

STOP SEPARATING!

Zeitschrift für Theaterpädagogik

34. Jahrgang • Korrespondenzen • Heft 72



Zeitschrift für Theaterpädagogik 2018/Heft 72

STOP SEPARATING!

Theaterpädagogische Arbeit in schulischen
und außerschulischen Bildungskontexten



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 2018

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

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

Stiftung SPI

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.

NEU

Ulrike Hentschel
(Hg.)

Theater lehren Didaktik probieren

2017
ISBN 978-3-86863-179-1
300 Seiten
Format:
16 x 23 cm
EUR 19,90



Schibri-Verlag



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

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 09.04.-13.07.2018 mit Kursthemen aus den Bildenden und Darstellenden Künsten und rund um das Figurentheater bei diversen DozentInnen.

09.-13.04.18	Spielen-Darstellen-Gestalten	Jana Altmannová
16.-20.04.18	Die Kunst des Schauspielens	Tony Glaser
23.-27.04.18	Die Stimme	Dorothea Theurer
23.-27.04.18	Skizzieren, Zeichnen, Malen	Sylvia Zipprick
30.4.-04.5.18	Einführung in das Spiel mit Objekten	Johanna Pätzold
08.-12.05.18	Einführung in die Dramaturgie	Horst-J. Lonius
14.-18.05.18	Maskenbau	Silke Geyer
22.-26.05.18	Maskenspiel	Silke Geyer
28.-30.05.18	Figurentheater -Geschichte & aktuelle Tendenzen	Anke Meyer
04.-08.06.18	Improvisationen	Nicole Weißbrodt
11.6.-13.7.18	Inszenierungsprojekt I-V - Von Helden & Losern	Kristina Feix / Franziska Hoffmann / Joel Grip

FORTBILDUNG FIGURENTHEATER

AUFBAUSTUFE WOHENKURSE (auch einzeln belegbar)

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.

05.03.-09.03.18	Figurenbau aus Latex	Annekatri Heyne
12.03.-16.03.18	Auf die Puppe geschneidert Von der Idee zum bühnenwirksamen Kostüm	Annette Hanning
20.03.-22.03.18	Zwischen Mensch und Ding Objekttheater -Fortgeschrittene	Florian Feisel
03.04.-07.04.18	Bau eines Kofferschattentheaters	Hansueli Trüb
09.04.-13.04.18	Die Technik der Tischfigur Figurenbau	Michael Hepe
16.04.-20.04.18	Dramaturgie anhand von Filmanalysen	Bodo Schulte
23.04.-27.04.18	Fortbildung für pädagogische Fachkräfte & sonstige Interessierte Vom Bilderbuch zum Papiertheater	Peter Schauerte-Lücke
25.04.-27.04.18	Wie kommt alles zusammen? Crashkurs Regie -Fortgeschrittene	J. Jakob Wurster
30.04.-04.05.18	Puppetry Slam Anfänger*innen & Fortgeschrittene	Jana Heinicke / Nicole Weißbrodt
14.05.-18.05.18	Bau von Händen & Füßen -Fortgeschr. Geschnitzt - Geformt - Genäht	Jürgen Maaßen
23.05.-26.05.18	Die Handfigur - Szenisches Spiel	Esther Nicklas
28.05.-30.05.18	Sprechen mit Figuren	I. Müller-Braunschweig
04.06.-08.06.18	The power of the puppet Die Puppe als Schauspieler	Neville Tranter
11.06.-15.06.18	Das Spiel mit der Handfigur	Bodo Schulte

Fortbildung Der Clown - Das clowneske Spiel 18/19

Thilo Matschke
30.04.- 04.05.2018 Der Clown Ia - Anfängerstufe
16.07.- 20.07.2018 Der Clown Ib - Anfängerstufe -Zusatzkurs
Kann auch unabhängig von "Der Clown II/III" besucht werden.
12.11.- 16.11.2018 Der Clown II - Aufbaustufe Mo-Fr 9.30-16.30 Uhr
11.02.- 17.02.2019 Der Clown III - Abschlussseminar Werkschau 16.02., 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 2019

