S. 158-177) werden die bisher insgesamt positiv eingeschätzten Möglichkeiten des *applied theatre* angesichts von fünf inhärenten „Aporien“ kritisch überprüft und in Frage gestellt: Dies sind die „unmögliche Vereinbarung von Intention, Produktion und Rezeption“, die Spannung zwischen „Diskurs“ und „Praxis“, der Widerspruch zwischen „Subjekt“ und „Objekt“, der Konflikt zwischen *applied theatre* und dem realen „Kontext“ sowie ein begrenztes „Konflikt- und Subversionspotential“ (S. 161-174); „Fluchtwege“ aus diesen Aporien scheinen aber letztlich doch zu einem „Möglichkeitsraum“ (S. 175) zu führen. Soweit der theaterwissenschaftliche Diskurs, der von dem Autorenkollektiv entwickelt wird; aber wo bleibt die Theaterpädagogik, hat sie mit diesen Überlegungen nichts zu tun? In welchem Verhältnis steht sie zum *applied theatre* oder ist beides gar identisch?

3

Es bleibt unverständlich und ist grundlegend kritisch anzumerken, dass neben der verdienstvollen Bezugnahme auf die angelsächsische Tradition des *applied theatre* (S. 144-153) die Entwicklung der Theaterpädagogik in Deutschland, insbesondere der Schulaspekt – abgesehen von einer Fußnote (S. 25) – mit keinem Wort erwähnt wird. Die enge Korrespondenz von Theaterpädagogik und *applied theatre*, die ja auch zu der intensiven Diskussion der letzten Zeit geführt hat, ob der zum Teil ungeliebte und in anderen Sprachen und Ländern schwer zu vermittelnde Begriff Theaterpädagogik nicht durch den des *applied theatre* ersetzt werden sollte, wird einfach nicht wahrgenommen, ganz zu schweigen von den vielfältigen und zum Teil weit entwickelten Methoden der durchaus auch interventionistisch orientierten Theaterpädagogik. Auch werden weder Boals Theater der Unterdrückten noch Brechts Lehrstück, bekannt auch als *learning play*, analysiert

Theaterpädagogik und / oder applied theatre?

bzw. überhaupt erwähnt. Gerade letzteres beinhaltet in besonderem Maße die Spannung von Narration und Unterbrechung, die relative Unabhängigkeit von Institutionen, Agonismus und antihegemonial in Verbindung mit paradoxal (Lernen durch asoziale Haltungen), die Identität von Probe und ‚Aufführung‘ sowie den Gestus als ästhetisch-soziales Zentrum – all das zentrale Aspekte des *applied theatre* in der vorliegenden Untersuchung – und führt damit in Lernprozess und ästhetischer Reflexion zu Selbstverständigung und Verhaltensänderung. Schließlich ist anzumerken, dass der gesamte Bereich „Theater in Bildung, Erziehung und Schule“ zwar als zweiter Punkt der „Typologie“ (S. 9) genannt wird, in der Analyse aber völlig ausgeklammert bleibt, obwohl das *applied theatre* in diesem Bereich zweifelsohne wesentlich verbreiteter, entwickelter und damit auch bedeutsamer ist als etwa in Bezug auf das Gefängnistheater und Unternehmenstheater oder in therapeutischen Kontexten.

Mit einer gewissen Berechtigung wird seit längerem betont, dass die Formen des post-dramatischen Theaters zuerst, zumindest aber sehr früh, im theaterpädagogischen Kontext entwickelt wurden – vielleicht sollte das Autorenkollektiv auch bei der Analyse des *applied theatre* einen entsprechenden Blick über den ‚Tellerrand‘ der Theaterwissenschaft wagen – dringend notwendig wäre es zweifelsohne!

Trotz dieser Kritikpunkte ist festzuhalten, dass das Autorenkollektiv die Diskussion innerhalb der Theaterwissenschaft weiterentwickelt hat und es ist zu berücksichtigen, dass es dabei explizit das Unfertige und Widersprüchliche seiner Untersuchung (vgl. u.a. S. 9 und 186f.) betont, die es zum Teil lediglich als „Vorschlag“ (S. 159) versteht.

4

Wie soll die Diskussion um *applied theatre* und Theaterpädagogik nun weitergehen? Wichtig scheinen mir eine

weitere Präzisierung und eine größere Trennschärfe; Differenzen und Gemeinsamkeiten zwischen der Sichtweise im deutschen Sprachgebiet und der in anderen Sprachen und Ländern, insbesondere den angelsächsischen, müssen genauer untersucht werden. Dabei wären die unterschiedlichen kulturellen Kontexte und Traditionen deutlich herauszuarbeiten. Vor allem aber sind die engen Fachgrenzen zu überwinden: Die Theaterpädagogik kann sicherlich viel von der Theaterwissenschaft lernen, aber auch diese darf jene nicht ignorieren. Ohne Berücksichtigung des Wissenschafts- und Praxisbereichs der Theaterpädagogik wird die Diskussion um das *applied theatre* nicht gelingen und immer unvollständig bleiben! Die seit Jahrzehnten geforderte Interdisziplinarität ist dringend notwendig, besser noch wäre sicherlich eine transdisziplinäre Forschung und Praxis.



AUS DEM ARCHIV

„Tätigkeitsfeld und Berufsfeld der Theaterpädagogin und des Theaterpädagogen“ 1987

Katharina Kolar (DATP)

„Vorweg: Fragen an eine/n denkende/n Theaterpädagog/in/en. 1. Hast Du eine/n Chef/in, eine/n Vorgesetzte/n? 2. Wem bist Du verantwortlich? 3. (...) Hast Du Kolleg/en/innen, mit denen Du zusammenarbeitest? 5. Findest Du (das) Theater schön? 6. Weshalb arbeitest Du gerade an diesem Theater? (...) 8. Warum grüßt Du auf den Gängen im Theater wen? (...) 10. An welchem Ort im Theater fühlst Du Dich am wohlsten? 11. Und was machst Du daraus? 12. Was findest Du, haben Jugendliche in Deinem Theater zu suchen? (...) 15. An welcher Stelle an Deinem Theater stehst Du in der Rangfolge Deinem inneren Selbstwertgefühl nach?“¹

Insgesamt 16 Fragen leiten das rot ummantelte, gebundene Dokumentationsheft der zweiten Bundestagung Theaterpädagogik mit dem Titel „Tätigkeitsfeld und Berufsbild der Theaterpädagogin und des Theaterpädagogen“ ein, in deren Mittelpunkt das Arbeitsfeld „Theaterpädagogik am Theater“² stand. Sie fand von 30.10.-01.11.1987 am Thalia Theater und Klecks Theater in Hamburg statt, wohin 134 Teilnehmende aus der BRD gekommen waren – neben Dramaturg*innen, Leiter*innen, Theaterpädagog*innen an Stadt-, Staats- und Landestheatern und freien Theatergruppen, Kulturämtern, Freizeiteinrichtungen wie Theaterpädagogischen Zentren auch Lehrer*innen, Studierende und Lehrende an Hochschulen und weiteren Aus- und Fortbildungsinstitutionen.³

Die Begrüßungsrede wurde vom damaligen Intendanten des Thalia Theaters, Jürgen Flimm, gehalten, der nicht nur den von Herbert Enge initiierten „Thalia Treffpunkt“ lobte, sondern die Wichtigkeit und Notwendigkeit der „direkten Arbeit mit Jugendlichen“ als „vielleicht die lauteste Werbung“ für das Theater betonte – ein klares Bekenntnis, ebenso wie die Tatsache, dass er die mit der Einrichtung einer festen Stelle Theaterpädagogik verbundenen Mehrkosten an seine Weiterverlängerung als Intendant knüpfte. Angebote speziell für Jugendliche, darunter eine Vielzahl bis heute bekannter und gängiger Vermittlungsformate im schulischen und außerschulischen Bereich, wurden bereits 1971 in einer Studie des Deutschen Bühnenvereins sowie dem 1977 veröffentlichten „Ergänzungsplan zur Musisch-kulturellen Bildung“ als Maßnahmen empfohlen. Ziel war es – verkürzt gesprochen – die vielfach als „hehre Bildungstempel“ wahrgenommenen und daher „uninteressanten“ Theater wieder attraktiver zu machen. Interessant ist, dass trotz der expliziten Empfehlung eigene Stellen dafür einzurichten, Vermittlungsangebote noch Mitte der 1980er Jahre von dramaturgischen Mitarbeiter*innen übernommen wurden.⁴

Die Tagungs-Teilnehmer*innen tauschten sich in Arbeitsgruppen u.a. über „Aus- und Fortbildung“, „Musiktheater“, „Arbeit mit Zielgruppen“, „Möglichkeiten eines beruflichen Zusammenschlusses“ oder „TP in der Institution Theater – Probleme und Möglichkeiten der Kooperation“ aus. Letztere formulierte zwei zentrale Bedingungen: 1. eine pädagogische Aus- oder Vorbildung sowie ausreichende Theatererfahrung als notwendige Voraussetzung von Theaterpädagog*innen, 2. deren „Einbindung“ in das Theater. Damit wurden zudem Mitspracherecht beim Spielplan, Anerkennung „der Theaterpädagog/innen, mit der Kritik, die sie für die Zuschauer in das Theater zurückbringen“ sowie eine kritische Haltung der eigenen Arbeit, den Theaterkolleg*innen und „natürlich dem Produkt Theater“ gegenüber gefordert. In der Zusammenschau der auf 50 Seiten versammelten, in Umfang und Form höchst unterschiedlichen Texte, treten immer wieder die Bedingungen und Hindernisse auf struktureller Ebene sowie die Abhängigkeit von lokalen und ortsspezifischen Gegebenheiten zutage. Daraus lässt sich schließen, dass das Schärfen des Selbstverständnisses und des „Berufsbildes“ vor allem darauf abzielte, eine „politisch wirksame Argumentation“ zu entwickeln, um geschlossen nach „außen“ auftreten zu können – in der öffentlichen „Wahrnehmung“ sowohl gegenüber den Theater-Leiter*innen als auch gegenüber Bildungs- und Kulturpolitiker*innen. Hier besteht nach wie vor – trotz Etablierung des Arbeitsfeldes TP am Theater – Handlungsbedarf.⁵ Dieser erste Auftritt lief bei der schließlich vierstündigen Podiumsdiskussion zum Thema „Theaterpädagogik im Aufwind – Anerkannter Beruf oder billiger Werbeträger?“, zu der drei Theaterleiter, fünf Kulturpolitische Sprecher*innen verschiedener Parteien⁶ sowie der Senatsdirektor der Kulturbehörde eingeladen waren⁷, nicht optimal: *„Man sucht also Abgrenzungen, streitet über die ‚eigentliche‘ Theaterpädagogik (eher spielplanbegleitende, mit didaktischen Erwägungen verknüpfte TP am Theater oder die an der Spielpädagogik, Animation und Selbsterfahrung orientierte Form, Anm.) und endet bei der absurden Frage, ob der einstmals ausgestiegene Schauspieler oder der arbeitslose Pädagoge die größere Kompetenz haben für das, was jeder in seinem Arbeitsbereich erfolgreich tut. Die Gretchenfrage, ohne Zweifel, über die sich unterdessen in Hamburg heftig bis verbissen gestritten wurde – allen voran unter den Hochschullehrern.“*⁸ Ein weiterer „Dauerbrenner“ der Diskussion war: „Der Theaterpädagoge als Arbeitsbeschaffungsmaßnahme“. Die Zahl der Theaterpädagog*innen an Theatern, auch als „Schulreferent*in, Jugendreferent*in, Öffentlichkeitsdramaturg*in für Jugend und Schule“ bezeichnet und vorwiegend Lehrer*innen, „hat sich in

„Tätigkeitsfeld und Berufsbild der Theaterpädagogin und des Theaterpädagogen“ 1987

den vergangenen 5 Jahren mindestens versechsfacht.“ Etwa 70% der zu dieser Zeit bundesweit vermuteten mindestens 60 Stellen waren über sogenannte Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen (ABM) finanziert, mit denen die Bundesagentur für Arbeit auch „öffentliche Arbeiten, z.B. im sozialen Bereich oder im Umweltschutz, die ohne Arbeitsbeschaffung nicht erledigt würden“⁹, förderte. Die ABM waren auf zwei Jahre befristet, wenn die Stellen nicht – wie eigentlich gedacht – übernommen wurden, was in den wenigsten Fällen geschah. Interessant ist, dass die ABM die wichtigste Fi-

nanzierungsmöglichkeit für die sich zu dieser Zeit in ihren vielgestaltigen Formen ausbildenden „Theaterpädagogik“ und damit auch für z.B. freie Gruppen oder Theaterpädagogische Zentren war.

Christiane Richers¹⁰ verweist in ihrem kritischen Rückblick darauf, dass die Theaterpädagog*innen der Tagung ihre Lehrer*innen-Biographie in ihrem Einfluss auf das Berufsbild unterschätzen und appelliert, das eigene Theaterverständnis zu reflektieren. Damit erschließen sich auch die eingangs gestellten Fragen als Denkanstoß für die Nach-Lese der Tagung.



Vorweg: Fragen an eine/n denkende/n Theaterpädagogin/en

1. Hast Du eine/n Chef/in, eine/n Vorgesetzte/n?
2. Wem bist Du verantwortlich?
3. Findet Deine Arbeit isoliert statt?
Hast Du Kolleg/en/innen, mit denen Du zusammenarbeitest?
4. Fühlst Du Dich wohl bei Deiner Arbeit?
5. Findest Du (des) Theater schön?
6. Weshalb arbeitest Du gerade an diesem Theater?
7. Wie findest Du heraus, mit wem Du zusammenarbeiten kannst?
8. Warum grüßt Du auf den Gängen im Theater wen?
9. Wie gut kennst Du Dein Theater?
10. An welchem Ort im Theater fühlst Du Dich am wohlsten?
11. Und was machst Du daraus?
12. Was findest Du, haben Jugendliche in Deinem Theater zu suchen?
13. Wen von allen Menschen an Deinem Theater möchtest Du als nächsten kennenlernen?
14. Welche Kolleg/en/innen an Deinem Theater brauchst Du für Deine Arbeit?
15. An welcher Stelle an Deinem Theater stehst Du in der Rangfolge Deinem inneren Selbstwertgefühl nach?
16. Zwischen wem stehst Du in der Rangfolge?

Ja, Du hast es geschafft, alle Fragen durchzulesen. Du erhältst 10 Punkte. Zusätzlich locken weitere 10 Punkte für jede ehrlich beantwortete Frage. Auf geht's! Für jeden vollständig beantworteten Fragekatalog winkt ein kostenloser Theaterbesuch in Hamburg. Teilnahmebedingungen wie bekannt. Der Rechtsweg ist ausgeschlossen.

Herbert Enge
Christiane Richers

Anmerkungen

1 Enge, Herbert und Richers, Christiane (1988): *Tätigkeitsfeld und Berufsbild der Theaterpädagogin und des Theaterpädagogen. Bundestagung Theaterpädagogik 1987 in Hamburg. Dokumentation*, Vorweg, o.S.

2 An dieser Stelle sei auf Ute Pinkerts 2014 erschienen Band zum Thema „Theaterpädagogik am Theater“ verwiesen, in dem sie u.a. ausgewählten, historischen Momenten, die für die Herausbildung des Praxisfeldes in Westdeutschland und der DDR von Bedeutung waren, nachgeht. Vgl. Pinkert, Ute (2014): *Vermittlungsgefüge II. Historische Momente der Herausbildung des Praxisfeldes von Theaterpädagogik am Theater*. In: dies. (Hg.) (2014): *Theaterpädagogik am Theater. Kontexte und Konzepte von Theatervermittlung*. Berlin: Schibri, insbes. S. 194-233.

3 Vgl. Enge, Herbert und Richers, Christiane (1988): a.a.O., *Liste der Teilnehmenden im Anhang*, o. S.

4 Vgl. Pinkert, Ute (2014): a.a.O., S. 206-211.

5 Vgl. *Arbeitskreis Theaterpädagogik der Berliner Bühnen und Pinkert, Ute (2012): KÖNNEN – WOLLEN – BRAUCHEN. Statements zu den besonderen Kompetenzen, Zielen und Bedürfnissen von Theaterpädagogik an Theatern*. http://www.was-geht-berlin.de/sites/default/files/wollen_brauchen_koennen_mit_bild.pdf (zuletzt abgerufen am 17.01.2017).

6 SPD, CDU, GAL (Grüne-Alternative-Liste – bis 2012 Landesverband

der Grünen Hamburg) und FDP. Vgl. Enge, Herbert und Richers, Christiane (1988): a.a.O., S. 4 des Anhangs.

7 Von dieser sind leider nur die Statements der Gäste auf die Frage nach der spontanen Assoziation zum Begriff „Theaterpädagogik“ überliefert. Vgl. Schwenke, Walburg (1988): *Blick zurück nach Hamburg*. In: Enge, Herbert/ Richers, Christiane (1988): a.a.O., S. 44.

8 Ebd., S. 47. Daran zeigt sich auch, dass sich der zum Teil höchst unterschiedliche Phänomene umfassende Begriff „Theaterpädagogik“ bereits durchgesetzt hatte. Vgl. Streisand, Marianne (2005): *Fundstück Begriff/Begriffsgeschichte*. In: Streisand, Marianne u.a. (Hg.) (2005): *Generationen im Gespräch. Archäologie der Theaterpädagogik I*. Berlin u.a.: Schibri, S. 443.

9 „Arbeitsbeschaffungsmaßnahme“. In: *Duden Wirtschaft von A bis Z: Grundlagenwissen für Schule und Studium, Beruf und Alltag*. 6. Aufl. Mannheim: Bibliographisches Institut 2016. *Lizenz Ausgabe Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung* 2016. <http://www.bpb.de/nachschlagen/lexikal/lexikon-der-wirtschaft/18659/arbeitsbeschaffungsmaßnahmen> (zuletzt abgerufen am 17.01.2017).