Dozent Rolf Peter Kleinen
Einführung (nicht verpflichtend) 24.11.18, Sa 15.30-18.30 Uhr
Kurstermine 2019 I 16./17.02. II 23./24.03. III 27./28.04. IV 25./26.05.
V 29./30.06. VI 31.08./01.09. VII 28./29.09. VIII 26./27.10.2019,
Abschluss 16.11.2019, Erzählabend 19 Uhr

FREIE KURSE WOHENKURSE

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

05.03.-09.03.18	Kreatives Schreiben - Gesucht - Gefunden Anfänger*innen & Fortgeschrittene	Karen Rosenberg
12.03.-16.03.18	Pantomime - Der extreme Zufall Anfänger*innen & Fortgeschrittene	Hans-J. Zwiefka
19.03.-23.03.18	Kreatives Schreiben - Flucht Fortg.	Karen Rosenberg
16.04.-20.04.18	Theaterarbeit nach Lecoq III Fortgeschr. Poesie in Bewegung	Andrea Kilian
23.04.-27.04.18	Nähen & Schneidern Anfänger*innen & Fortgeschr.	Imke Henze
02.05.-04.05.18	Rhythmus & Klang Werkstatt für ungewöhnliche Musikinstrumente	Christoph Studer
07.05.-13.05.18	Der Clown Miniinszenierungen -Fortgeschr.	Thilo Matschke
14.05.-18.05.18	Leichter & effizienter kommunizieren Stimme - Körper - Präsenz - Energie	Martina Mann
04.06.-08.06.18	Die Kunst des Schauspielens nach Strasberg Fortg.	Tony Glaser
11.06.-14.06.18	Improvisationstheater Grundkurs	Bemd Witte
18.06.-21.06.18	Stimme genießen Stimm- & Sprechtraining	Dorothea Theurer
16.07.-20.07.18	Fortbildung für pädagogische Fachkräfte & sonstige Interessierte Mehr Farbe im Beruf	Sylvia Zipprick
23.07.-27.07.18	Pantomime Die "Krisen" des Alltags	H.-J. Zwiefka
30.07.-03.08.18	Nähen & Schneidern Anfänger*innen & Fortgeschr.	Imke Henze

FREIE KURSE WOHENENDKURSE / TAGESVERANSTALTUNGEN

02.03.-04.03.18	Das Portrait - Zeichnen & Malen - Anf & Fortg.	Ortrud Kabus
04.03.2018	Kleine Spielformate für szenisches Erfinden & Spielen zur Anwendung im pädag. Bereich	Marion Gerlach-Goldfuß
09.03.-11.03.18	Öffnungen Kreativarbeit nach M. Tschchow & L. Strasberg & Stimm- und Atemarbeit nach Schulze-Schindler	Jürgen Larys
20.04.-22.04.18	Fortbildung für pädagogische Fachkräfte & sonstige Interessierte Formen suchen - Gesichter finden	Doris Gschwandtner
21.04.2018	Fortbildung für pädagogische Fachkräfte & sonstige Interessierte Es war einaml... Interkulturelle Märchen	Sabine Schulz
21.04.-22.04.18	Storytelling für Schauspielerfahrene	Noam Meiri
28.04.-29.04.18	TaKeTiNa Rhythmus als Herzschlag des Lebens	Lothar Berger / Barbara Westphal
06.05.2018	Jonglieren Anfänger*innen	Benedikt Krinn
25.05.-27.05.18	Frida Kahlo - Bilder in Bewegung, Sprache & Rhythmus	Martina Mann/
26.05.-27.05.18	Alexandertechnik Körperwahrnehmung	Irene Schlump
01.06.-03.06.18	Die Kunst des Schauspielens Anfänger*innen	Tony Glaser
01.06.-03.06.18	Aus dem Vollen schöpfen Von der Körperwahrnehmung zum künstler. Ausdruck	Comecia Budde
01.06.-03.06.18	Handpuppenköpfe aus bezogenem PE Figurenbau	Michael Hepe
05.06.2018	Fortbildung für pädagogische Fachkräfte & sonstige Interessierte Bilderbuch - Das Fenster zur Welt	Sabine Schulz
09.06.-10.06.18	Fortbildung für pädagogische Fachkräfte & sonstige Interessierte Raus auf die Bühne! Theaterpädagogik	Esther Reubold
16.06.-17.06.18	Poetry Move - Sound & Tanz für Tanzerfahrene	Anne-Kathrin Klatt
16.06.-17.06.18	Der naive Clown Fortgeschrittene	Thilo Matschke
25.06.2018	Fortbildung für pädagogische Fachkräfte & sonstige Interessierte Die Puppe als Partner Figurenspiel	Michael Hepe
29.06.-01.07.18	Abrakadabra Trick mit Karten	Eckart Gömer
29.06.-01.07.18	Figurentheater in Pädagogik und Therapie Märchen Erzählen - Spielen - Gestalten	Margrit Gysin

FREIE KURSE TURNUSKURSE

17.04.-10.07.18	Offenes Atelier Zeichnen & Malen	Ortrud Kabus
19.04.-12.07.18	Pilates Anfänger*innen & Fortgeschrittene	Hanne Höppner
19.04.-12.07.18	Faszientraining und Entspannung Anf. & Fortg.	Hanne Höppner

Kabarett & Comedy I-IV 2018

Dozentin Renate Coch
I 13.-14.01.18 / II 12.-13.05.17 / III 07.-08.07.18 / IV 13.-16.09.18
Von der Nummernfindung bis zum eigenen Comedystil
Die Kurse können auch einzeln belegt werden.

Oberonstraße 20
59067 Hamm

02381-44893
info@btkhamm.de



Fortbildung Theaterpädagogik
- vom Bundesverband Theaterpädagogik (BuT) anerkannt -

Start: 14./15. April 2018
Ende: 27./28./29. März 2020

14 Wochenenden und 2 Herbstferienblöcke
Kleingruppentreffen
4 Wochenenden im Wahlpflichtbereich:

- Kulturmanagement
- Jeux Dramatique
- Augusto Boal
- Die Macht der Stimme
- Teaching in Role
- Szenisches Schreiben
- Tanztheater, uvm.

www.btkhamm.de

BEGEGNUNG · BEZIEHUNG

Frank-M. Staemmler
**RELATIONALITÄT
IN DER GESTALT THERAPIE**
307 Seiten; Abb., Hardcover
978-3-89797-103-5

Katharina Stahlmann
**BEGEGNUNGEN
MIT GEFLÜCHTETEN –
MÖGLICHKEITEN
DER GESTALT THERAPIE**
320 Seiten; Abb. · 978-3-89797-106-6

Heidi Wahl
**MACH'S DIR LEICHT,
SONST MACHT'S
DIR KEINER**
208 S.; zahlr. Abb.
Hardcover
978-3-89797-105-9

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.

GESUNDHEIT

EHP[®]


Infos zu Büchern, Zeitschriften, Service: www.ehp-verlag.de
EHP - Verlag Andreas Kohlhage
Tel. 02332-666-4207 · PF 1460 · 58259 Gevelsberg
Alle Bücher sind auch als E-Book erhältlich!

Dies könnte
der Platz
für **Ihre**
Anzeige sein!

Anzeigenschluss

für das Heft 73 ist **15.08.2018.**
Anzeigen-Annahme: Schibri-Verlag
Telefon: 039753/22757
Mail: nowak@schibri.de

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



Schibri-Verlag • www.schibri.de

KEINE DIDAKTIK DER PERFORMATIVEN KÜNSTE
Theaterpädagogisch handeln im Framing von Risk, Rules, Reality und Rhythm

Dorothea Hilliger
NEUERSCHEINUNG 2018,
 198 Seiten, 24,90 Euro,
 ISBN 978-3-86863-183-8
 Format: 24 x 17 cm

Die Öffnung der Kunstform und der Institution Theater ebenso wie neue Spielarten zwischen Kunst und Pädagogik werfen wichtige Fragen an die Theaterpädagogik auf. Welche didaktischen Rahmungen braucht und verträgt eine künstlerisch verstandene Theaterpädagogik? Was entsteht, wenn Schülerinnen und Schüler zu Performern werden und Theaterkünstler in Bildungszusammenhängen arbeiten? Inwiefern kann, muss, soll performative Arbeit mit Amateuren sozial und politisch relevant sein?