10 Eine der drei Veranstalter*innen und Mit-Herausgeberin der Dokumentation. Richers, Christiane (1988): *Nachträglich*. In: Enge, Herbert und Richers, Christiane (1988): a.a.O., S. 49-50.

REZENSIONEN

Hruschka, Ole: Theater machen. Eine Einführung in die theaterpädagogische Praxis. Paderborn: Wilhelm Fink 2016. [176 S., 978-3-8252-4635-8]

„Theater machen“ wendet sich an Einsteiger*innen in die professionelle theaterpädagogische Arbeit, „insbesondere an Studierende [...] und an angehende TheaterlehrerInnen“ (11). Auf der Höhe der zeitgenössischen Theaterästhetik bietet der Band Überblick und Einführung in Standards des Gegenwartstheaters, neben kurzen Darstellungen verschiedener Theaterformen und Spielweisen sind aktuelle Themenstellungen und Fachdiskurse berücksichtigt. Eine Qualität des Buches sind seine Bezüge zum Berufstheater, die an die theaterpädagogische Praxis rückgebunden werden: Denn in erster Linie ist „Theater machen“ ein präzises, gut lesbares *hands-on*-Arbeitsbuch, das alle wesentlichen Schritte, von der Erfindung eines Theaterprojekts, über Planung, Entwicklung, Probenarbeit bis hin zur Aufführung vermittelt. „Theater machen“ gibt Tools für eine Vielfalt theaterpädagogischer Projektarbeit an die Hand: vom Umgang mit Theatertexten inkl. Hinweisen zu Aufführungsrechten über die Arbeit mit historischen Dokumenten bis zu Rechercheprojekten und zur theatralen Forschung. Dabei liegt der Fokus auf textbasierter Theaterarbeit. Die Beispiele entstammen der Arbeit im schulischen Kontext, mit Jugendlichen und Studierenden. Das Buch bietet zwei Vorgehensweisen an, um mit ihm zu arbeiten. Das Inhaltsverzeichnis erlaubt den Zugang über aufeinander aufbauende Themenstellungen: Rahmen erfinden, Gruppen anleiten, Material entwickeln usw. Das Verzeichnis von Leitfragen ermöglicht es, sein Projekt aus Fragen heraus zu entwickeln. Unter 16 Gruppen von Leitfragen finden sich u.a. solche „zu dramaturgischen Modellen und Prinzipien“, „zum Umgang mit Räumen“, „zur Gestaltung der Figur“ oder „zur Rolle des Publikums“. Hruschkas Leitfragen setzen wesentliche, kluge Impulse, immer mit dem Gestus: „Was muss und was könnte ich mich als Spielleiter*in fragen?“ Das ist ein so überzeugender und wie produktiver Zugriff. Eine „Leitfrage [] zur Vision eines Theaterprojekts“ (39) ist z.B.: „Warum lohnt es sich speziell für diese Gruppe, sich mit der Kunstform Theater auseinander zu setzen?“ Eine „Leitfrage [] zur Haltung der Spielleitung“ (51) ist die gerade von Einsteiger*innen oft erst spät im Prozess anlässlich einer Situation der Überforderung entdeckte Frage: „In welcher Hinsicht benötigen Sie als Projektleitung selbst Unterstützung, um den Anforderungen der Gruppe und den eigenen

Qualitätsansprüchen gerecht werden zu können?“ Hruschka versteht Theater als soziale Kunstform, die sich „angesichts einer sich rasant verändernden Gesellschaft“ im laufenden Wandel befindet und dabei „die eigenen Parameter immer wieder in Frage und auf die Probe stellt.“ Sein Buch soll helfen, „eigene Routen und Zugänge zu den unterschiedlichen Kontinenten von Theaterarbeit zu finden“ (12). Umso einleuchtender, sich diesem Kontinente aus dem Gestus des Fragens heraus zu nähern, zu denen der Band eine Fülle von Antworten und weiterführenden Hinweisen bereithält.

Birte Werner

Raddatz, Frank (Hg.): Republik Castorf. Die Berliner Volksbühne am Rosa-Luxemburg-Platz seit 1992. Gespräche. Mit Fotos von Thomas Aurin. Berlin: Alexander Verlag 2016. [376 S., ISBN 978-3-8958-1377-1]

Dieses großartige Buch führt uns noch einmal den Verlust vor Augen, den es bedeutet, wenn die fragwürdigste Entscheidung der Berliner Kulturpolitik der letzten Jahre in die Tat umgesetzt wird: Ein international renommiertes und zugleich lokal vernetztes, gut ausgelastetes, künstlerisch avantgardistisches und ästhetisch Schule machendes, ein politisch und sozial engagiertes Theater mit einem grandiosen Ensemble wie die Berliner Volksbühne unter Frank Castorf zu zerschlagen. Sophie Rois kommentiert diese Entscheidung mit den Worten, sie lasse „nur einen Schluss zu: Sie wissen nicht, was sie tun“ (137). Das Buch versammelt in Gesprächen, was es an künstlerischer Qualität in diesem Haus gab und noch gibt. Der unersetzliche Bert Neumann sprach über das „Projekt Volksbühne“ und die Herausforderung, eine eigene räumliche Lebenswelt im Theater – zum Beispiel bei Castorfs Dostojewski-Inszenierungen – zu erschaffen. Die Schauspieler und Schauspielerinnen Katrin Angerer, Sophie Rois, Marc Hosemann, Henry Hübchen, Alexander Scheer, Bernhard Schütz, Lilith Stangenberg und viele andere eröffnen einen spannenden Blick in den Handwerkskasten der besonderen Spielweise, wozu der Wechsel zwischen live-Spiel und live-Kamera ebenso gehört wie ihre Präsenz und die Verantwortung für ihre Arbeit. Dazu zählt auch die Lust und Qual der „Überforderung“, die das Haus charakterisiert. Daneben aber steht die Spielfreude, „Castorf-Abende sind ein Geschenk für die Schauspieler“ (Scheer, 144). Oder: „Wer diesen Beruf macht, der soll schwitzen und sich verausgaben“ (Angerer, 42). Die Volksbühne, hier apostrophiert als „Republik Castorf“, steht aber für Produktionen sehr

unterschiedlichen Formats, in erster Linie zu nennen sind Marthaler, Pollesch, Schlingensief. Denn die Volksbühne war und ist eine „künstlerische und politische Anlaufstelle“ (Marthaler, 164). Was die Theaterarbeit aller schon seit den 1990er Jahren bestimmte und damals zuerst eher für Irritation denn Anerkennung sorgte, ist das Anti-Neoliberale. Nicht ohne Grund steht auf dem Dach, weithin sichtbar, das Wort „OST“. A. Scheer übersetzt es mit dem Satz, der sicherlich für alle am Haus prägend ist: „Nicht auf Nummer sicher gehen“ (156). Es steht auch für eine bestimmte historische und soziale Perspektive ebenso wie für eine charakteristische Spielweise. B. Schütz spricht etwa davon, dass hier im Spiel die Distanz zwischen Spieler und Figur stets „mit reflektiert wird“, dass „die Kraft [...] aus einer anderen Schule des Theaterspielens“ ausgeht von „Gedanklichkeit und historischem Bewusstsein [...]“, aber nicht von Nachempfinden und Psychologie“ (209). Verwiesen wird auf die künstlerische Linie, die die Volksbühne fortgeführt hat und die sich von Piscator über die Brecht-Schüler Benno Besson und Heiner Müller bis zu Frank Castorf durchzieht (vgl. 242 f.) Außerhalb der Volksbühne, meint Kuttner, „interessiert sich niemand mehr für Geschichte“ (ebd.). Gute Fotos (Th. Aurin) und Kurzkommentare von Mitarbeitenden von Technik, Requisite, Kantine etc. ergänzen dieses, für Theaterinteressierte überaus empfehlenswerte Buch.

Marianne Streisand

Eilers, Dorte Lena; Imer, Thomas; Müller, Harald (Hg.): Castorf. Arbeitsbuch 2016. Berlin: Theater der Zeit 2016. [184 S., ISBN: 978-3-95749-073-5]

2016 sind zwei Publikationen zu Frank Castorf erschienen, die insofern besonders lesenswert sind, als Castorf wohl der wichtigste Theaterleiter und Regisseur der letzten Jahre in Deutschland ist und seine äußerst produktive und innovative, aber durchaus auch umstrittene Arbeit an der Volksbühne qua Beschluss des Berliner Senats demnächst ein kaum nachvollziehbares Ende findet.

Das kleine ‚dicke‘ Buch (siehe die Rezension von Marianne Streisand) besteht aus 20 Interviews mit Theaterpraktiker*innen an der Volksbühne, es bietet also weitgehend eine Innenansicht. Die großformatige ‚dünnere‘ Veröffentlichung mit dem lakonischen Titel „Castorf“ wirft aus der Perspektive verschiedenartiger internationaler Arbeitszusammenhänge (mit wenigen Ausnahmen) einen Blick von außen auf die Volksbühne. Mit 36 in Form und

Rezensionen

Thema sehr unterschiedlichen Texten, ergänzt um Bildcollagen von Olaf Nicolai und Fotos der Bühnenräume von Aleksandar Denic, entsteht so ein Arbeitsbuch zu Castorf als einem „internationalen Phänomen“. In vielen Ländern ist eine weitreichende Wirkung seiner Inszenierungen und Gastspiele festzustellen, die in „Schichtungen von Geschichte angelegt sind“ und „sich nicht nur durch die Zeit, sondern auch durch Räume und Kulturen bewegen.“ (Editorial). So stehen unter dem Titel „Castorf Welt“ (3. Kapitel) Texte von bekannten Theaterleuten und Künstler*innen aus Argentinien, Bosnien-Herzegowina, Brasilien, Chile, China, Frankreich, Kroatien, Mexiko, Norwegen, Polen, Russland, Schweden, Schweiz, Serbien, Taiwan, Ukraine, USA neben Beiträgen von Wissenschaftlern wie Fiebach, Groys, Schramm und Wilzopolski. Im zweiten Abschnitt „Companeros“ finden sich Texte und Interviews von eng mit der Volksbühne verbundenen Theatermachern Lilienthal, Carp und Hegemann, und im vierten Abschnitt „Early Years“ kommen u.a. die Schriftsteller Durs Grünbein, Bert Papenfuß zu Wort. Zu Beginn sind unter dem Titel „Kunst und Attacke“ interessante Ausschnitte aus Castorfs Gesprächen mit „Theater der Zeit“ aus 30 Jahren, charakterisiert als „Castorf-Maschine“, versammelt. Auch das Ende, betitelt als „Bruder Karamasow“, konzentriert sich erneut auf Castorf, und zwar dergestalt, dass seine Besonderheit zunächst in einem Interview mit Alexander Kluge vor allem über die berühmte Bearbeitung von Dostojewskis *Dämonen* sichtbar wird. Abschließend gibt ein Auszug aus Castorfs Rede vom März 2016 weitere wichtige Einblicke in sein Leben und seine Arbeit, vor allem in Castorfs „Ost-Identität“, seine kongeniale Zusammenarbeit mit Bert Neumann, die „Gemeinsamkeit produktiver freier Arbeit“, die „eine Individualität im Kollektiven“ „war“ und gegen ein ständiges „Harmoniebedürfnis“ „Zwiespalt und [...] Konflikt“, d.h. die „Kämpfe der Zeit“, betonte.

Dieses Arbeitsbuch liefert allen, die sich mit Castorf auseinandersetzen wollen, einen guten Einblick in die thematische Vielfalt und „die schroff zusammengesetzten Formen“ (Editorial) seiner Theaterarbeit.

Florian Vaßen

Lehmann, Hans-Thies: Brecht lesen. Berlin: Theater der Zeit 2016. [327 S., ISBN 978-3-95749-079-7]

Entgegen immer noch bestehenden Vorurteilen, denen zufolge Bertolt Brecht der große „Vereinfacher“ und „Belehrer“ sei, ist er sicherlich einer der komplexesten und widersprüchlichsten deutschsprachigen Schriftsteller des 20. Jahrhunderts; es ist keineswegs einfach mit seinen Texten zu arbeiten. Um ihn wirklich zu verstehen, ist zunächst und vor allem eine differenzierte Lektüre notwendig. Auf den ersten

Blick scheint also alles klar: Aufklärung, Didaktik, Sozialismus, bei genauerem Hinsehen entdeckt man dann aber den „anderen“ Brecht und ist oft, konfrontiert mit dem „vollkommen Unerwartete(n)“, dem „Unkalkulierbare(n)“ (8), wie Lehmann formuliert, erstaunt und überrascht.

Bei einer neuen Sichtweise und bei möglichen Entdeckungen hilft Hans-Thies Lehmann, zurzeit einer der besten Brecht-Kenner, mit seiner Sammlung von Texten der letzten knapp 40 Jahre. Im Zentrum steht dabei der „Theaterautor und Theaterdenker“ (8), speziell sein „Theater der Zukunft“: das Lehrstück oder *learning play*. Aber auch der Lyriker, besonders die *Hauspostille* und der politisch Denkende und Schreibende, Themen wie „Vergessen, die Sexualität und der Tod“ (8) werden immer wieder und ausführlich vorgestellt. In 20 Analysen und Untersuchungen, u.a. auch zu *Galilei* und *Fatzer*, zu Brecht und Kafka, Bloch, Adorno, entsteht für die Leser*innen ein Kaleidoskop brechtscher Theorie und Praxis.

Lehmann betont drei Schwierigkeiten beim Lesen Brechts: erstens das „Zweideutig- und/oder Zweifelhaftwerden“, „das wirklich Politische der Kunst in der Form“ (10), „eine *Ästhetik des Widerhakens*“, ja sogar „Unterbrechung und Zäsur im Sinne Hölderlins“ (11); zweitens Brecht als „Multitude“ – „Brecht ist mehrere“ (11): anarchisch und (neu-)sachlich, Autor von weltberühmten Dramen und von Lehrstücken für die Schule, „Individualist im Kollektivmäntelchen“ (12f.), ein „Theatertier“ im Kampf gegen Bürokratie und doch „Staatsdiener“; drittens sein Theater der Alterität, geprägt von Fremdheit als „Störung und Unterbrechung“ (16) und mit Blick auf „Andersheit“ und „Nicht-Begreifen“ (16f.). Für Brecht ist der Mensch – gegen Identitätsideologie und Homogenitätsdenken – „nichts, das ist, sondern etwas, das *wird*.“ (19) In der widersprüchlichen Konstellation von Marx, Nietzsche und Freud stehend, entwickelt Brecht „Beziehungen zwischen Text, Spiel, Raum und Öffentlichkeit“ (20) und damit ein Zusammenspiel von „Jasagen zur Welt und radikaler Kritik am Bestehenden“ (22).

Und Brechts Theater-Konzeption heute? Lehmann zeigt aus unterschiedlichen Perspektiven, wie in Brechts Theatertheorie die *Form* selbst bei der Didaxe konstitutiv ist und dass „von Spielern und Zuschauern gleichermaßen verlangt“ wird, „das Theater als kommunikative Situation zu begreifen“ (26), nicht „als Vorführung vor und für, sondern als Aufführung mit dem Publikum“ (27). Für Brecht zählt nicht das Produkt, sondern die „Praxis der Recherche, der Selbstbefragung, Abenteuer des Denkens und Vorstellens“ (26). Das zeigt, Brecht ist ‚kein alter Hut‘, sondern Teil des heutigen Theater-Diskurses, an dem auch Theaterpädagog*innen intensiv teilhaben.

Florian Vaßen

Naumann, Matthias / Thamer, Florian (Hg.): Krieg. Berlin: Neofelis 2016 (= Mülheimer Fatzerbücher 4). [212 S., ISBN: 978-3-95808-007-2]

Kontinuität als Variation – so sehe ich die *Fatzerbücher*, deren vierter Band 2016 erschienen ist und sich mit dem immer näher rückenden Thema Krieg auseinandersetzt. Brechts ‚Jahrhunderttext‘ basiert auf dem Ersten Weltkrieg, jenem Beginn des kurzen 20. Jahrhunderts, zeigt den Versuch, aus dem ‚Nationen-Krieg‘ Bürgerkrieg und Klassenkampf zu entwickeln, und hat heute angesichts der unübersichtlichen und bedrohlichen Formen von Krieg bedrückende Aktualität. Die Frage, wer kämpft gegen wen, auf der globalen Ebene ebenso wie auf der regionalen und sogar im Bereich kleinerer Gruppen und Kollektive stellt schon Brecht in seinem *Fatzer*.

Die fünften Mülheimer Fatzer Tage von 2015, die hier dokumentiert werden, gliedern sich in drei Teile: in ein interdisziplinäres Symposium mit vier Vorträgen, einem Open Call, der zur Auswahl, Erarbeitung und Präsentation von drei Performances führte, und zwei Inszenierungen mit einem Kommentar.

Der erste Abschnitt beginnt mit einem Text des Soziologen Jens Warburgs, der „das soziale Phänomen des Krieges“, die „industrialisierte Kriegführung“ und „die chamäleonartigen Metamorphosen des gegenwärtigen Kriegsgeschehens“, gerade auch als „Imperialkriege“, untersucht. Für den Theaterwissenschaftler Sebastian Kirsch stellt Brechts *Fatzer* den „Nullpunkt des 20. Jahrhunderts dar; er konzentriert sich auf „Räume“, „Fleisch“, „Festkörper“ und vor allem „Löcher“ sowie die kriegerische „Atmosphäre“ „chemischer, biologischer oder atomarer Waffen“. Die dritte Analyse beschäftigt sich mit den Anfängen des Flüchtlingsschutzes nach dem Ersten Weltkrieg, der Genfer Flüchtlingskonvention und der Frage, ob *Fatzer* eigentlich ein Flüchtling ist. Schließlich untersucht Matthias Naumann das Verhältnis von Krieg und Theater seit Aischylos' *Die Perser*, insbesondere als „Denkfigur politischen Handelns“, als Erfahrungsverlust und als „zeitlose Folge von Schocks“ (Th.W.Adorno).