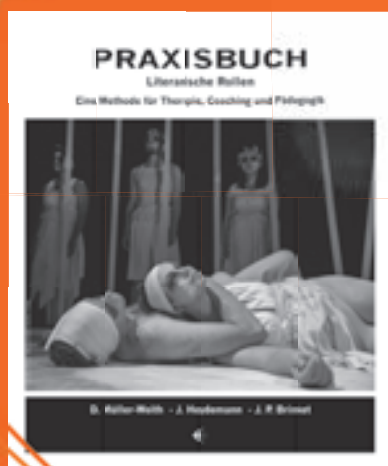
„K_eine Didaktik der performativen Künste“ lotet das Spannungsfeld zwischen künstlerischem Eigensinn und pädagogischer Orientierung aus und gibt Hinweise darauf, diesen Raum mit Amateuren phantasievoll wie kenntnisreich auszuschreiten. Es werden theoretische Fundierungen gelegt, praktische Beispiele analysiert und Handlungswege vorgestellt

Damit richtet sich das Buch an alle Menschen, die im Rahmen der Kunstform Theater pädagogisch arbeiten. Es lässt sich auf verschiedene Praxisfelder beziehen und die theoretischen wie historischen Bezüge können weitergedacht und -entwickelt werden.

PRAXISBUCH LITERARISCHE ROLLEN

Eine Methode für Therapie, Coaching und Pädagogik

DORIS MÜLLER-WEITH, JAKOB HEYDEMANN, JULIANE P. BRINKET



Romeo und Julia, Macbeth, Stella, Maria Stuart, Penthesilea und wie sie alle heißen, geben sich ein Stelldichein...

Eine umfangreiche Sammlung von 100 literarischen Figuren, mit einem Begleittext, der praxisnah den Umgang mit diesen Vorlagen erläutert, bietet dieses Werk ein sehr hilfreiches Arbeitsinstrument für Theater- und Sozialpädagogen, Dramatherapeuten, Coaches und andere interessierte Menschen.

Über die Identifikation mit einer solchen Figur können mehrere Ziele erreicht werden:

Abstand vom Eigenen, bei gleichzeitiger Möglichkeit Eigenes in diese Rolle zu projizieren. Wir können damit heftige, archaische Gefühle, wie Wut, Hass, Rache oder hingebungsvolle Liebe, im Spiel ausloten und für unser Leben handhabbarer machen.

„Doris Müller-Weith stellt die Methode auf eine fundierte theoretische Basis, indem sie sich auf C. G. Jungs Lehre von den Archetypen stützt.“

K. Wührl-Struller



Ringordner mit Loseblatt-Sammlung

248 Seiten • 2017

Format: 31,5 x 26,7 cm

ISBN 978-3-86863-182-1 • EUR 29,90

Schibri-Verlag

Tel.: 039753/22757

Mail: info@schibri.de

Homepage: www.schibri.de

Inhalt

EDITORIAL	3	Wie wird man Lehrerin/Lehrer für Darstellendes Spiel/Theater?	36
<i>Gunter Mieruch, Wolfgang Sting, Raimund Finke</i>		Ohne Theaterlehrer*in kein Fach: Tempo, Output und Qualität entscheiden! <i>Joachim Reiss</i>	
STOP SEPARATING! Theaterpädagogische Arbeit in schulischen und außerschulischen Bildungskontexten		STIMMEN AUS DER SCHULISCHEN UND AUSSERSCHULISCHEN THEATERPÄDAGOGISCHEN PRAXIS	
BESTANDSAUFNAHME UND RÜCKBLICK		Die Schule sollte keine uneinnehmbare Festung sein.	41
Theater Pädagogik Schule	4	<i>Thomas Aye</i>	
Positionen und Visionen eines Arbeitsfeldes <i>Wolfgang Sting</i>		Schule und Theaterpädagogik – eine Erkundung des Möglichen	42
Rückblick durchs Kaleidoskop	9	<i>Tonio Kempf</i>	
Nun sag, wie hast du's mit der Quarkspeise? <i>Simone Boles</i>		MAGAZIN	
Teamteaching in Workshops	12	<i>Friedhelm Roth-Lange</i>	
<i>Guido Alexius, Emil Heiligensetzer, Marlena Labuhn, Mathias Müller, Nele Rennert, Friedhelm Roth-Lange, Lennard Walter</i>		Seniorentheaterensemble trifft Autor	44
KOOPERATIONEN – THEORIE UND PRAXIS		Über einen Autorenpreis und das daraus folgende Stückprojekt für das Seniorentheater <i>Jessica Höhn und Erpho Bell</i>	
Zauberwort: Kooperation	16	Zur Schönheit des Fremden	45
<i>Kerstin Hübner</i>		Theatrale Inszenierungen zum Phänomen Behinderung. Ein phänomenologischer Essay <i>Fabian Riemen/Pierre-Carl Link/Peter Groß</i>	
Entwicklung und Selbstverständnis des Berufsfeldes „Theaterpädagogik“ am Beispiel des TUSCH-Programms in Hamburg	20	Das 27. Bundestreffen „Jugendclubs an Theatern“ in Bremen	47
<i>Michael Müller</i>		<i>Friedhelm Roth-Lange</i>	
Gemischtes Doppel	23	Theaterpädagogische Stückentwicklung bei der BiondekBühne	49
Wie die Louise Schroeder Schule in Hamburg Theaterunterricht und ein ausgeprägtes Profil kultureller Bildung miteinander verbindet <i>Sabine Ahrens-Nebelung und Katja Krach-Grimm</i>		<i>Georg Ruttner</i>	
Schultheater-Studio & Theaterpädagogisches Zentrum	27	Das Projekt „TROC“ – Gefängnistheater	51
<i>Elke Mai-Schröder und Katharina Fertsch-Röver</i>		<i>Elena Schüler</i>	
AUSBLICK		25 Jahre Obdachlosetheater „Ratten 07“	53
Thesen zur Theaterarbeit an Schulen und in außerschulischen Bildungseinrichtungen	28	<i>Gerd Koch</i>	
<i>Dorothea Hilliger, Christiane Mangold, Wolfgang Sting (Rat der Weisen)</i>		Ständige Konferenz Spiel und Theater an Hochschulen 2017	54
Was sagt der Nachwuchs?	30	Situation Promotion: Austausch zur Lage des wissenschaftlichen Nachwuchses <i>Katharina Kolar und Ina Driemel (AK Kritische Theaterpädagogik)</i>	
<i>Lennard Walter, Nele Rennert, Emil Heiligensetzer, Marlena Labuhn und Mathias Müller</i>		AUS DEM ARCHIV	56
Zukunftswerkstatt Theater und Schule	31	<i>Ina Driemel</i>	
<i>Lisa Unterberg (in Zusammenarbeit mit Claudia Bartholomeyczik)</i>		REZENSIONEN	58
AUSBILDUNGSWEGE		<i>Maik Walter</i>	
Wie wird man Theaterpädagogin/ Theaterpädagoge?	34	ANKÜNDIGUNGEN	68
<i>Elisa Rogmann/Raimund Finke</i>		AUTORINNEN UND AUTOREN	72

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

- * Eine Seite einschließlich der Leerzeichen enthält ca. 3.800 Zeichen bei Verwendung der Schriftart Times New Roman mit Schriftgrad 12 und einzeilnabständigen Zeilenabstand.
- * Entsprechend der Anzahl eingesandter Fotos muss die Summe der Zeichen reduziert werden.
- * Bitte 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.
- * Zur Vereinheitlichung der gendergerechten Schreibweise im Heft bitten wir die Autorinnen und Autoren das Gendersternchen zu verwenden.
- * 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)