Es folgen Produktionsnotizen und Aufnahmefotos der Performance *Fatzer & Selbstkritik der Kgi*, Absagen an den Krieg, die das Künstlerinnenduo verschickt hatte, sowie ein Lehrstück-Happening, „in dem die Zuschauenden zu Spielenden werden mussten.“ In dem dritten Teil „Inszenierungen“ wird über *Fatzer – eine Zeremonie* berichtet und dabei der Chor und „das musikalisch-rhythmisch geordnete Ritual“ besonders betont. Vollständig abgedruckt wird schließlich der Text des Lecture-Concerts *Sounds like war: Kriegserklärung* von andcompany&Co. mit anschließender Analyse von Michael Wehren: *Fatzer* als „Kriegsstück“ in einem Jahrhundert, dessen „Passion“ nach Badiou „der Krieg“ ist, gerichtet gegen „falsche Zufluchten (wie zum Beispiel Staat, Nation,

Volk“ und einen „falschen Frieden“ (Brecht). Diese Publikation setzt fort und präzisiert in Theorie und Praxis die Thematik *Brecht und der Krieg*, die vor gut 10 Jahren im Zentrum des Brecht-Dialogs 2004 (Berlin: Theater der Zeit 2005) stand, der sich u.a. mit *Mutter Courage* und der Kriegsfiel, vor allem aber mit Brechts Lehrstück-Konzeption beschäftigte.

Für diejenigen, die sich mit dem Phänomen des Krieges im Kontext von Theater auseinandersetzen wollen, ist die hier vorgestellte Publikation zweifelsohne von großem Nutzen.

Florian Vaßen

Peřka, Artur / Tigges, Stefan (Hg.): Das Drama nach dem Drama. Verwandlung dramatischer Formen in Deutschland seit 1945. Bielefeld: Transcript 2014. [491 S., ISBN 978-3-8376-1488-6]

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

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

Florian Vaßen

Barth, Dorothea (Hg.): Musik. Kunst. Theater. Fachdidaktische Positionen ästhetisch-kultureller Bildung an Schulen. Osnabrück: Electronic Publishing der Universität Osnabrück epOs 2016. [200 S., ISBN 978-3940255-64-8]

Die Universität Osnabrück dokumentiert mit diesem Buch eine Tagung aus dem Jahr 2014. Die drei künstlerischen Schulfächer Kunst, Musik und Theater stellen sich in ihren konzeptionellen Ansätzen erstmals gemeinsam dar. Das war lange überfällig! D. Barth stellt einleitend verbindende Momente heraus: die Entwicklung positiver Selbstkonzepte, Zugänge zum kulturellen Leben, eigene künstlerische Tätigkeit. Sie relativiert außerfachliche Transferwertungen als Begründungskriterien und verweist auf die „ästhetische Rationalität“ als einen eigenen „Modus der Welterfahrung“. In der Selbstdarstellung der drei Fächer, auch in ihrem Bezug zu außerschulischer Kultureller Bildung, wird allerdings deutlich, dass dies ein erster Ansatz der Verständigung ist.

In der Musik gibt es profilierte Auseinandersetzungen unterschiedlicher, auch historisch begründeter Positionen im Spannungsfeld zwischen *Werkbetrachtung* und künstlerischer Praxis. Das langjährige Primat der Werkbetrachtung, weicht aktuell Bestrebungen, das produktive Moment neu zu entfalten: im „aufbauenden Musikunterricht“, der das Musizieren zum primären Gegenstand macht, wie im Ansatz, „Erfahrungssituationen“ zum Motor „musikalischer Praxis“ zu machen. Auch das Prinzip der „Transformation“, des *Neu-Denkens* von Musik in Bildern, in poetischer Sprache, in Bewegung und Tanz, zielt auf „künstlerische Praxis“ und die Aktivierung des Subjektiven.

In der Kunstdidaktik haben Bildbetrachtung und künstlerische Praxis sich seit eh wechelseitig verschränkt. Der aktuelle Diskurs verläuft hier vor dem Hintergrund des Konzepts der *Visuellen Kommunikation* aus den 70er Jahren und bringt das Faktum sozialer Bildwelten, der „Alltagsästhetik“ in den Blick. „Bilddidaktik“ und „Bildkompetenz“ im Medienzeitalter zielen aber ebenso wie „Kunstunterricht“ oder der Ansatz der „Ästhetischen Forschung“ auf der Grundlage subjektiver Erfahrungen und des performativen Umgangs mit Objekten des Alltags auf „künstlerische Praxis“.

Zur Fachdidaktik des Theaters gibt es nach einem historischen Überblick nur zwei aktuelle Positionen: U. Hentschel und D. Hilliger gehen explizit von der Kunstform Theater aus als dem spezifischen Impuls „ästhetischer Bildung“ und zielen unter dem Stichwort „Theater probieren“ auf Formen offen suchender, grundsätzlich projektorientierter Praxis, auch der rezeptive Aspekt ist als „Theater sehen“ da eingebunden. M. Weig und L. Klepacki fragen nach spezifischen Strukturen des „Theaterunterrichts“ und dem Verhältnis von offenem Projektunterricht und „konsekutiv curricularen Fachinhalten“. Konzeptionelle Auseinandersetzung bleibt eher ausgespart – auch in historischer Sicht, ebenso der Deutschunterricht mit seinen ästhetischen Komponenten, von dem Theater ja vielfach ausging.

Berührungspunkte zwischen den drei Fächern zeigen sich vor allem im praxis- und projektorientierten Bereich. Erstaunlicherweise spielen in der Vergangenheit entwickelte kooperative Modelle fast keine Rolle mehr. Das gemeinsame Leitmotiv „künstlerische Praxis und ästhetische Erfahrung“ allen zu vermitteln, zielt auf regulären Fachunterricht. Das ist wichtig, sollte das freiwillige Engagement in fachspezifischen oder – übergreifenden Projekten, in Theatergruppen, im Chor und Orchester allerdings nicht abwerten.

Hans Martin Ritter

Hirschfeld, Uwe: Notizen zu Alltagsverstand, politischer Bildung und Utopie. Werkstatt-Texte 6. Hamburg: Argument Verlag 2015. [243 S., ISBN 978-3-86754-811-3]

Seit der, in den 1990er Jahre erfolgten, deutschsprachigen Herausgabe der *Gefängnishefte* Antonio Gramscis entwickelten sich rege, inzwischen auch pädagogische, Diskussionen um diese Texte. In seinen Arbeiten analysierte Gramsci den Zusammenhang von Ökonomie, Politik und Alltagskultur und diskutierte die Frage, wie die Befreiung aus kapitalistischen Herrschaftsverhältnissen gedacht und gemacht werden könne. Uwe Hirschfeld legt nun mit seinen *Notizen zu Alltagsverstand, politischer Bildung und Utopie* einen weiteren Beitrag zur Debatte vor, der sich selbst als noch in viele Richtungen zu erschließender „Steinbruch“ (10) versteht.

Rezensionen

Im ersten Teil seines Buches erarbeitet Hirschfeld ein Verständnis des bei Gramsci zentralen Begriffs des Alltagsverständes. Er diskutiert dessen widersprüchlichen und fragmentarischen Charakter, der zur passiven Duldung verhängter Herrschaft beiträgt; illustriert aber auch Ansatzpunkte, an denen sich politisch widerständige Praxis entfalten könnte. Diese Gedanken werden im zweiten Teil des Buches aufgenommen und auf politische Bildung bezogen, die für Hirschfeld aufbewusste, kollektive und emanzipatorische Gesellschaftsveränderung gerichtet ist.

Zwar bezieht sich Hirschfeld nicht explizit auf theaterpädagogische Themen, jedoch lässt sich sein Buch daraufhin auslegen, *insofern* mit Hirschfeld Theaterpädagogik als Feld politischer Bildung und damit als gesellschaftliche Arena des Ringens um Hegemonie und gesellschaftliche Transformation gedacht werden kann – und muss. Insbesondere seine Diskussion der Prozesse zur Herausbildung eines kohärenten Bewusstseins über die Ermöglichung und Nutzung von „Diskrepanzverfahren“ (148), also der Einsicht in die Widersprüchlichkeit eigenen Tuns und Denkens, aber auch seine Überlegungen zum professionellen Selbstverständnis „Lehrender“ (181), die sich eben nicht als wissende Lehrer*innen oder Trainer*innen verstehen, sondern als solche, „deren Befreiung noch aussteht und die dabei auf die anderen angewiesen sind“ (183), erinnern dabei immer wieder an den stets politische Charakter pädagogischen Tuns. Hirschfeld geht dabei – richtigerweise – zum Teil so weit, dass es wehtut. So, wenn er fordert: „Nur wenn die Lehrenden auch ihre Vorstellungen, und letztlich ihre Lebensführung im Alltag, zur Disposition stellen, lassen sich dialogische Lernaufgaben definieren.“ (151)

Gerade auch die von Hirschfeld zum Abschluss des Buches skizzierten Methoden zur Förderung „mäeutischer Momente“ (204) verdient dabei breite Beachtung und Anwendung auch und gerade in theaterpädagogischer Praxis.

Der von Hirschfeld zur Verfügung gestellte Steinbruch wird, so ist zu hoffen, nicht einsam verwitern. Es gilt, in ihm zu arbeiten und die Möglichkeiten gemeinsamer, ästhetischer und *dadurch* radikaler Bildungsprozesse praktizierend zu reflektieren.

Robert Pfützner

Joppich, Andreas; Lipp, Susanne; Pladeck, Wendy; Harpain, Philipp (hrsg. von GRIPS Werke e. V. in Kooperation mit dem GRIPS Theater Berlin): WASSERbomben. Globale Ermittlungen – Interaktive Mitspiel-Krimis als Methode des Globalen Lernens. Uckerland: Schibri 2016. [131 S., ISBN 978-3-86863-170-8]

Wenn es nicht wie ein Kalauer klänge: ‚WASSER ist in aller Munde ...‘ UNICEF schreibt 2016 unter dem Motto ‚Gemeinsam für Kin-

der‘: „Jeden Tag muss sich die zwölfjährige Harko (in Äthiopien) auf die gefährliche und kräftezehrende Suche nach Wasser machen“. Wasser ist heute ein globales Thema, ein Teil globalisierten Handelns in verschiedenen Produktions-, Technik-, Ökologie- und Finanzfeldern. Und ein Thema, das jeden Menschen angeht. Das weiß das Team der GRIPS Werke und entwickelt deshalb eine theatrale, interaktive und pädagogische Ermittlung für etwas andere, nämlich handlungsorientierte und -orientierende, schul-klassenbezogene, differenzierte Experimental-Situationen: „Durch sie Situationsbezogenheit besteht (...) ein Interesse für (...) Informationen, das sonst nicht gegeben wäre“ (75). Informationen sind hier Arbeitsmittel - gleichbedeutend mit den spiel- und theaterpädagogischen Praktiken, die das Klassen-Spiel-Theater-Tun grundieren: „Wissen, das sich erspielt wurde, ist wertvoller als Wissen, das einem geschenkt wurde“ (78). Und so zeigt sich die lebenspraktische Relevanz: „Die Wirkung des Kinder- und Jugendtheaters endet nicht mit dem Ende des Stückes“ (21). Doch die TheatermacherInnen sind realistisch in Sachen Mitspiel-Ermittlungs-Krimi: „Eine permanente Beteiligung kann (...) auch überfordern und so die Aufnahme der Inhalte blockieren. In der Inszenierung wurde (...) eine Mischung zwischen aktiver Teilnahme und Zuschauen gewählt“ (25).

Es wird – ausgehend vom Klassenzimmer – eine Art Welt-„Manege“ (70) gestiftet, die Lokales mit Globalem zum neuen Lokalen, zu einem ermittelten Wissen im Kontext (vgl. 75) verwandeln kann. Einen erkenntnisstiftenden und spielerisch ‚komischen‘ Aspekt bekommt das Ganze, wenn auch die Lehrperson mit einbezogen wird: Sie kann der „Telefonjoker“ (75) sein! Lehren und Lernen berühren sich – Funktionswandel tritt ein (vgl., 132 ff., 181), so dass mit Uwe Hirschfeld gesagt werden kann, dass sich „Lehrende“ auf dem Spiel-Feld befinden (siehe die Rezension zu Hirschfelds „Notizen zu Alltagsverstand, politischer Bildung und Utopie“ in diesem Heft).

Dem Team der GRIPS Werke ist es vorzüglich gelungen, die Vielfalt ihrer Ermittlungen und szenischen Interaktionen in ein Buch zu bringen, ohne dass die Buchdeckel das theaterpädagogische Unternehmen mit all seinen Materialien und Berichten erschlagen!

Hilfreich für den Transfer ist neben diesem Buch, dass auch ein „WASSERbomben-Hörspiel“ produziert wurde (www.wasserbomben.org). Insgesamt: Das Unternehmen „WASSERbomben“ kann unter dem Motto stehen „Kinder gemeinsam!“ - womit ich das UNICEF-Motto (siehe oben) näher an die UN-Kinderrechtskonvention heranrücke, die nämlich Kinder als Expert*innen wertschätzt.

Gerd Koch

Hofmann, Jürgen: Theaterstücke. Deutsche Geschichte(n). Berlin: Pro BUSINESS 2016. [356 S., ISBN 978-3-86460-455-3]

Der Autor legte 1981 das „Kritische Handbuch des westdeutschen Theaters“ vor (356 S.: zur Mitbestimmungs-Debatte, zum Kinder- und Dokumentartheater, zu Theaterkritik und Verbürgerlichung, zum Intendanten-Wechsel u. a.). Bis 2009 war er Leiter des Studiengangs „Szenisches Schreiben“ an der Universität der Künste Berlin, aus dem eine Reihe namhafter Theater-AutorInnen hervorgegangen sind. Ich nenne diese beiden Pole des Schaffens von Jürgen Hofmann deshalb, weil sie deutlich machen: Hier kritisiert einer – wie man so sagt – *konstruktiv* das Theater, d. h. er betreibt in mehrfacher Hinsicht praktische, eingreifende Kritik. Ein neuerlicher Beleg: Jetzt ist der 1. Band seiner Theaterstücke unter dem Titel „Deutsche Geschichte(n)“ herausgekommen. Der Filmemacher und ästhetische Denker Alexander Kluge nannte Romane (und wohl generell literarische Produktionen) *Kommentare*. So lassen sich auch Hofmanns Theaterstücke wahrnehmen: Er kommentiert Zeit- und Kulturgeschichte, indem er *thematische* Fäden aufgreift – und er sprengt Genres, indem er etwa 1983, „in einer Zeit, in der die Bearbeitung von Filmen, für die Bühne noch absolut unüblich, auf größte Skepsis stieß.“ (352) Hofmann greift also auch ins Schreib*methodische* des Theatralen ein, so dass einige seiner Stücke sich wie angewandte Dramaturgie lesen lassen. Und dieser 1. Band seiner Stücke, von denen einige aufgeführt wurden bzw. eine Geschichte des Unaufgeführten haben, verfügt über prägnante „Anmerkungen und Kommentare zu den Stücken“ (333-356), die den kritischen und praktischen Theatermann zeigen, z. B. hierin plastisch zu erkennen: „der Hänger, der Versprecher, der falsche Abgang: an jedem Theaterabend ragen tausend Einflüsse von Handwerk, Lampenfieber, Psyche, Gruppendynamik, Ehrgeiz, Pannen, Gedächtnisschwäche usw. permanent unsichtbar in die Szene hinein. [...] Was wir als Zuschauer durch die fehlende vierte Wand hindurch auf der Bühne sehen, ist die Schokoladenseite – nicht das ganze Theater. *Dieses* (Hv. gk) Theater nehmen wir nur in begnadeten Augenblicken wahr, wenn es sich, einen winzigen Moment lang, am Leben scheuert. Hier beginnt die Schmiere [...] Was eben noch als zwecklos schöner Schein gepflegt wurde - nun soll es praktisch in die brutale Wirklichkeit eingreifen. Jetzt spielt das Theater wirklich um sein Leben“ (348) – so montiere ich einige Zeilen des Autors: TheaterpädagogInnen kennen solche Mixturen! Schon dieser 1. Band von Jürgen Hofmanns Theaterstücken passt in die Hand von Theaterleuten mit ihren verschiedenen Bedarfsmeldungen. Die weiteren Hofmann-Stück-Bände sind bereits angekündigt: (2) „Frauen (Männer)“, (3) „Unterhaltung“, (4) „Bunte Welt“.

Gerd Koch

Fopp, David: Menschlichkeit als ästhetische, pädagogische und politische Idee. Philosophisch-praktische Untersuchungen zum „applied theatre“. Bielefeld: transcript 2016. [415 S., ISBN 978-3-8376-3580-5]

David Fopp führt seine Leit-Kategorie „Menschlichkeit“ sinnstiftend und nicht als Begriff von sog. Sonntagsreden in seine Untersuchung ein und er expliziert Phänomene und Handlungsweisen des In-Kontakt-Tretens als kommunikative und räumliche Bedingungen von Menschlichkeit.

Der Verfasser (er leitet das Institut TP 1 in Stockholm und Berlin) untersucht bisher bestehende Ausbildungs-Konzepte von Schauspielschulen, Unterrichtsmethodiken zum Darstellenden Spiel und ökonomisch-politische ‚Steuerungskonzepte‘ im Hinblick auf deren Leistungsfähigkeiten und Blockierungen im Realisierungsprozess von Menschlichkeit, wobei er den Menschen *rechts*-Diskurs nur streift, weil der in der Gefahr der formalisierten Verrechtlichung steht und damit die Fülle der Idee von Menschlichkeit nicht zu erreichen vermag. Fragen der psycho-sozialen, menschlichen Entwicklung (etwa in Bezug auf Bindungstheorien) sind dem Autor nicht fremd und er beerbt sie als lebenslauf-stärkende Potentiale, die sich im transitorischen Theaterfeld, das die mögliche Intimität eines ‚oikos‘ und die Öffentlichkeit einer ‚agora‘ kennt, realisieren können.