- Gründungs herausgeber:** Prof. Dr. Gerd Koch, koch@ash-berlin.eu
Prof. Dr. Florian Vaßen, florian.vassen@germanistik.uni-hannover.de
- Herausgeber:** Prof. Dr. Ulrike Hentschel, uhen@udk-berlin.de
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.archiv-datp.de
- Heftredaktion:** Gunter Mieruch, Wolfgang Sting, Raimund Finke
Aus dem Archiv: Ina Driemel (ina.driemel@googlemail.de)
Magazin: Friedhelm Roth-Lange (rothlange@aol.com)
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: Christof Heinz (Szene aus der Produktion „SCHUSS.PUNKT.AUS“ der Hamburger Stadtteilschule Blankenese im Rahmen des Schultheaters der Länder 2015)
- 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 alleinig die Inserenten verantwortlich.

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

ISSN 1865-9756

STOP SEPARATING!

Theaterpädagogische Arbeit in schulischen und außerschulischen Bildungskontexten

STOP SEPARATING! hieß die gemeinsame Herbsttagung 2017 der beiden Verbände BuT (Bundesverband Theaterpädagogik e.V.) und BVTS (Bundesverband Theater in Schulen e.V.), und ebenso heißt der Schwerpunkt dieses Heftes. Nicht das Trennende, sondern die alle Kräfte bündelnde gemeinsame Weiterentwicklung des Arbeitsfeldes Theaterpädagogik und Theater und Schule steht im Zentrum. Das Schwerpunktthema erörtert und dokumentiert einerseits das historische Ereignis der ersten gemeinsamen Tagung der beiden Verbände und Arbeitsfelder der Theaterpädagogik – die schulische und außerschulische Theaterarbeit mit Kindern und Jugendlichen. Andererseits geht es perspektivisch um das Entwicklungspotenzial und das Suchen nach einer weiteren Professionalisierung des Arbeitsfeldes – fachlich, bildungs- und kulturpolitisch, organisatorisch. Dabei ist der Titel *STOP SEPARATING!* als appellativer Impuls zu verstehen, nicht das Trennende zu betonen, sondern diese beiden Arbeitsfelder der kulturellen Bildung zukunftsweisend zu verbinden.

Seitdem die Bildungspolitik mit den Ganztagschulen auch den Nachmittagsunterricht eingeführt hat und in den künstlerischen Schulfächern den Mangel verwaltet, geht es zwischen freien Bildungsträgern, Kulturpädagog*innen und Künstler*innen einerseits und schulischen Akteuren andererseits nicht nur um bildungspolitische Kooperationen wie bis zu den 90er Jahren (z.B. in der BKJ), sondern auch um die konkrete Zusammenarbeit in Projekten, im Unterricht und im schulischen Ganztag. Im Bereich der Theaterpädagogik haben sich mit dem BuT (neben der ASSITEJ und der BAG Spiel und Theater) – die Organisation der außerschulischen, meist freien Theaterpädagog*innen seit 1990 – und mit dem BVTS – die Organisation der schulischen Theaterlehrkräfte seit 1958 – zwei Verbände entwickelt, die jeweils ganz eigene Profile, Strukturen, Programme, Ausbildungen und Festivals erarbeitet haben und praktizieren.

Der Schwerpunkt dieses Hefts versammelt nicht nur konzentriert die zentralen Beiträge der Tagung wie Vorträge, Präsentationen, Workshopberichte und Zukunftslabor, sondern auch die im Nachgang zusammengetragenen Berichte, Stimmen und Reflexionen. Die unterschiedlichen Beiträge und Formate sollen dabei bewusst die Heterogenität des Arbeitsfeldes, die vielschichtigen Zugriffe, Interessen und Reflexionslevels der Kolleg*innen und die produktive wie positive Diversität des sich weiterentwickelnden Arbeitsfeldes Theaterpädagogik zeigen. Unterschiedliche Positionen wurden nicht glattgebügelt, sondern in ihrer Eigenständigkeit und Kantigkeit willkommen geheißen.