David Fopp empfiehlt in diesem Humanisierungs-Zusammenhang, das *Handwerk der Demokratie* (Kursiv-Gesetztes = Zitate aus der Studie von Fopp) zu üben. Direkte, körperliche, präsentistische Trainingsmethoden in der Schauspiel-Ausbildung (hier ist Fopps positive Referenz Keith Johnstone), Muster im literarischen (Kinder- und Jugend-)Buch und in filmischen Gestaltungen sind dem Verfasser Belege für das Ermöglichen eines *Neben-sich-stehens* und vor allem *In-Kontakt-seins* mit Anderen (und dem Anderen im Subjekt selbst). Mehrfach kommt David Fopp auf das kindlich-ursprüngliche Vermögen des „In-Kontakt-Seins“ als *schon von Geburt auf vorhanden, aber oft unterdrückt* wird, zu sprechen. Also: er reklamiert einen anthropologischen ‚Optimismus‘. Dieser Gedanke erinnert an einen Aufsatztitel von Jürgen Habermas von Anfang der 1960er Jahre: „Pädagogischer ‚Optimismus‘ vor Gericht einer pessimistischen Anthropologie“. Ich lese die Arbeit von David Fopp – zustimmend – als eine nicht fahrlässige Begründung eines pädagogischen wie anthropologischen Optimismus‘.

Die Idee der Menschlichkeit hat in der Untersuchung von Fopp etwas ‚Schwebendes‘, was ich als Vorzug bewerte: Es macht deutlich, dass etwas noch zu konkretisieren, zu tun ist, dass es einer Praxis, einer Anwendung bedarf – eben mittels eines entfalteten bzw. noch zu entfaltenden weiten Verständnisses von „applied theatre“, das, wegen des Bezugs

auf Menschlichkeit, nicht zu einer reduktiven Technik gerät, sondern in der Lage ist, Räume zu stiften, die als *humane* (engl.: menschenwürdig, humanistisch) zu bezeichnen sind – als Realisationsorte, als Felder, auf denen sich menschliche Würde und menschliches Glück gestalten – als eine „künftige Baustelle“, in der „vom Menschen zum Menschlichen überzugehen“ geübt wird (vgl. François Jullien: *Das Universelle, das Einförmige, das Gemeinsame und der Dialog zwischen den Kulturen*. Berlin: Merve 2009; 202-206)

Also: Bildung neuer, humaner Raum- und Zeit-Maßverhältnisse des Menschlichen aus theatral-pädagogischem Handeln heraus: Siehe dazu das hier vorgestellte und zu empfehlende Buch von David Fopp!

Gerd Koch

Brunner, Ewald Johannes (Hg.): Schulische Suchtprävention. Das Berliner Modell. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 2016. [283 S., ISBN 978-3-8340-1649-2]

Die Autor*innen erteilen mit ihren Erfahrungen an Berliner Schulen abschreckungsbasierter Suchtprävention eine Kampfansage. Sie kritisieren ein beschränktes Suchtverständnis, das sich auf Suchtmittel konzentriert und ordnungspolitisch agiert. Die Autor*innen verlangen vorbeugende Maßnahmen gegen emotionale und soziale Vernachlässigung von Kindern und Familien, sowie die Stärkung der Subjekte in den Schulen. Das nennt sich „Suchtprophylaxe“. Einer prophylaktisch verstandenen Suchtprävention böte der handwerkliche Fundus unserer Profession jede Menge angemessener Werkzeuge: Das gilt v. a. in Sachen Kreativitätsförderung und psychischer Stabilisierung.

Elvira Surrmann, Lehrerin i.R. und ehem. Referentin für „Suchtprophylaxe“ der Senatschulverwaltung (SSV) beginnt den Band mit einem historischen Abriss. Sie geht der „Berliner Seele“ auf den Grund („Integration und Sumpf“) und gräbt aus, wie schon im Mittelalter der Konsum von Rauschmitteln unter Strafe gestellt und bekämpft wurde. Abschreckung und Strafe bleiben vorherrschende Paradigmen der Suchtprävention bis in die späten 70er Jahre. In der Hysterie um das Buch „Wir Kinder vom Bahnhof Zoo“ berief der Senat der Stadt eine „Kontaktperson für Drogenangelegenheiten“ in die SSV und beorderte sog. „Drogenlehrer“. Heute sind das „Kontaktlehrer*innen“ (KL), die in jeder Schule vor Ort agieren. Dazu kommen bezirkliche Koordinator*innen (BK). Sie koordinieren Ausbildung und Zusammenarbeit der KL. Anschaulich wird dargelegt, wie sie sich eine grundlegende Konzeption erarbeiteten und der SSV Abminderungsstunden, Fortbildungen und Stellen abtrotzten. Das darf Theaterpädagog*innen im Schuldienst oder ähnlich starren Strukturen ermutigen. Ewald Johannes Brunner, Psychologe, Sozialwissenschaftler und Herausgeber, widmet

sich im zweiten Beitrag der Lernfähigkeit von Schulverwaltungen. Er berichtet auch über Qualifizierung und Qualitätssicherung. Ein externes Institut sorgt für internetbasierte Kommunikationsstrukturen, ein Qualitätsmanagement-Handbuch und die regelmäßige Evaluation der Koordinator*innen. Heinz Kaufmann, Lehrer und Koordinator der schulischen Suchtprävention, schildert deren Leitlinien und Standards und legt sein Konzept dafür in der Grundschule dar. Zu den Grundsätzen schulischer Suchtprophylaxe zählen die Beratung von Schüler*innen, Eltern und Lehrer*innen, das Leitbild einer gesunden Schulkultur, Fortbildung der Fachkräfte und der Fachaustausch. KL sind Vertrauenspersonen für betroffene Kinder und Jugendliche, Eltern und Ansprechpartner*innen für Schulleitung, Koordinator*innen, sowie Externe. Evelyn Theurich-Luckfiel beschreibt, wie sich ein, mit Angehörigen der Selbsthilfe entwickeltes, Programm der Problematik von Kindern aus suchtblasteten Familien nähert. Am Ende zeigen praktische Beispiele die Umsetzung von Suchtprophylaxe in der Schule. Die Lektüre empfiehlt sich insbesondere für jene Kolleg*innen, die nach neuen theaterpädagogischen Arbeits- und Geschäftsfeldern Ausschau halten.

Stephan B. Antzack

Nickel, Hans-Wolfgang (Hg.): Spiel-Theater-Medien in Kindheitspädagogik und Sozialer Arbeit. Berlin, Milow, Strasburg: Schibri 2015. [264 S., ISBN 978-3-8686-3167-8]

Der Sammelband, herausgegeben von Hans-Wolfgang Nickel, fasst in einer Einführung und in sieben Kapiteln nicht nur die grundlegende Bedeutung und Funktion des Theaters für die Bereiche Frühe Bildung und Sozialpädagogik zusammen, sondern versammelt theoretische Bezüge mit praktisch-pädagogischen Anregungen für eine Theaterdidaktik. Der Autor, Theaterwissenschaftler und Pädagoge, war Lehrer und Dozent an der Pädagogischen Hochschule Berlin, wo er das Fach Schulschauspiel aufbaute. Am Institut für Spiel- und Theaterpädagogik der Hochschule der Künste Berlin war er Professor. Die Herausgabe ist als Festschrift Dagmar Dörger gewidmet. Der Prolog des Herausgebers nimmt den Bologna-Prozess an Hochschulen kritisch in den Blick und verweist auf prekäre Problemlagen, die diese Form der Ökonomisierung von Bildung Gefahr läuft zu befördern. Im ersten Kapitel „Spiel“ versammeln sich Beiträge zum homo ludens. Dabei kommen Praxisprojekte ebenso zu Wort wie theoretisch-reflexive Beiträge. Das zweite Kapitel fokussiert zum einen das Erzählen als Arbeitsform und zum anderen die Prägung, die das Spiel durch seine Akteure erfährt. Im dritten Kapitel „Theater“ werden vielfältige theoretische und praktische Reflexionen und Impulse für die Theaterarbeit generiert. Besonders innovativ und anregend ist das vierte Kapitel „Tanz“. Dort wird neben

Rezensionen

einem differenzierten Blick auf die Tanztradition Chinas, der die eigene Tradition verstehen hilft, aktuelle sowie ein Verständnis der Kinder als Co-konstrukteure im künstlerischen Prozess grundgelegt. Tendenziell praxisorientierter stellt sich das fünfte Kapitel dar, in dem das Konzept eines Kinder- und Jugendzirkus' vorgestellt wird. Das sechste Kapitel reflektiert die Rolle der neuen Medien für den theaterpädagogischen Diskurs, bevor das siebte ausführliche Kapitel zum Thema „Ausbildung“ den Sammelband inhaltlich abgerundet.

Insgesamt versammelt der Band innovative Zugänge zum Feld der pädagogischen Theaterarbeit. Die Beiträge dieses Bandes verweisen nicht nur auf die mögliche Relevanz einer Theaterpädagogik für Kinder, sondern stellen auch eine ökonomisierungskritische Zeitanalyse der sich verändernden Hochschullandschaft dar. Die Kritik des Herausgebers an der zunehmenden Zerstörung des Ökosystems wäre auch interdisziplinär anschlussfähig an das gestaltungspädagogische Konzept der Vitalität respektive Lebensweltsystemorientierung, das von Roland Stein und Eduard W. Kleber in *Lernkultur am Ausgang der Moderne* 2001 entwickelt wurde und einem zentralen vitalen Gedanken im Werk *L'écologie des autres. L'anthropologie et la question de la nature* (2011) des Poststrukturalisten und Schülers von Claude Lévi-Strauss Philipp Descola nahe kommt.

Pierre-Carl Link

Joss, Markus; Lehmann, Jörg (Hg.): Theater der Dinge. Puppen-, Figuren- und Objekttheater. Berlin: Theater der Zeit (= Lektionen 7). [354 S., ISBN 978-3-95749-069-8]

Hier kommt ein Lesebuch für Leute mit Mehrfach-Begabungen. Wer darstellerisches wie bildnerisches Potenzial in sich spürt und mutig die Entscheidung für einen künstlerischen Werdegang trifft, wird in der Ausbildung einen weiten Kunstbegriff gewinnen – über das Spiel mit Puppen, Figuren, Objekten, Masken und mit virtuellen Dingen.

Teil I erschließt mit 26 opulenten Quellen die Wurzeln dieser innovativen Theaterform. Die Herausgeber Markus Joss und Jörg Lehmann binden sie mit erhellenden Einleitungen, beschreiben Hintergründe und Entwicklungen. Die Quelltexte führen von der griechischen Antike aus über Renaissance, Barock, Aufklärung und Gegenwart schnurstracks in die Zukunft. Gefragt wird immer im Zusammenhang. Zum Beispiel: Wie ist die menschliche Lebenswelt beschaffen? Ist das umgebende Universum ‚heil‘ und klar strukturiert wie im inspirierend gewürdigten Mittelalter? Vor großem Publikum tritt Jesus Christus als Puppe auf. Staunenswert zeigt er seine Auferstehung mit Himmelfahrt am Haken durch das Kirchendach. Im familiären Umfeld lassen sich bemalte Marienskulpturen aufklappen und gewähren Einblick in ihr narratives Inneres: „außen eine große Mutter mit

Kind, innen Vater, Sohn und heiliger Geist.“ Erklärende Bildtafeln rahmen die Dreieinigkeit ein. Und unter freiem Himmel schlagen lustige Holzfiguren unüberhörbar mit ihren todbringenden Pritschen zu. Unbeherrscht und unbeherrschbar, maskiert oder unmaskiert begeistern sie: Es lebe die Anarchie! – Später erfahren wir prompt, wie das heile Universum zerfällt und erste Maschinen mit Spezialeffekten das Theater der Dinge verändern. Bereits in der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts wird mit künstlicher Intelligenz gearbeitet. Überhaupt, so erfahren wir, geht die gegenwärtige technische Revolution auf Impulse aus dem 17. Jahrhundert zurück.

1810 befreit Heinrich von Kleist in seinem Text „Über das Marionettentheater“ darstellende Künstler vom Joch der Schwerkraft, indem er ihnen Leichtigkeit durch die Idee einer Mechanik schenkt. 2012 ermittelt Lars Rebehn, wo und durch wen dem Dichter die Inspiration dazu kam. Spannend wie ein Krimi liest sich die Geschichte weiter, bis schließlich digitale Objekte ihre Durcharbeitung fordern.

Teil II beginnt mit der Gründung zweier Hochschulstudiengänge unter den Bedingungen der deutschen Teilung bis 1990: Die Berliner Hochschule für Schauspielkunst „Ernst Busch“, Abteilung Zeitgenössische Puppenspielkunst“ (seit 1971) bildet Diplom-Puppenspieler/innen, Darstellende Künstler/innen aus. Die Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart, Studiengang Figurentheater (seit 1983) verlassen Absolvent/innen mit dem Bachelor of Arts Figurentheater. Lehrende beider Hochschulen beschreiben ihre Fächer: Sie reichen von der Animation, „der Verlebendigung von leblosem Material“, über Sprechen und Stimme, Textarbeit und dramaturgische Werkstätten, Puppenbau und Puppenführung, digitale Medien, Szenenstudien und konzeptionelle Theaterarbeit bis zum Kulturmanagement. Konsequenterweise bezieht Florian Feisel das Buch selbst in die praktische Ausbildung ein. In seinem Beitrag „Raus aus der Mitte!“ finden wir die entsprechenden Übungen. Fein.

Als Leserin kommt mir ein Wunsch in den Sinn: Neben dem Lesebuch sollte es ein Bilderbuch zum Schauen geben. Unbedingt.

Marianne Fritz

von Gerkan, Florence; Gronemeyer, Nicole (Hg.): Kostümbild. Berlin: Theater der Zeit (= Lektionen 6). [344 S., ISBN 978-3-95749-042-1]

Florence von Gerkan und Nicole Gronemeyer geben eine Sammlung von Beiträgen heraus, die einen Einblick in die Welten des Kostümbildes geben. Ist das eine sinnvolle Lektüre für Theaterpädagog_innen? Ja! Für die eigene Orientierung und um das Buch jungen Menschen in die Hand zu drücken, die sich mit dem Gedanken tragen, Kostümbild zu studieren.

Man erhält eine Übersicht über die Ausbildungsstätten und die dazugehörigen Konzepte. Die Herausgeberinnen und viele der Autor_innen geben eine Visitenkarte ihres künstlerischen Denkens. Es wird klar, dass in der Kostümbilderei das Meister-Schüler-Prinzip wirksam ist. Die Autorenliste liest sich wie ein Who-is-who der deutschen Kostümszene. Als Referenzen dienen Zusammenarbeiten mit Regisseuren und Theatern in preisgekrönten Inszenierungen der letzten 60 Jahre. Jeder kennt jeden und jeder kann jemanden weiterempfehlen, denn so funktioniert die Branche.

Inspirierend ist der Artikel „Das Alphabet der Schönheit“ von rosalie. Als Bildende Künstlerin ist sie nur Gast im Kostümbild der ganz großen Operninszenierung. Ihre künstlerischen Ansätze sind radikal auf das Bildnerische gerichtet und gehen weit über's Kostüm hinaus. Sie gestaltet auch Licht und Raum. In der Kunst geht es immer um Entgrenzung, sagt sie. Schade ist, dass diesen Darstellungen nicht mehr Bilder beigelegt sind, um auch visuell zu verdeutlichen, zu welchen ästhetischen Ergebnissen die beschriebenen künstlerischen Arbeitsprozesse führen.

Die vorhandene Bildserie zeigt die Arbeitsschritte von der Figurine bis zum fertigen Kostüm, das sich im Spiel des Schauspielers realisiert. Florence von Gerkan dokumentiert aussagekräftig ihre Arbeit an der Inszenierung von Richard III von Thomas Ostermeier an der Schaubühne 2015 mit Lars Eidinger in der Titelrolle.

All diese Konzepte aber gehen von einem Theaterbegriff aus, der mit dem Schauspieler seiner Rolle gemäß zur Figur „verkleidet“, ihn also seines realen Seins enthebt und ihn als jemand anderen behauptet. Das zeitgenössische Performancetheater will diese Entrückung ins Als-ob aufheben. Da, wo sonst das Kostüm war, ist nun „The gap between body and language“, ausgestattet mit größter Potenzialität. Es ist nicht egal, was der Performer auf der Bühne an hat. Fanti Baum und Charlotte Pistorius erzählen, dass die Diskussionen um die Bühnenkleidung bei Performancegruppen wie She she pop am Anfang des Künstlerischen Prozesses stehen und größten Raum einnehmen. Es wird erzählt, wie bei Forced Entertainment die Verwandlungen des Spielers auf der Bühne vor unseren Augen stattfinden, Kostüme entstehen, Deutung erlangen und wieder vergehen. Die beiden Autorinnen wollen die Binarität zwischen Costume/no Costume verunsichern und es gelingt ihnen auf inspirierende Weise. Hervorzuheben ist auch die Kurzfassung der Geschichte des Kostümes von Julia Burde. Eine solche Betrachtung kommt im Allgemeinen in der theaterpädagogischen Ausbildung zu kurz. Julia Burdes Artikel ist ein Parforceritt durch die Theatergeschichte, die weit mehr erzählt als nur Kostümgeschichte. Hier geht es um die Funktionen und Konzepte von Theater in den verschiedenen historischen Epochen.

Das Buch hilft dem/der Theaterpädagogen/in bei der Selbstverortung, inspiriert und erweitert den Horizont. Das lohnt sich!

Börbel Jogschies

Winkler, Gisela: Von fliegenden Menschen und tanzenden Pferden. Band 1: Die Geschichte der Artistik und des Zirkus [572 S., ISBN 978-3-935194-71-6]. Band 2: Die Künste der Artistik [620 S., ISBN 978-3-935194-72-3]. Gransee: Edition Schwarzdruck 2015 [beide Bände zusammen ISBN 978-3-935194-70-9]

Gisela Winkler beschäftigt sich seit mehr als 40 Jahren mit Zirkus und seiner Geschichte. Nach zahlreichen Veröffentlichungen in dieser Zeit legt sie nun ein darauf aufbauendes, zweibändiges Kompendium über die Geschichte der Artistik und des Zirkus vor. Ihre Begeisterung dafür scheint ungebrochen: „Es ist eine Jahrtausende alte Kunst der Unterhaltung, die das Schwierige, offenbar doch Unmögliche mit scheinbarer Leichtigkeit bietet und damit das Publikum aller Zeiten, jeden Alters und aller gesellschaftlicher Schichten begeistert, verzaubert, zum Staunen und Lachen bringt und in den Bann zieht“ (I, 10).

Im ersten Band führt Gisela Winkler die Leser_innen in überaus detailreichen Schilderungen von den Ursprüngen in den kultischen Riten der Steinzeit zum zeitgenössischen Zirkus in Deutschland. Zudem erläutert sie die Entwicklung der Zirkuskunst auf anderen Kontinenten. In diesem Zusammenhang beschreibt sie auch die Entwicklung von Zirkusschulen und stellt die weltweit unterschiedlichen Ausbildungssysteme vor. Außerdem geht sie – im Verhältnis relativ knapp – auf die „Kinderzirkusbewegung“ ein, deren Vorläufer 1917 in einem von Jugendlichen selbstverwalteten Waisenhaus in Omaha zu finden sind, die ihre weltweite Verbreitung aber erst in den 1980er Jahren fand. Die Zirkuspädagogik gewann seit dieser Zeit zunehmend an Bedeutung. Kinder- und Jugendzirkus gibt es in verschiedenen Formen: als Schulzirkus oder schulische Arbeitsgemeinschaft, als freies Projekt, Mitmachzirkus, Ferienprojekt, als gemeinnütziger Verein in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit, als Kooperation zwischen Zirkus und Bildungseinrichtung. Dabei bestehen erhebliche Unterschiede in der pädagogischen und künstlerischen Herangehensweise. „Es gibt eine große Spannweite vom leistungsorientierten Zirkus bis zu Gruppen, die Zirkus [...] vorrangig unter sozialpädagogischen Aspekten betrachten“ (I, 456). Als Beispiel für die deutsche Förderpraxis sozialer Zirkusarbeit erwähnt Gisela Winkler „Zirkus macht stark – Zirkus für alle“, ein Partner des Förderprogramms „Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung“. Eine kritische Auseinandersetzung damit findet leider nicht statt. Gisela Winkler weist außerdem auf die Netzwerke nationaler und internationaler „Freizeit zirku“ hin (I, 457) und betont welche wichtige Rolle sie für die Vorbereitung junger

Menschen auf die professionellen Zirkusschulen spielen, die als Zugangsvoraussetzung bereits künstlerische Fähigkeiten erwarten. Damit haben nicht nur die Zirkusschulen, sondern auch die Freizeit zirku eine große Bedeutung für die Weiterentwicklung der Zirkuskunst. Band 1 schließt mit einem Kapitel über das Varieté. Umfangreiche Verzeichnisse listen Zirkusse und Varietés, eine Auswahl an Zirkusschulen und Jugend zirku, Zirkusvereinigungen und -netzwerken, Zirkusmuseen und -sammlungen sowie Artistik-Fachzeitschriften in Deutschland und der Welt auf. Zahlreiche Abbildungen und Fotos illustrieren die Weltgeschichte der Artistik und des Zirkus.

Der zweite Band stellt – ebenfalls mit zahlreichen Abbildungen – die Künste der Artistik wie Akrobatik, Jonglage, Dressur Clownerie oder Zauberkunst vor.

„Von fliegenden Menschen und tanzenden Pferden“ enthält jahrzehntelang gesammeltes Wissen mit beeindruckendem, durchaus aber auch ermüdendem Detailreichtum, der die Geschichten in der Geschichte vermissen lässt. Zeitgenössische Diskurse in der Kunst und kulturellen Bildung werden nicht aufgegriffen. So erscheint es immer wieder befremdlich, wie die Dressur von Tieren als nahezu unverzichtbarer Teil der Zirkuskunst und beispielsweise das Ausstellen von Menschen anderer Herkunft als Exotismus befürwortet und völlig unkritisch, auch sprachlich unsensibel dargestellt werden (I, 40, 100ff., 231; II, 16f.). Gerade hier hätte es interessante Ansatzpunkte für eine kritische Auseinandersetzung mit gegenwärtiger Zirkuskunst und zirkuspädagogischen Aktivitäten (zum Beispiel Zirkus mit Geflüchteten) gegeben.

Romi Domkowsky

Dietrich, Christopher: Kontrollierte Freiräume. Das Kabarett in der DDR zwischen MfS und SED. Berlin: be.bra wissenschaft verlag 2016 (= Diktatur und Demokratie im 20. Jahrhundert 3). [736 S., ISBN 978-3-95410-059-0]

Das Kabarett war eine ausgesprochen populäre Kunstform in der DDR. Hier wurde öffentlich Kritik geübt und der Staat nahm zugleich massiven Einfluss auf die Programme und die Ensemble. So durften beispielsweise beim Kabarett der Nationalen Volksarmee „Die Kneifzange“ keine höheren Dienststränge in die Pointen eingebaut werden. Ganze Programme fielen der Zensur zum Opfer. 1989 gab es 12 professionell arbeitende Berufskabarets und eine ausdifferenzierte und lebendige Kabarettlandschaft im Amateurbereich, zu der mehr als 300 sehr aktive Amateurgruppen gehörten. Dem Kabarettisten und Historiker Christopher Dietrich gelingt es in der überarbeiteten Fassung seiner Dissertation an der Universität Rostock systematisch den Einfluss von staatlichen Institutionen auf das Kabarett herauszuarbeiten und zudem eine bewegende und gut lesbare

Kabarettgeschichte zu erzählen. Diese reicht von den Anfängen mit sehr mageren Zuschauerzahlen bis zur Etablierung einer geschätzten (und auch gefürchteten) Kleinkunstform, bei der Zuschauer bis zu 5 Jahre auf Eintrittskarten warten mussten.

Nach der Einleitung, in der der Forschungsgegenstand, die Methoden, der Forschungsstand, die Quellenlage und der Aufbau der Arbeit vorgestellt werden (11-48), werden zunächst die Spezifik des sozialistischen Kabarets (49-91) und die Entwicklung des Berufskabarets (92-129) aufbereitet, um dann anhand verschiedener Fokussierungen und ausgewählter Ensemble Forschungsfragen zu verfolgen: beispielsweise den *Einsatz inoffizieller Mitarbeiter des MfS im Ensemble der Berliner „Distel“* (130-159), die *Handlungsfelder von Kulturpolitik und MfS am Beispiel der „Leipziger Pfeffermühle“ und der Magdeburger „Kugelblitze“* (160-308), *Kabarettregisseure als inoffizielle Mitarbeiter des MfS* (309-359), *Kabarettregisseure im Visier der Staatsicherheit* (360-440), *die Amateurkabarets in der DDR* (550-636) und auch die *Kabarets außerhalb offizieller Strukturen* wie die der Kirche (637-671). Auch wenn die beiden Funktionen des Kabarets in der DDR häufig im Bild eines „Hofnarren“ oder eines „Ventils“ erfasst werden (690ff.), so argumentiert Dietrich sehr überzeugend im Resümee seiner materialreichen Arbeit (672-697) gegen diese beiden Metaphern und spricht vielmehr von „kontrollierten Freiräumen“, in denen die Akteure, das Publikum und die Zensur gemeinsam das Spiel mit den Worten führten (689). An vielen Stellen des Buches kann man auch heute über die Programme mit ihren Pointen lachen und erfährt interessante Details über die Strukturen: Von den künstlerischen Mitteln, über die „Muggen“ bis hin zu den unterschiedlichen Zensurmaßnahmen und zu den immer komplexer werdenden Einstufungen der Ensemble (u.a. mit dem System von künstlerischen Leistungsvergleichen), die an die zu zahlenden Gagen gekoppelt waren. Auch heute noch betroffen macht die Darstellung, wie perfide Druck auf Menschen ausgeübt wurde, um mit dem MfS zusammenzuarbeiten. Schnelle Urteile sind hier im Nachhinein nicht zu fällen und zwischen Schwarz und Weiß zeichnet Dietrich sehr viel mehr Grau als üblich. Nachdenkenswert ist in diesem Kontext auch der geschilderte (regional sehr unterschiedliche) Umgang mit den aufgedeckten IM nach der Wende. Christopher Dietrich hat ein Standardwerk zu einem Aspekt der Geschichte der Kleinkunst vorgelegt, ein wichtiges Buch der Theatergeschichte.

Maik Walter

Rezensionen

Fleiner, Michael: Performancekünste im Hochschulstudium. Transversale Sprach-, Literatur- und Kulturerfahrungen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung. Berlin, Strassburg, Milow: Schibri 2016 (= Edition Scenario 2). [335 S., ISBN 978-3-86863-171-5]

Bekanntermaßen hat die Theaterpädagogik – unter welchem Label und den damit einhergehenden Bezügen, Säulenheiligen und Zielen sie in den unterschiedlichen fachdidaktischen Diskursen auch immer firmiert – bereits einen Einfluss auf die Vermittlung von Fremdsprachen. Die vorliegende Dissertation geht dem Verhältnis von Fremdsprache, Ästhetik, Performativität und Hochschuldidaktik nach und stellt Gründe und Wege für eine performative Lernkultur in der universitären Phase der Fremdsprachenlehrerausbildung in Deutschland vor. Mit anderen Worten: Es geht um das performative Arbeiten in der Französischlehrerbildung vor dem Referendariat. Nach der Diskussion der theoretischen Grundannahmen, bzw. -begriffe (31-57) *Ästhetik, Performativität und Dramapädagogik* wird auch eine so genannte transversale Schnittstelle erläutert. Anhand der Lehramtsstudiengänge Französisch werden anschließend deren Angebote im Bereich der performativen Didaktik analysiert (58-65). Basis ist eine Recherche der kommentierten Veranstaltungsverzeichnisse von 61 lehrerbildenden Hochschulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz, die das Fach Französisch ausbilden. Nur 11 der 61 Standorte boten in den untersuchten zwei Semestern entsprechende Lehrveranstaltungen an. Anschließend werden die Ergebnisse eigener empirischer Analysen im Hauptteil der Arbeit präsentiert (66-263): Einerseits die teilnehmenden Beobachtungen in zwei Seminaren und andererseits die Resultate von 29 Interviews aus einem dreistufigem Befragungszyklus. Im 8. Kapitel werden diese empirischen Ergebnisse zusammengeführt, Desiderate und ein Ausblick formuliert.

Interessant für performativ Lehrende dürften vor allem die Interviews der Studierenden sein, wenn beispielsweise über die eigene Angst oder das Dominanzverhalten von TeilnehmerInnen gesprochen wird. Beides landet in befürchteten Worst-Case-Szenarien dramapädagogischer Seminare bei den befragten Studierenden auf den ersten Plätzen (199 ff.). Dies kann auch zur Reflexion des eigenen Arbeitens anregen. Und das ist im hochschuldidaktischen Feld der zumeist performativen EinzelkämpferInnen, die nicht selten das Rad immer wieder neu erfinden, eine große Leistung!

Maik Walter

Gilsdorf, Rüdiger; Kistner, Günter: Kooperative Abenteuerspiele. Eine Praxishilfe für Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung. mit Illustrationen von Katharina Becker. 22. überarbeitete Auflage. 3 Bände.

Seelze: Klett 2015. [199 S., 207 S., 232 S., ISBN 978-3-7800-4960-5, 978-3-7800-5822-5, 978-3-7800-5801-0]

Rüdiger Gilsdorf und Günter Kistner sind eine feste Größe in der Spielliteratur. Nach fast 20 Jahren und 22 (!) Neuauflagen gibt es nun die Überarbeitung der dreibändigen Spielesammlung in einem einheitlichen Layout mit zum Teil aktualisierten Spielvorschlägen und auch neuen Illustrationen. Für die ersten beiden Bände steht zusätzliches Material im Umfang von 15 bzw. 22 PDF-Seiten auf der Verlagshomepage mit einem Code zum Download bereit.

Die Bände sind gleich strukturiert: Nach allgemeinen Bemerkungen werden in der Spielsammlung einfache kooperative Spiele und auch komplexe Problemlöseaktivitäten abgedruckt. Bei kooperativen Spielen kommt es darauf an, möglichst zusammenzuarbeiten. Reflexionsspiele und jeweils drei exemplarische Spielsequenzen runden mit Literaturhinweisen jeden Band ab. Die weiterführende Literatur ist in jedem der drei Bände identisch. Das ist praktisch, wenn man nur mit einem Buch arbeiten möchte.

In Bd. 1 werden neben allgemeinen Bemerkungen zu kooperativen Abenteuerspielen, dem Aufbau der Spielsammlung, den Zielen und Einsatzmöglichkeiten auch die Aufgaben des Spielleiters thematisiert (I, 11-30). Hier sind natürlich viele Parallelen zu den Funktionen bei theaterpädagogischen SpielleiterInnen zu verzeichnen. Das macht die Sammlung auch interessant für ein Überdenken der eigenen Spielleitungsrolle als Theaterpädagoge. Bd. 2 eröffnet ebenfalls mit allgemeinen und spieltechnischen Bemerkungen (8-40), sehr amüsant zu lesen sind die „zehn Tipps, um einen Reifall zu erleben“. Bd. 3 thematisiert in der allgemeinen Einleitung sowohl die Geschichte als auch die Phasen der Abenteuerspiele (8-38).

In allen drei Bänden werden die Spiele wie folgt katalogisiert: *Kennerlernen, Warming up, Wahrnehmung, Vertrauen, Kooperation, Abenteuer, Abenteueraktion*, wobei die letzten beiden Kategorien die Abenteuerspiele darstellen. Gerade in den ersten vier genannten Kategorien finden sich viele theaterpädagogische Spiele wie das *Standhalten*, bei dem zwei SpielpartnerInnen einen symbolischen Kampf ausführen, in dem sie ihre Körper mit den Armen auseinanderdrücken (I, 53). Diese vor allem auch schön gestaltete Spielsammlung kann als Inspirationshilfe für die Vorbereitung von theaterpädagogischen Workshops dienen.

Maik Walter

Seidl-Hofbauer, Marion; Frei, Myrtha; Kreis, Maud; Frei, Heidi (Hg.): Theater Spielen – Jeux Dramatiques. Köln: Maternus 2016. [222 S., ISBN 978-3-8873-5030-7]

„Theater ohne Theater“ (9). So umschreibt Heidi Frei, eine Pionierin der Jeux Dramatiques im deutschsprachigen Raum, die Vision ihrer dra-

matischen Spiele im Vorwort des Handbuchs, das sich zum Ziel gesetzt hat, „im Auftrag der drei Arbeitsgemeinschaften in Deutschland, in Österreich und in der Schweiz gemeinsam ein Buch (zu) erarbeiten, das das erste Werkbuch der Jeux Dramatiques zeitgerecht ablöst und den Leser einen Einstieg in die Vielschichtigkeit der Jeux Dramatiques ermöglicht ...“ (12). Die Methode ist keineswegs neu und gilt heutzutage in der Spielpädagogik als ein Klassiker: Bereits in den 1930er Jahren wurde dieser prozessfokussierte Spielansatz in Frankreich für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen entwickelt, inspiriert durch Stanislawskis innerem Erleben im (Schau)Spiel und besonders in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts für verschiedene pädagogische Kontexte fruchtbar gemacht.

Der Spielablauf ist vorgegeben: dem Rohstoff folgt die Spielvorbereitung, die praktische Durchführung des eigentlichen Spiels, eingeleitet und abgeschlossen von einem Gong und die Verarbeitung, mit anderen Worten die Reflexion des Spielgeschehens (17-21). Requisiten können genutzt werden, Mimik und Gestik spielen eine große Rolle. Sieben Spielregeln geben das Gerüst, in dem sich der fiktive Handlungsraum des Als Ob öffnen kann und in dem die SpielerInnen soziale Erfahrungen, begleitet von den Impulsen einer Spielleiterin, machen können. Erfahrene SpielleiterInnen skizzieren zunächst die Anforderungen von verschiedenen pädagogischen Kontexten, beispielsweise die Arbeit mit GrundschülerInnen oder SeniorInnen (33-44). Anschließend werden im Hauptteil des Handbuchs insgesamt 44 Spielideen in diesen altersspezifischen Kontexten (73-218) vorgestellt: das Kindergartenalter, das Grundschulalter (und die Freizeit), das Jugendalter, Erwachsene und Senioren. Hinzu tritt ein Abschnitt zu Menschen mit Behinderung (153-170).

Für die Arbeit mit Jugendlichen (Zielgruppe sind konkret 23 SchülerInnen einer landwirtschaftlichen Fachschule im Alter von 17 und 18 Jahren) wird beispielsweise von Corinna Saurer die Spieleinheit „Leben der Bauern nach 1848“ aufbereitet, wobei in einem Jahresprojekt historisches Wissen durch persönliches Erleben im Spiel vermittelt werden soll (146-149). Diese Einheit – ein freies Spiel – ist eingebettet in eine historische Reihe: Im freien Spiel wird zuvor die Grundherrschaft und das Leben der Bauern im Mittelalter erspielt, bevor in der zweiten Einheit der Bauernaufstand (mithilfe eines Spiels zu entsprechenden Gedichten) thematisiert wird. Nach der dargestellten Einheit (1848) wird im freien Spiel noch das Leben der Bauern Anfang des 20. Jahrhunderts fokussiert. Die Vorgehensweise ist in groben Zügen – wie auch in den anderen Spielideen – durchaus nachzuvollziehen.

Das Handbuch eignet sich sowohl für TheaterpädagogInnen, die diesen Ansatz kennen lernen möchten aber auch für erfahrene SpielleiterInnen, die neue Inspirationen suchen.

Maik Walter

Braune-Krickau, Tobias; Ellinger, Stephan; Sperzel, Clara (Hg.): Handbuch Kulturpädagogik für benachteiligte Jugendliche. Weinheim, Basel: Beltz 2013. [973 S., ISBN 978-3-4078-3178-1]

Randgefüllt mit Erfahrungsberichten, theoretischen Grundsatzartikeln und jeder Menge Hinweisen für die Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen versammelt das vorliegende Handbuch auf fast 1000 Seiten 62 Beiträge, ein knappes Vorwort und ein Stichwortverzeichnis. Die angekündigte Homepage zum Handbuch mit weiterführenden Materialien www.kulturpaedagogik.net war leider nicht mehr zugänglich.

Das Handbuch soll „die theoretischen Grundlagen kulturpädagogischen Arbeitens mit benachteiligten Jugendlichen erarbeiten, um die Praxis auf ein reflektiertes Fundament zu stellen ... [und] die konkrete kulturpädagogische Arbeit dadurch anregen, dass zwölf zentrale Handlungsfelder praxisnah zur Sprache kommen.“ (13) Neben dem für die Theaterpädagogik besonders relevanten Feldern *Theater* (673-725), *Spiel* (546-614) und *Tanz* (615-672) sind das auch *Kunst* (276-371), *Digitale Medien* (372-418), *Museum* (419-482), *Musik* (483-545), *Zirkus und Artistik* (726-793), *Film* (794-859), *Fotografie* (860-920) und *Tischkultur* (921-958). Im Stichwortverzeichnis gibt es zwar kein Stichwort zu(r) Theater(pädagogik), aber vier Beiträge bilden das bereits angeführte Handlungsfeld *Theater*: Wolfgang Sting plädiert in seinem historisch-systematischen Übersichtsartikel (673-686) für ein Theater als eine „Suchbewegung mit offenem Ausgang“, das für „pädagogische Zugriffe immer unverfügbar“ bleibt (685). Der von ihm gewählte performative Schwerpunkt, spiegelt sich auch in den zwei dargestellten Best Practice-Beispielen aus dem Handlungsfeld *Theater*: Zum einen skizzieren Torsten Hebel und Carsten Stier mit *Die [blu:boks] Berlin* ein (auch theater-)pädagogisches Beispiel aus der Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen (708-716). Zum anderen stellt Franz Kasper Krönig (717-725) mit dem *Sound of Buchheim* das Konzept der Offenen Jazz Haus Schule Köln vor, in der auch Theater gespielt wird. Wie im gesamten Handbuch sind viele der Praxisberichte gleich strukturiert: Neben einem einleitenden *Worum es geht?* und den *Voraussetzungen und Materialien* wird das *Hintergrundwissen*, das *typische Vorgehen*, die *neuralgischen Punkte* sowie die *pädagogische Idee* vorgestellt. Nicht nur Wolfgang Sting widersetzt sich dieser Inanspruchnahme der Kunst durch die Pädagogik. Auch einige der Praxiseinblicke nehmen einen anderen Weg, wie beispielsweise Winfried Seidel, der aus der Perspektive eines Theaterlehrers einen Einblick in das Schulfach *Darstellendes Spiel* gibt (687-707).

Spannend ist das Buch vor allem auf den Nebengleisen, wenn beispielsweise im Bei-

trag von Regina Frisch über Tischsitten, -manieren oder allgemeiner gesagt über eine Tischkultur(vermittlung) berichtet wird (921-940) oder wenn Jens Wiemken über das Hardliner-Konzept und den Umgang mit Männerbildern und Gewaltvorstellungen bei der Beschäftigung mit Gewaltcomputerspielen nachdenkt (579-586). Hier können auch TheaterpädagogInnen neue Ideen für Projekte generieren.

Maik Walter

Sambanis, Michaela: Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag 2013 (Narr Studienbücher). [160 S., ISBN: 978-3-8233-6800-7]

Böttger, Heiner; Sambanis, Michaela (Hg.): Focus on Evidence - Fremdsprachendidaktik trifft Neurowissenschaften. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag 2016. [327 S., ISBN 978-3-8233-8021-4]

Bereits 2013 legte die Fremdsprachendidaktikerin Michaela Sambanis eine gut strukturierte und verständliche Einführung in den Fremdsprachenunterricht vor, und zwar unter einer neurodidaktischen Perspektive. Konkret bedeutet dies, die bereits gewonnenen Erkenntnisse der Neurowissenschaften bezogen auf Lernprozesse für (künftige) LehrerInnen einer Fremdsprache darzustellen. Das hieß für die Forscherin, aktuelle Forschungsliteratur zu sichten, auszuwählen und vor allem adäquat aufzubereiten. Dies gelang ihr durch die klare transparente Gliederung, den Zusammenfassungen, die jedes Kapitel abschließen und vor allem auch den eingestreuten Dialogen in so genannten Praxisfenstern, bei denen beispielsweise eine Referendarin und eine Grundschullehrerin über die entsprechenden Themen ins Gespräch kommen. Warum sollte dieses Buch nun für die Theaterpädagogik besprochen werden? Weil es wichtige (neue) Antworten auf eine der Grundfragen der Pädagogik stellt: *Wie funktioniert Lernen?* Was bedeutet das für das Lehren? Und warum sind Ansätze wie die Dramapädagogik besonders geeignet, wenn es darum geht, eine fremde Sprache zu vermitteln (oder zu lernen)? Nachdem in den ersten drei Kapiteln die Grundlagen gelegt werden *Wie Lernen das Gehirn verändert?* (11-24), *Emotionen und Lernen im Fremdsprachenunterricht* (25-66), *Teenager als besondere Fremdsprachenlerner* (67-88), geht es in den letzten beiden Kapiteln um das Verhältnis von *Bewegung und Lernen* (89-114) und die *Dramapädagogik* (115-148), die abschließend als ein besonders gelungenes Beispiel für einen modernen Fremdsprachenvermittlungsansatz vorgestellt wird. Die vergnüglich zu lesende Einführung gibt Argumente an die Hand, mit der man neurodidaktisch begründen kann, warum emotionales und bewegtes Lernen sinnvoll ist und warum man als LernerIn Theater spielen und sich Situationen im *Als Ob* aussetzen

sollte, um Fremdsprachenkenntnisse auf- und auszubauen.

Wer nach der Einleitung Feuer gefangen hat, dem sei auch ein weiteres Buch der Autorin ans Herz gelegt. Gemeinsam mit dem Englischdidaktiker Heiner Böttger organisierten die beiden gelehrten Menschen 2015 in Eichstätt eine Tagung „Focus on Evidence – Fremdsprachendidaktik trifft Neurowissenschaften“, was auch als eine sehr schöne Mär nachzulesen ist (11-13). Neben den Plenarvorträgen von Rita Franceschini, Manfred Spitzer, David Poeppel, Friedemann Pulvermüller und Steffi Sachse sowie dem Schirmherrn Carl H. Hahn sind 20 weitere Beiträge zum Transfer in den Bereich der Fremdsprachendidaktik abgedruckt. Jedem Plenarvortrag wird ein Interview an die Seite gestellt, bei dem der Transfer in die Fremdsprachenvermittlung thematisiert wird. Hier wird mit Ergebnissen einer wissenschaftlichen Tagung *gearbeitet* und dieser Prozess wird lebendig nachgezeichnet. Auch wenn die Theaterpädagogik in diesem *Arbeitsbuch* nur am Rande gestreift wird, so sind beispielsweise die Erkenntnisse zur Verarbeitung von Liedern in der Fremdsprache (311 ff.) spannend und auf die Performative Didaktik durchaus übertragbar. Wissenschaft kann Spaß machen, sowohl bei der Produktion als auch bei der Rezeption.

Maik Walter

Nachgelesen: Seiten- und Rückblicke

Streisand, Lea: Im Sommer wieder Fahrrad. Roman. Berlin: Ullstein 2016. [270 S., ISBN 978-3-550-08130-9]

Die Enkelin schreibt über ihre Großmutter, die eine Schau-Spielerin war: ‚Spielerin‘ & ‚Schau!‘ „schau!“: Das war / ist ein (ost-)berliner Ausruf für etwas Besonderes; auch „dufte“, „knorke“, „echt juti“, „einfach toll“ meinen Ähnliches. Die Großmutter hatte eine Regieassistentin bei Bertolt Brecht (*Mutter Courage*). Brecht? „Der war ein Armleuchter“ und „cholerisch“: „Aber einmal, ... da hat er selber etwas vorgespielt ... Nur ein paar Sätze. Das war dermaßen brillant, da blieb mir die Spucke weg!“ (S. 157 f.) Die Autorin schreibt auch über sich (selbst): Ihre Erkrankung, ihre Genesung. Das alles in EINEM Roman. Besser: ZWEI Romane in einem Band; geschickt montiert. Sie kann das; denn sie ist nicht nur eine Enkelin sondern eine Lesebühnen-Schau-Spielerin, Autorin, Komödiantin und ‚Geschichtenerzählerin aus der großen Stadt‘ bei *radioeins vom rbb* (Berlin/ Brandenburg).

Gerd Koch

Rezensionen

Meyerhoff, Joachim (2015): Ach, diese Lücke, diese entsetzliche Lücke. Roman. Köln: Kiepenheuer & Witsch (= Alle Toten fliegen hoch 3). [348 S., ISBN 978-3-462-04828-3]; (2013): Wann wird es endlich wieder so, wie es nie war. Roman. Köln: Kiepenheuer & Witsch (= Alle Toten fliegen hoch 2). [351 S., ISBN 978-3-462-04516-1]; (2011): Amerika. Roman. Köln: Kiepenheuer & Witsch (= Alle Toten fliegen hoch 1). [319 S., ISBN 978-3-462-04516-1]

Ein weiterer – die eigene Biografie verarbeitender – Theaterroman machte 2016 Furore. Joachim Meyerhoff, Schauspieler am Wiener Burgtheater, fügt mit „Ach, diese Lücke, dieses entsetzliche Lücke“ seinen Schlussstein auf die eigene Erinnerungstrilogie „Alle Toten fliegen hoch“. Es sind seine Toten, die da fliegen, sein verunglückter Bruder und auch seine Großeltern. Im dritten Band erzählt Meyerhoff von ihnen und von seiner Zeit als Schauspieler in München. Er wohnt während dieser Lehrjahre bei seinen aus der Zeit gefallenen, zumeist mondän alkoholisierten Großeltern, ein Philosophie-Professor und eine Schauspielerin, die beide ihren Lebensabend Tag für Tag in einer Münchener Villa inszenieren. Mit unendlich warmherziger Komik und barock anmutenden Bildern wird der Leser Teil dieser skurrilen Familie. Man erfährt darüber hinaus Geschichten über den Alltag an deutschen Schauspielschulen. Nach den grandiosen Erzähltheaterabenden des Autors am Gorki-Theater, die auch 2009 zum Berliner Theatertreffen eingeladen wurden, ist es sehr schade, an dieser Stelle nicht den Gewinner des Deutschen Buchpreises zu würdigen. Stattdessen kann man nur auf die Nominierung seines Buches und die Platzierung auf die begehrte Shortlist 2016 verweisen. Dieses phantasievolle Buch hätte einen solchen Preis sehr verdient. Aber für einen *Deutschen* Buchpreis ist es vielleicht einfach zu unterhaltsam.

Maik Walter

Das Portal für performative Didaktik (www.vergnueglich-lernen.de) und der Online-Pool des Qualitätsverbundes „Kultur macht stark“ (www.qualitaetsverbund-kultur-macht-stark.de/materialpool)

Im Internet finden sich zunehmend qualitativ hochwertige Angebote aus dem Bereich der Theater- bzw. Dramapädagogik. Im Folgenden sollen zwei aktuelle Online-Portale vorgestellt werden, ein kommerzielles Angebot und ein – mit Steuergeldern finanziertes – freies Angebot. Wolf Stahl besprach im Heft 69 der Zeitschrift für Theaterpädagogik das Buch „Vergnügliches lernen“ von Ulrike Winkelmann. Die Diplom- und Theaterpädagogin präsentiert dort ihr gleichnamiges Konzept des Vergnüglichen Lernens und konkretisiert dies an dramapädagogischen Einheiten für den Unterricht. Zum Buch gesellt sich nun ein Online-Portal

für performative Didaktik. Ein eingebettetes Video erklärt die Grundzüge dieser Didaktik wie Emotionalität oder Ganzheitlichkeit und thematisiert dabei auch die veränderte Rolle der Lehrkraft. Auf dem Portal finden sich die folgenden Reiter: Ein Materialshop, in dem dramapädagogische Einheiten für die Primarstufe, die Sekundarstufe und den Hochschul-/Erwachsenenbereich erworben werden können. Zudem werden 6 Fachbücher und 6 Links empfohlen. Außerdem können bereits einige Stückfassungen für Kinder und Jugendliche gekauft, Workshops gebucht und dem Portal eigene Einheiten angeboten werden. Eine Übersicht über internationale Theaternetzwerke und ein noch nicht begonnener Blog runden das Portal ab, das in naher Zukunft deutlich größer werden will. Die angebotenen Einheiten sind ansprechend gestaltet und als PDF-Datei gut strukturiert und aufbereitet, um schnell im Schulalltag eingesetzt zu werden. Marion Brüne skizziert z.B. in ihrer 48-seitigen Einheit für das Fach Geschichte (Sekundarstufe I) die Ständegesellschaft im Komplex der Französischen Revolution. Hier ist es gelungen, den medialen Wechsel vom Buch zum Online-Portal produktiv zu gestalten. Dem Portal sind viele NutzerInnen, BeiträgerInnen und NutznießerInnen eines vergnüglichen Lernens zu wünschen.

2016 ging auch ein anderer Materialpool online, nämlich das kostenfreie Angebot des Qualitätsverbundes „Kultur macht stark“, ein Verbundprojekt der Akademie der Kulturellen Bildung des Bundes und des Landes NRW e. V. und der Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel. ReferentInnen dieses Verbundes stellten Methoden und Materialien für eine adressenorientierte Arbeit in der Kulturellen Bildung zusammen. Auf dem Portal gibt es die folgenden Themenbereiche: Lebenswelten und Sozialraum, Gruppenbildung und Integration, Teambildung und Qualifikation, Kooperation und Nachhaltigkeit, Materialien- und Mediennutzung und Öffentlichkeitsarbeit und Präsentation. Insgesamt stehen 40 beschriebene Übungsformen auf Methodenkarten zur Verfügung, bei der neben der Beschreibung und zusätzlichen Hinweisen auch die Zielgruppen, mögliche Ziele, benötigte/s Material, Vorbereitung und Zeit sowie die Sozialform aufgelistet werden. Darüber hinaus werden konkrete Projekte aus der Praxis skizziert, fundierte Grundlagentexte renommierter AutorInnen und die Dokumentationen von einer Reihe von Regionalkonferenzen zur Verfügung gestellt. Ein ausgezeichnetes Handwerkszeug!

Maik Walter

Jetzt ein Film: „Theater ist meine Heimat“

2014 hatte ich das Vergnügen – und auch die Mühe – zusammen mit Ass.-Prof. Dr. Ömer Adigüzel (Ankara), Ute Handweg (Bundesarbeitsgemeinschaft Spiel & Theater e. V., Hannover) ein zweisprachiges Handbuch her-

auszugeben: „Theater und *community* – kreativ gestalten! / Drama ve Toplum – Yararlı Biçim Vermek! Deutsch-Türkische Kooperationen in der Kulturellen Bildung / Kültürel Eđitim Alanında Türk-Alman İş Birliđi. München: Kopaed 2014 (Schriftenreihe Kulturelle Bildung, 42), 485 Seiten. Rezensiert wurde es durch Ole Hruschka im Heft 65 dieser Zeitschrift (75). Darin befindet sich auch ein Beitrag der ASH-Professorin Johanna Kaiser zu einem transnationalen Kulturaustausch Berlin – Bademler (S. 303 ff.: „Alles ganz anders – aber so verschieden nu ooch wieder nicht“; S. 307 ff. „Her şey farklı – Ama o kadar da deđil!“). 2016 ist ein Film zum Aufsatz unter dem Titel „Theater ist meine Heimat“ erschienen. Am 3.12. 2016 wurde er unter Mitwirkung von aktuell an der Alice-Salomon-Hochschule Berlin (ASH) Studierenden im Nachbarschaftsheim Berlin-Schöneberg vor großer, anteilnehmender Zuhörerschaft vorgestellt. Protagonist*innen des Filmgeschehens, also Expert*innen, waren anwesend. Eine Fotoausstellung aus der studentischen Exkursion erweiterte die Eindrücke. Begleitet wurde die Premiere durch einem Kurzvortrag von Ramazan Akzoy („Brücke der Völker“ / „Halk Köprü“) aus Izmir zum ehrenamtlichen Engagement in der Flüchtlingshilfe an der Ägäis / Ak Deniz.

Der Film zeigt überzeugend, dass Theater ein mehrperspektivischer Lern- und Erfahrungsort ist und Theater-Machen eine sozial-ästhetische, eingreifende Produktionsweise. Es können dadurch Expert*innen fürs Theater-Leben und fürs Lebens-Theater entstehen. Aber, mit dem Theatermacher Bert Brecht gesagt: „Erst wenn die Produktivität entfesselt ist, kann Lernen in Vergnügen und Vergnügen in Lernen verwandelt werden“ – das ist hier geschehen, wie der Film deutlich und anschaulich belegt. Der Film kann bestellt und ausgeliehen werden bei Johanna.Kaiser@ash-berlin.eu oder beim theaterder-erfahrungen@nbhs.de. Er ist in deutscher, englischer oder türkischer Untertitelung zu haben, eine spanische Untertitelung ist geplant.

ANKÜNDIGUNGEN

Alt und Jung

Eine Werkstatt-Tagung für generationsübergreifende Theaterarbeit der Gesellschaft für Theaterpädagogik Niedersachsen e.V. vom 17.-19. November 2017 im Tagungshaus Himbergen

Wie kann in der theaterpädagogischen Praxis die Einteilung unserer Gesellschaft in je spezifische Altersgruppen überwunden werden? Welche besonderen Formen und Themen werden in alters- und generationenübergreifenden Projekten verstärkt sichtbar? Wie können hier eingefahrene Rollen und Routinen bearbeitet und aufgebrochen werden, die sonst zwischen den Generationen wirksam sind? Welche Auswirkungen hat ein solcher Ansatz auf die Funktion der Spielleitung?

Während der offenen Werkstatt-Fachtagung, zu der keine speziellen Vorkenntnisse nötig sind, wird in Teilgruppen sowie in der Gesamtgruppe an Möglichkeiten eines intergenerativen Theateransatzes gearbeitet. Diese aktuelle Tendenz wird zum einen anhand geeigneter Videobeispiele aus dem professionellen Theater und der Theaterpädagogik vorgestellt und diskutiert, vor allem aber in eigenen szenischen Experimenten erprobt. Auf dieser Basis sollen Fragen der Generationenzugehörigkeit verhandelt werden, aber auch Themen wie Autorität, Erziehung

und Kontrolle. Geplant sind sowohl text- als auch bewegungsorientierte Formen.

Ablauf

Anreise: Freitag, 17. 11. 2017, 18 Uhr: Abendessen, Auftakt und Einführung ins Thema anhand von Videobeispielen aus dem professionellen Theater und der Theaterpädagogik

Samstag, 18. 11. 2017: Arbeiten in Gruppen

Sonntag, 19. 11. 2017: Präsentationen und Feedback. Abschluss nach dem Mittagessen.

Tagungshaus Himbergen (Niedersachsen) 29584 Himbergen, Bahnhofstr. 4, Tel. 05828 357, zwischen Uelzen und Lüneburg gelegen, DB-Anschluss in Bad Bevensen (plus Bus, Taxe oder Abhol-Absprachen); siehe auch unter www.tagungshaushimbergen.de

Anmeldung bis 15. Oktober 2017 bei Florian Vaßen, Immengarten 5, 30177 Hannover, < florian.vassen@germanistik.uni-hannover.de

uni-hannover.de > oder Ole Hruschka <ole.hruschka@germanistik.uni-hannover.de>

Teilnahmegebühren (einschließlich Übernachtung, Verpflegung, Workshop-Leitung und Spiel-Text; Bettwäsche ist mitzubringen oder gegen Entgelt zu entleihen): € 170,- für Berufstätige, € 120,- für Mitglieder der Gesellschaft für Theaterpädagogik, € 90,- für Studierende, Arbeitslose usw. Die Teilnahme von Kindern bis 12 Jahren (in Begleitung) ist kostenlos.

Bitte den Betrag bis zum 15. Oktober 2017 unter dem Stichwort „Himbergen“ auf das Konto der Gesellschaft für Theaterpädagogik, Sparkasse Hannover, überweisen IBAN: DE 70 2505 0180 0000 5561 06 Kontakt: Ole Hruschka <ole.hruschka@germanistik.uni-hannover.de> Gerd Koch <koch@ash-berlin.eu> Florian Vaßen <florian.vassen@germanistik.uni-hannover.de>

Gefördert von der Bundesarbeitsgemeinschaft (BAG) Spiel & Theater aus Mitteln des BMFSFJ.

Overflow - Internationale wissenschaftliche Jahreskonferenz von PSI

Veranstalter/Kooperation:

Universität Hamburg/Performance Studies; Kampnagel Hamburg; Performance Studies international

Veranstaltungstermin:

8. - 11. Juni 2017

Veranstaltungsort:

Hamburg, Kampnagel

Veranstaltungsrahmen:

Theater der Welt 2017 in Hamburg

Zielpublikum: 800 Wissenschaftler*innen und Interessierte weltweit

Veranstaltungskonzept

„Hafen“ ist das Thema des Festivals „Theater der Welt“ 2017 in Hamburg. An dieses konkret für die Freie und Hansestadt Hamburg geschichtlich, ökonomisch und symbolisch wichtige Thema schließt die internationale wissenschaftliche Fachkonferenz Overflow an.

Overflow – das Überfluten – ist wie der

„Hafen“ auch immer eine Metapher: Wenn der Hafen für Bewegung, für Reisen, für Migration, für Internationalisierung, für Handel, für Warenverkehr, für Austausch mit dem Fremden, für Heimat, für Abschied und Wiederkehr, für Grenze und Grenzkontrolle steht, so beschreibt Overflow dieses ökonomisch, sozial, kulturell und politisch relevante Thema in der Bewegung, als Fließen, aber auch als Überfluten und Überfluß.

Programmstruktur

Die Fachkonferenz will diese metaphorische Mehrdeutigkeit und Wirkmacht des Wortes Overflow im Hinblick auf gesellschaftliche, politische und kunsttheoretische Fragestellungen sowie aktuelle Problemfelder zum Thema machen. Das Überfließen, das Überfluten und der Überfluss zeigen sich auf allen Ebenen des gesellschaftlichen Lebens:

Politisch: z.B.: Flüchtlingsströme, Grenzbeziehungen, Integrationsfragen

Gesellschaftlich: die mit den Migrationsbewegungen verbundenen „überflutenden“ Diversity-Probleme im Hinblick auf Geschlecht, Ethnie, Religion

Ökologisch: z.B. Tsunamis („Hafenwelle“),

Hochwasser, Massentierzucht

Ernährung: z.B. Übergewicht, Alkoholabhängigkeit

Ökonomisch: z.B.: Finanzkrisen, Wirtschaftskrisen, Postwachstumsgesellschaft, Kapitalismuskritik

Medien/technologisch: z.B.: Datenströme, Speicherkapazitäten, Archivierungs- und Dokumentationswut, Big Data, Computerisierung des Alltags, Informations-Überfluss.

Insofern sollen diese thematischen Stränge des gesellschaftlichen Overflow das Programm durchziehen und mit Bezugnahme auf ihre ästhetischen, d.h. kunsttheoretischen und künstlerisch

praktischen Reflexionen in Kunst und Wissenschaft und hier vor allem in den Performance-Künsten weltweit befragt werden. Dies geschieht vor dem Hintergrund der Tendenz, dass mit der „Wissensgesellschaft“ den Künsten eine neue Position und Verantwortung bei der Produktion von Wissen zugeschrieben wird. Welches Wissen über

diese gesellschaftlichen, ökologischen politischen und kulturellen Prozesse produzieren die szenischen Künste? Bringen sie andere Erkenntnisse hervor? Wie geschieht dies? Welches „Surplus“ liegt in dem künstlerischen Wissen und ggf. auch in künstlerischen Forschungsprozessen?

Dreiecksbeziehung“ – Eine theaterpädagogische Vortragsreihe der Hochschule Osnabrück

Andreas Poppe

Sechs Abende, sechs komprimierte Theorien zu Geschichte, Methodik und Praxis der Theaterpädagogik in Münster.

Die Veranstalter*innen fragten: „Haben theaterpädagogische Praxis und der wissenschaftliche Diskurs überhaupt noch etwas am Laufen? Und wenn ja, was geht das Studierende an?“ Das machte neugierig auf die sechs in didaktisch-methodischer Hinsicht wohl ungewöhnlichen Veranstaltungsabende: „In ungewohnten Veranstaltungsformaten diskutieren handverlesene Wissenschaftler*innen und eruiieren ihre Theorien auf Augenhöhe. Praktiker*innen und Theoretiker*innen und Studierende entdecken ihre alte Liebe

neu“ (Anne Keller). Alle Referent*innen waren aufgerufen im Paul Gerhardt Haus in Münster ihr Fachgebiet und ihr besonderes Forschungsthema in theoretischer und praxisnaher Weise den Anwesenden zu erläutern.

Das Vortragsprogramm bezog sich auf diverse Teilbereiche des Fachs, auf die Probe (M. Sack), den Theaterspiel Flow (D. Sachser) auf das Biografische Theater (N. Köhler) und das Politische Theater (O. Hruschka) sowie auf Fragen der Geschichtsforschung (M. Streisand, A. Keller, J. Siebenbrock) und der Ästhetischen Bildung (U. Hentschel). Die Vortragsreihe wurde vom Learning Center der

Hochschule Osnabrück mit Mitteln des BMBF unterstützt und von Anne Keller konzipiert, beworben und organisiert, um für Studierende und Praktiker*innen der Theaterpädagogik außeruniversitäre Lernszenarien und Begegnungen zu schaffen. Das kann nach den sechs Veranstaltungen als gelungen bezeichnet werden und die nahezu 150 Teilnehmenden aus Gebieten der Lehre, Praxis und Theorie scheinen das zu bestätigen.

Alle Vorträge sind als Videoaufzeichnungen im Deutschen Archiv für Theaterpädagogik, Baccumerstr. 3 49808 Lingen (Ems) einzusehen.



Anzeigenschluss

für das Heft 71 ist Juli 2017.

Anzeigen-Annahme:

Schibri-Verlag

Telefon: 039753/22757

Mail: info@schibri.de

Bei rechtzeitiger telefonischer Absprache

Ihrer geplanten Anzeigenschaltung

können Sie die Anzeigendatei

ggf. später als zum o. g. Anzeigenschlusstermin

einsenden.

Teilnahmebedingungen**Wer kann sich bewerben?**

Schultheatergruppen aller Schulstufen und Schulformen, die nicht mehr als 25 Teilnehmer/innen umfassen und deren Aufführung mindestens 30, aber maximal 60 Minuten lang sein sollte.

Wer wird gesucht?

Jede Schultheatergruppe mit einer künstlerisch überzeugenden und altersangemessenen Produktion. Bevorzugt werden Gruppen, die sich mit dem thematischen Akzent »Theater.Film« auseinandersetzen.

Bewerbungswege

Für die Bewerbungen sind zwei Wege möglich.

I. Alle Bewerbungen müssen spätestens bis zum 30. April 2017 beim Landesverband für Schultheater/Darstellendes Spiel des jeweiligen Bundeslandes oder bei der Geschäftsstelle des Bundesverbands Theater in Schulen e.V. eingereicht werden. Ein Bewerbungsformular und weitere Hinweise zu den Bewerbungsunterlagen finden sich unter www.bvts.org.

II. Theatergruppen, die zum thematischen Akzent arbeiten, können auf Wunsch Unterstützung von Coaches im zweiten Schulhalbjahr erhalten und Theaterkolleg/innen aus dem Landes- bzw. Bundesverband zu Probenbesuchen zu Beratungszwecken einladen. Zur Bewerbung gehört in diesem Fall ein bis zum 31. Januar eingereichtes Konzept mit Ideen zur dramaturgischen und gestalterischen Umsetzung des thematischen Akzents und kurzer Beschreibung des aktuellen Probenstandes. Bis zum 30. April 2017 müssen die geförderten Gruppen dann alle erforderlichen Bewerbungsunterlagen (vgl. I.) nachreichen.

Auswahl**Wie wird ausgewählt?**

Aus jedem Bundesland nominieren Länderjurys drei Gruppen aus den Schulformen Grundschule, Sekundarstufen I und II für die engere Wahl um die Teilnahme am Festival. Eine Bundesjury wählt anschließend jeweils eine Preisträgergruppe pro Bundesland aus.

Was sind die Preise?

– Beratende Unterstützung durch einen Coach im Vorfeld des Festivals für ein überzeugendes Ideenkonzept zum thematischen Akzent »Theater.Film«.

– Die Teilnahme der Preisträgergruppe aus jeweils einem Bundesland mit ihrer Produktion am sechstägigen Festival Schultheater der Länder in Brandenburg.

Welche Kosten entstehen?

Für die eingeladenen Schülergruppen sind Fahrt, Unterkunft, Verpflegung und alle Veranstaltungen des Festivals bis auf einen Eigenbetrag von 60 Euro pro Teilnehmer/in kostenfrei.

Das Festival

Das Schultheater der Länder ist ein bundesweites Festival für Schultheatergruppen aller Schulstufen und Schulformen, das jährlich in einem anderen Bundesland stattfindet. Jedes Bundesland ist mit einer Gruppe vertreten, welche die Impulse des Festivals weiterträgt. Die von einer Bundesjury ausgewählten Gruppen präsentieren ihre Produktionen auf dem Festival, diskutieren gemeinsam in Nachgesprächen und nehmen an Workshops teil. Das Festival vereinigt Aufführungen, die entweder einen wesentlichen Impuls zum Akzent oder darüber hinaus einen bemerkenswerten Beitrag zur Qualitätsentwicklung des Schultheaters liefern. Das Schultheater der Länder bietet Theaterlehrer/innen, Theaterpädagog/innen, Theaterwissenschaftler/innen und anderen Interessierten zusätzlich eine begleitende Fachtagung. Dabei soll der thematische Akzent vor dem Hintergrund der Festivalergebnisse und der eigenen Schultheaterpraxis der Beteiligten entfaltet und entwickelt werden. Das Schultheater der Länder ist an den fachlichen Qualitätsstandards der Kultusministerkonferenz ausgerichtet.

Das Schultheater der Länder wird von den Kultusministerien der Länder und der Stiftung Mercator gefördert.

**AUSSCHREIBUNG**

SCHULTHEATER DER LÄNDER 2017
17. – 23. SEPTEMBER *17 IN POTSDAM

Der Bundesverband Theater in Schulen (BV.TS), die Stiftung Mercator und die Brandenburgische Landesarbeitsgemeinschaft Theater in Schulen e.V. laden zum 33. Bundeswettbewerb Schultheater der Länder vom 17. bis 23. September 2017 in Potsdam (Brandenburg) ein.

SDL*17 – THEATER.FILM

Beim thematischen Akzent des SDL 2017 geht es um Theaterproduktionen, die sich gezielt hinsichtlich des Kulturphänomens „Film“ positionieren und Anleihen aus dem Film bzw. Kommentare über den Film zum Thema haben, weniger also um den bloßen technischen Einsatz des Mediums (im Sinne von Videoprojektionen auf der Bühne). Die Korrespondenzen zwischen Theater und Film sind in der Gegenwart lebendiger denn je. Erst in den letzten Jahren lässt sich im Schultheater – wie bereits im professionellen Theater, freilich unter anderen Bedingungen – ein Trend beobachten, dass der Film deutlich Einzug in Inszenierungen hält. So werden bekannte Filmvorlagen anstelle von dramatischen oder epischen Textvorlagen adaptiert oder aufgegriffen, wobei die Bandbreite von Zitaten und Anspielungen auf Filme bzw. deren Rezeptionsgeschichte bis zur Anlehnung an Kultfilme in gegenwärtigen Inszenierungen reicht; Kompositionsmittel aus dem Filmschnitt-/Montage-Bereich werden anstelle klassischer dramaturgischer Gestaltung genutzt (z.B. kurze „Cuts“ anstelle von ausführlicher Figurenentwicklung und viele weitere Mittel) und filmische Formen wie Zeitlupe, Rewind, Fastforward als Verfremdungstechniken eingesetzt; zudem wird die Live-Darstellung mit eingespieltem Filmmaterial konfrontiert.

Für das Schultheater der Länder 2017 in der Filmstadt Potsdam werden Theaterproduktionen aus allen Schulstufen und Schulformen gesucht, die sich intensiv mit Bezügen zwischen Theater und Film auseinandersetzen und sich von Fragen leiten lassen wie:

- Wie können die großen Seherfahrungen der Schülerinnen und Schüler mit der Kunstform Film produktiv in das Theaterprojekt einfließen?
- Wie können ihre Rezeptionsmuster lustvoll als Spielanlässe genutzt, aber auch kritisch hinterfragt werden, sodass das Spiel nicht ungebrochen die Mediengewohnheiten abbildet?
- Worin liegt der Mehrwert der theatralen Bearbeitung eines Filmthemas?
- Soll der Plot des Films erzählt werden oder wird dieser bereits als beim Zuschauer bekannt vorausgesetzt und die theatrale Umsetzung beschäftigt sich eher mit der Film-Rezeption?
- Wie werden filmische (Erzähl-)Formen produktiv und damit gewinnbringend ins Medium Theater übersetzt?
- Welche Verfremdungsmöglichkeiten bietet das Medium Film (u.a. Unterschiede in der Künstlichkeit, Zeichenhaftigkeit, Akustik) für das Theaterspiel?
- Welche Rolle spielt die Differenz zwischen Theater und Film in Bezug auf die Anwesenheit bzw. Abwesenheit des Darstellers?
- Welche Folgen ergeben sich dadurch für die Beziehung Körper/Raum sowie das darstellende Spiel?

Die Adressen der Landesverbände sowie weitere Informationen unter www.bvts.org und in der Geschäftsstelle des BV.TS:

BV.TS
c/o Iris Eisermann
Stadtweg 40
90453 Nürnberg
E-Mail: bv.ts@icloud.com



Bündnis für THEATER MUSS SCHULE MACHEN!

Positionspapier, vorgelegt vom Bundesverband Theater in Schulen



Sowohl Schule als auch Theater stehen vor der Herausforderung, einer sich rasant verändernden Gesellschaft gerecht zu werden. Beide müssen auf gesellschaftliche und soziale Entwicklungen, auf Phänomene des demografischen Wandels wie Zuwanderung, Urbanisierung, auf neue digitale Kommunikationswege etc. reagieren. Die Welt wird komplexer, und zwar in hohem Tempo. Schule und Theater sollten sich trotz unterschiedlicher Aufträge und Arbeitskontexte enger verbinden und dabei Differenzen und systemische Umbrüche produktiv machen: Perspektivenwechsel, Heterogenität, Interdisziplinarität, Spielräume in den Systemen als Chance ergreifen!

I Kultur- und Bildungssysteme und deren Anliegen weisen vielfältige Schnittmengen auf, stehen aber auch in produktiver Spannung.

II Die Künste sind gemeinsam mit den Wissenschaften konstituierendes Element von Allgemeinbildung. Deshalb müssen die Künste in allen Bildungseinrichtungen für alle Menschen zugänglich sein.

III Die Schule ist der einzige Ort, an dem ästhetische und kulturelle Bildung alle Kinder und Jugendlichen – unabhängig von ihrem Wohnort und ihrer sozialen, ökonomischen oder kulturellen Herkunft – kontinuierlich und in hoher Qualität erreicht. Hier erwerben die jungen Menschen grundlegende Kenntnisse und Fähigkeiten, um zu selbstbestimmten Mitgliedern unserer Gesellschaft zu werden und am kulturellen Leben teilhaben zu können.

IV Kulturelle Aktivitäten und Kooperationen mit außerschulischen Partnern sind als wichtige Vertiefungen, Ergänzungen oder individuelle Schwerpunktsetzungen zu würdigen. Sie sollten aber nicht bloßes Dekor sein, sondern in ihrer Vielfalt und in gesicherter Qualität zur Veränderung von Schul- und Lernkultur beitragen. Das

funktioniert nur, wenn Kulturelle Bildung in der Schule ihren originären Platz hat, wenn geregelt ist, dass sie zur Kern- und Pflichtaufgabe von allgemeiner Bildung gehört und das Schulsystem für Zeit, Raum und qualifizierte Lehrkräfte sorgt.

V Theater ermöglicht gemeinsam mit bildender Kunst und Musik den Modus einer ästhetisch-expressiven Weltbegegnung. Die höchst komplexen Erfahrungs- und Bildungschancen, die das körperlich-sinnliche Spiel mit Fiktionen und Möglichkeiten auf inszenatorischer, performativer und semiotischer Ebene eröffnet, können dagegen nur im Theater und in keiner anderen Kunstform gewonnen werden. Theater öffnet Erlebnis- und Denkräume. Theater ist sowohl Spiel-, Begegnungs- und Experimentierraum für Neues und Unbekanntes als auch ein Ort der geschichtlichen und kulturellen Selbstvergewisserung.

VI Theater spielen (produzieren) und Theater wahrnehmen (rezipieren) sind Voraussetzungen für gelingende Bildungsprozesse, die eine aktive Teilhabe am kulturellen Leben erst ermöglichen. Dazu gehören auch die Reflexion der eigenen künstlerischen Arbeit, der Austausch über ästhetische Formen und Produktionsweisen sowie die Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Funktion des Theaters. Rollenwechsel und Differenz-erfahrung – Überschreitung der eigenen Person – sind zentrale Bildungsmomente im Theater. Divergentes Denken und forschendes Lernen – die Fähigkeiten, eine Fragestellung aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten und experimentell/performativ zu untersuchen – sind grundlegende Voraussetzung für Kreativität und (ästhetische) Bildung.

VII Theater in der Schule versteht sich als vielfältige Auseinandersetzung mit den szenischen Künsten. Das Fachgebiet umfasst neben dem klassischen Sprechtheater postdramatische Theaterformen, Objekt- und Figurentheater wie auch Performances und choreografische, szenografische, me-

diale und filmische Gestaltungsformen. Darüber hinaus hat das Theaterspiel als soziale und relationale Kunst nicht nur das Potenzial, Menschen mit Themen und Situationen zusammen zu bringen, sondern bietet auch die Chance, durch theatrale Verfahren wie szenisches Spiel und performatives Sprechen das Lernen in anderen Fächern zu bereichern.

VIII Damit alle Schüler*innen in allen Jahrgangsstufen die Möglichkeit erhalten, theatrale Erfahrungen zu machen, bedarf es analog zu anderen Schulfächern einer hochqualifizierten, professionellen Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften für flächendeckenden Theaterunterricht in der Schule, geeigneter Fachräume und sinnvoller Zeitkontingente in den Stundentafeln. Erst unter diesen Rahmenbedingungen können wünschenswerte Synergieeffekte in der Zusammenarbeit zwischen Theaterlehrer*innen und außerschulischen Theatermacher*innen – unter Berücksichtigung unterschiedlicher Kompetenzen und gegenseitiger Akzeptanz – bzw. zwischen Schulen und Theatern nachhaltig wirksam werden.

Unterstützer:
 Bundesarbeitsgemeinschaft Spiel & Theater
 | Bund Deutscher Amateurtheater
 Bundesverband Freie Darstellende Künste |
 Bundesverband Theaterpädagogik
 Deutscher Bühnenverein | Dramaturgische
 Gesellschaft
 Gesellschaft für Theaterpädagogik | Gesell-
 schaft für Theaterwissenschaft
 Internationale Vereinigung des Theaters für
 Kinder und Jugendliche Deutschland
 Kinder- und Jugendtheaterzentrum in der
 Bundesrepublik Deutschland
 Ständige Konferenz Spiel und Theater (an-
 gefragt)

24. – 26. November 2017, Frankfurt/Main „Stop Separating!“ Theaterpädagogische Arbeit in schulischen und außerschulischen Bildungskontexten

Die Verbände der Theaterpädagog*innen - BuT - und der Theaterlehrkräfte - BVTS - laden zur ihrer ersten gemeinsamen Arbeitstagung ein. Sie soll Konkurrenzen thematisieren und überwinden, Kooperationsmöglichkeiten eröffnen, Kontakte ermöglichen und die gegenseitige Wertschätzung entwickeln. Ausrichter ist das Schultheater-Studio / TPZ Frankfurt.

In Formaten wie spielerischer Einführung, Workshops, Präsentationen und Fachdiskurs sollen u. a. diese Themen behandelt werden:

- Vorurteile, Hindernisse, Ängste zwischen Theaterlehrer*innen (TL) und Theaterpädagog*innen (TP)
- Mindeststandards in den jeweiligen Weiterbildungsangeboten
- Kooperation von Schule und Theaterpädagogik - Best Practice
- Schlachten heiliger Kühe: Das »Problem« der Benotung
- Wo finden Theaterpädagog*innen Betätigungsmöglichkeiten in der Schule und wo (derzeit) nicht?

Die Tagung wird u. a. gefördert vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und der Stiftung Mercator.

Theater lehren Didaktik probieren

NEU

Ulrike Hentschel
(Hg.)

THEATER LEHREN. Theaterpädagogische Arbeit, die sich an den vielfältigen Formen der Kunst des Theaters orientiert, steht in der Lehre vor zahlreichen Herausforderungen. Lassen sich diese Formen künstlerischen Produzierens überhaupt lehren und lernen? Welche Bildungsprozesse werden durch die künstlerische Praxis evoziert? Wie lassen sich Arbeitsprozesse planen, die wenig vorhersehbar verlaufen, deren Ziele nicht von vornherein festzulegen sind und die mit kollektiven Entscheidungsprozessen einhergehen? In welchem Verhältnis stehen Offenheit und Vielstimmigkeit dieses Prozesses zur Bildungsintention theaterpädagogischer Arbeit?

DIDAKTIK PROBIEREN. Didaktische Überlegungen zur Vermittlung künstlerischer Theaterpraxis lassen sich nur in diesem Spannungsfeld zwischen Theater und Pädagogik, zwischen Theorie und Praxis anstellen. Sie sind offen für vorläufige Entscheidungen und die damit verbundenen Ungewissheiten. Gefordert ist also eine Didaktik auf Probe oder auch eine Didaktik auf der Probe. Die Autorinnen und Autoren dieses Bandes schreiben aus ihren Erfahrungen als Lehrende und Lernende der Theaterpädagogik. Sie beschreiben und analysieren die Besonderheit, die darin liegt, Theater lehren und lernen zu probieren.

2017 / ISBN 978-3-86863-179-1
300 Seiten / Format: 16 x 23 cm / EUR 19,90



Schibri-Verlag



Foto © Gabriele Schmid

Hochschule für
Künste im Sozialen
Ottersberg

hks

Theater im Sozialen. Theaterpädagogik (B.A.)

Jetzt bewerben!

Aufnahmeprüfungen für WiSe 2017/18
am **12. und 13. Juni 2017**

Fragen zu Ihrer Bewerbung oder
zum Studium? Tel. 04205 . 39 49 33

www.hks-ottersberg.de
hks . Am Wiestbruch 68
28870 Ottersberg





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 Hüslér & Team

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

Stiftung SPI

Dies könnte der Platz für Ihre Anzeige sein!



SCHULTHEATER
STUDIO
FRANKFURT

Theaterpädagogisches Zentrum

Theaterpädagogik, Darstellendes Spiel und Schultheater, Service, Projekte und mehr: Fort- und Weiterbildung von professionellen Theaterpädagog_innen und Theaterlehrkräften steht im Zentrum unserer Arbeit, die sich an den Qualitätsmaßstäben der Bundesverbände Theaterpädagogik BUT und Theater in Schulen BVTs orientiert.

Unser Programm „Lust auf Theater“ erhalten Sie auf Anfrage kostenfrei!

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



Theaterbuch
Versand

Wir sind ein Team erfahrener Theaterpädagoginnen und setzen der schnellen Welt des Versandbuchhandels Einmaliges entgegen: kompetente Beratung, kundenfreundliche Zahlung per Rechnung und ein Programm mit über 1000 Titeln, darunter mehrere Fachbücher, die Sie nur bei uns finden werden. Viel Spaß beim Stöbern in unserem Shop unter:

www.theaterbuchversand.de

Hammarskjöldring 17a * 60439 Frankfurt
Tel.: 069 / 212 306 08 * Fax: 069 212 707 52
E-Mail: theaterbuch(at)live.de

MUSIK · MOTIVATION
BEWEGUNG

DAS ANDERE
FLÜCHTLINGE

Johannes Oehlmann
**DIE KUNST
EINEN GONG ZU SPIELEN**
Klang, Zeit und Stille
Hardcover, 174 S., 59 teils ganzs. Farbfotos
978-3-89797-100-4

Evelin Kroschel-Lobodda
**WARUM ICH TUE,
WAS ICH TUE**
Eine universale
Motivationstheorie
Hardcover, 202 S., Abb.
978-3-89797-097-7

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.

**Zeitschrift für
Gestaltpädagogik**
Das Fremde – Das Andere
Gestaltungspädagogische Aspekte der Gesellschaft

Alle Bücher sind auch
als E-Book erhältlich!

Infos zu Büchern, Zeitschriften, Service: www.ehp-verlag.de
EHP - Verlag Andreas Kohlhage
Tel. 02332-666-4207 · PF 1460 · 58259 Gevelsberg

Anzeigenschluss

für das Heft 71 ist Juli 2017.
Anzeigen-Annahme: Schibri-Verlag
Telefon: 039753/22757
Mail: info@schibri.de

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

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 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 08.04.-14.07.2018 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.**

18.04.-22.04.17	Bau eines Kofferschattentheaters	Hansueli Trüb
24.04.-28.04.17	Offene Werkstatt - Figurenbau	Arne Bustorff
26.04.-01.05.17	Maskenspiel AnfängerInnen & Fortgeschrittene	Silke Geyer
02.05.-06.05.17	Kaninchen - Katze - Papagei Handpuppentiere genäh	D. Gschwandtner
08.05.-12.05.17	Puppetry Slam Fortgeschrittene	N. Weißbrodt/ Jana Heinicke
24.05.-27.05.17	Das Spiel mit der Handfigur Grundkurs	Bodo Schulte
28.05.-31.05.17	Das Spiel mit der Handfigur Fortgeschr.	Bodo Schulte
12.06.-16.06.17	Methoden der Stückentwicklung und praktische Umsetzung Fortgeschrittene	Horst-J. Lonius
19.06.-21.06.17	Vom Wurst zum Giganten Alte & neue Stücke für das Puppentheater erforschen	Anke Meyer
26.06.-28.06.17	Sprechen mit Figuren Fortgeschrittene	I. Müller-Baarschweig
03.07.-07.07.17	The power of the puppet Fortgeschrittene Die Puppe als Schauspieler	Neville Tranter
10.07.-14.07.17	Das Spiel mit der Tischfigur Grundkurs	Bodo Schulte
31.07.-04.08.17	Auf der Jagd nach der Form Zeichn. & plast. Formenentwicklung von Theaterfiguren	Jürgen Maaßen
10.08.-18.08.17	Figurenbau aus Schaumstoff & anderen Kunststoffen Fortgeschrittene	Bodo Schulte
18.09.-23.09.17	Heim@LOS Schattentheater	Hansueli Trüb
20.11.-24.11.17 I	Kompendium	Horst-J. Lonius
08.01.-12.01.18 II	Der Inszenierungsprozess I-IV	
05.02.-09.02.18 III	I Konzeption & Planung / II Inszenierung	
19.03.-23.03.18 IV	III Produktion / IV Coaching	

FREIE KURSE WOHENKURSE

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

24.04.-28.04.17	Nähen & Schneidern Anfänger & Fortgeschrittene	I. Henze
15.05.-19.05.17	Leichter & effizienter kommunizieren Stimme - Körper - Präsenz - Energie	Martina Mann
22.05.-25.05.17	Improvisationstheater Grundkurs	Bernd Witte
12.06.-16.06.17	Die Kunst des Schauspielens nach Strasberg Fortg.	Tony Glaser
19.06.-22.06.17	Stimme genießen Stimm- & Sprechtraining	Dorothea Theurer
03.07.-07.07.17	Theaterarbeit nach Lecoq Anfänger & Fortg. Die neutrale Maske	Andrea Kilian
17.07.-21.07.17	Szenisches Arbeiten n. Strasberg Fortgeschrittene	Tony Glaser
24.07.-28.07.17	Fortbildung für pädagogische Fachkräfte & sonstige Interessierte Mehr Farbe im Beruf Bilderisches Gestalten	Sylvia Zipprick
27.07.-30.07.17	Kabarett & Comedy IV Von der Szene zum Programm	R. Coch
07.08.-11.08.17	Nähen & Schneidern AnfängerInnen & Fortgeschrittene	I. Henze
14.08.-18.08.17	Schnitttechniken Nähen & Schneidern - Fortg.	Imke Henze
14.08.-18.08.17	Pantomime AnfängerInnen & Fortgeschrittene	Hans-J. Zwiefka
16.09.-23.09.17	Malen & Zeichnen Anfänger & Fortg. an ausgewählten Orten in Bochum - Intensivkurs	Ortrud Kabus
25.09.-01.10.17	Soloclown & Rampensau Intensivtraining - Fortg.	Thilo Matschke

FREIE KURSE WOHENENDKURSE / TAGESKURSE

25.03.-26.03.17	Expressive Bewegung & Objekt	Anne-Kathrin Klatt
01.04.-02.04.17	Aktzeichnen	Ortrud Kabus
06.05.2017	Bilderbuch - Das Fenster zur Welt Sprachliche Bildung & Literacy im Elementarbereich	Sabine Schulz
06.05.-07.05.17	Kabarett & Comedy III Witzig Texten lernen	R. Coch
13.05.2017	Jonglieren	Benedikt Krinn
13.05.-14.05.17	Körpertheater	Thos Renneberg
13.05.-14.05.17 / 20.05.-21.05.17	Lyrik I/II Gedichte lesen, sprechen, hören, verstehen	Jürgen Janning
27.05.-28.05.17	Vom Lampenfieber zum Auftrittsmut	Renate Coch
09.06.-11.06.17	Die Kunst des Schauspielens AnfängerInnen	Tony Glaser
10.06.-11.06.17	TaKeTiNa Rhythmus als Herzschlag des Lebens	Lothar Berger/ Barbara Westphal
17.06.-18.06.17	Mach doch, was Du wirklich willst Coaching für Kreative, KünstlerInnen & ihre Projekte	Birgit Theresa Koch
17.06.-18.06.17	Comics - Figuren - Geschichten - zeichnen	Wibke Brandes
23.06.-25.06.17	Das Tor zu den Gefühlen Kreativarbeit nach M. Tschechow & Stimm- und Atemarbeit nach Schulze-Schindler	Jürgen Larys
24.06.-25.06.17	Vorlesend erzählen - erzählend vorlesen	Rolf Peter Kleinen
30.06.-02.07.17	Figurentheater in Pädagogik und Therapie Kreative Märchenspiel als Forumtheater	Margrit Gysin
01.07.-02.07.17	Die Macht im Erzählen - Statusspiele im Märchen	Veronika Uhlich
01.07.-02.07.17	Ein Wochenende voller Gesang meditativ kraftvoll heilsam	Chr. Studer
02.07.2017	Pantomime in kurzen Szenen Schnuppertag	H-Jürgen Zwiefka
07.07.-09.07.17	Etüdenspiel Szenenarbeit mit Figuren	Renè Mark
21.07.-23.07.17	Fortbildung für pädagogische Fachkräfte & sonstige Interessierte Freche Tierfiguren - Sockenpuppenbau	D. Gschwandtner
20.08.2017	Von Lust & Liebe Kreistänze	Conny Foell
23.09.-24.09.17	Performance im öffentlichen Raum	Esther Reubold
30.09.-01.10.17	Von Mund zu Ohr Märchen frei erzählen	Christiane Willms
07.10.-08.10.17	Praxistipps für die Freiberuflichkeit Figurentheater	Bodo Schulte
07.10.-08.10.17	Improvisationstheater Fortgeschrittene	Bernd Witte
11.11.2017	Fortbildung für pädag. Fachkräfte Theater- & TanzpädagogInnen Tanzimprovisation unterrichten	Gabriela Jüttner

Tag der offenen Tür
Sonntag 15.10.2017
15.00 - 18.00 Uhr

Fortbildung Der Clown - Das clowneske Spiel 17/18

17.07.- 21.07.2017 **Der Clown Ia** - Anfängerstufe
06.11.- 10.11.2017 **Der Clown Ib** - Anfängerstufe - Zusatzkurs
Kann auch unabhängig von "Der Clown II/III" besucht werden.
19.02.- 23.02.2018 **Der Clown II** - Aufbaustufe Mo-Fr 9.30-16.30 Uhr
09.04.- 15.04.2018 **Der Clown III** - Abschlussseminar **Werkchau** 14.4., 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 2018

Dozent **Jürgen Janning**
Einführung (nicht verpflichtend) 25.11.17, Sa 15.15-18.30 Uhr
Kurstermine 2018 I 20./21.01. II 24./25.02. III 17./18.03. IV 28./29.04.
V 23./24.06. VI 15./16.09. VII 03./04.11. VIII 17./18.11., Sa/So 10-17 Uhr
Abschluss & Erzählabend 24.11.2018