Und natürlich dürfen auch die aktuellen und möglichen Konkurrenz- und Konfliktsituationen, wenn Theaterlehrer*innen und Theaterpädagog*innen im gleichen Arbeitsfeld Schule nebeneinander und miteinander arbeiten, nicht ausgeblendet werden. Auch

Gunter Mieruch, Wolfgang Sting, Raimund Finke

die unterschiedlichen Ausbildungswege und Berufsprofile stehen nebeneinander, und es wird klar, dass Vergleichsmöglichkeiten in unserem inter- und transdisziplinären Berufsfeld mit künstlerischen, wissenschaftlichen, pädagogischen und didaktisch-methodischen Inhalten problematisch sind. Zudem ist das System Schule für nicht ausgebildete Lehrer*innen wenig bis kaum durchlässig. Theaterpädagog*innen als Seiteneinsteiger*innen werden kritisch beäugt, meist nur befristet angestellt und niedriger bezahlt. Das „Jammern ums Geld“ sollte bei der Tagung zwar nicht im Zentrum stehen, aber beim Diskutieren über das Arbeitsfeld Theater und Schule kann dieser Umstand auch nicht ganz ignoriert werden.

Wichtige Erkenntnis der durch die Tagung gelebten und hoffentlich weiterhin produktiven Zusammenarbeit ist: It is not always easy, aber gemeinsam sind wir stärker, erfolgreicher, zukunftsfitter. Diese Transparenz und Kommunikation gilt es zu praktizieren, um immer wieder das Entwicklungspotenzial des weiten Arbeitsfeldes der schulischen und außerschulischen Theaterarbeit und kulturellen Bildung im Kontext der performativen Künste (Theater, Tanz, Performance) gemeinsam auszuloten. Es gilt bildungs- und kulturpolitische Allianzen zu bilden, um die Berufschancen im Feld Theaterpädagogik und kulturelle Bildung zu verbessern, dazu gehört vor allem, Ausbildungsstrukturen zu professionalisieren und zu stärken (neue Ausbildungsgänge für das Theaterlehramt für alle Schulstufen, differenzierte Fort- und Weiterbildungsangebote). Zentrale Fragen sind deshalb – und damit haben andere Berufsfelder viel weniger Probleme (Beispiel: Gastronom und Quarkspeise s. Beitrag Sting): Was macht Professionalität in der Theaterpädagogik aus? Wo und wie qualifizieren und positionieren wir uns als Theaterpädagog*innen? Welches professionelle Selbstverständnis zwischen Kunst und Pädagogik haben und zeigen wir als Akteur*innen der Theaterpädagogik in allen Tätigkeitsfeldern, sei es in der Praxis oder Theorie, Kunst, Pädagogik oder Wissenschaft, Ausbildung oder Öffentlichkeitsarbeit?

Letztlich – dazu war/ist die Tagung ein gelungener Impuls und möge dieses Heft dazu beitragen – geht es um die notwendige Professionalisierung auf allen Ebenen und die Weiterentwicklung eines vitalen und vielschichtigen Arbeitsfeldes der kulturellen Bildung – künstlerisch-ästhetisch, pädagogisch-didaktisch und sozial-politisch.

Wie gewohnt finden sich unter den Rubriken Magazin (betreut von Friedhelm Roth-Lange), Rezensionen (betreut von Maik Walter) und Archiv (betreut von Ina Driemel) eine die Heterogenität des Arbeitsfeldes Theaterpädagogik abbildende Vielfalt von Beiträgen, Berichten und Vertiefungen. Und: Natürlich freuen sich die Herausgeber*innen über ein Feedback, insbesondere darüber, wie sich das professionelle Selbstverständnis der Theaterpädagogik nach innen wie nach außen besser schärfen und kommunizieren lässt.

STOP SEPARATING! THEATERPÄDAGOGISCHE ARBEIT IN SCHULISCHEN UND AUSSERSCHULISCHEN BILDUNGSKONTEXTEN

BESTANDSAUFNAHME UND RÜCKBLICK

Theater | Pädagogik | Schule – Positionen und Visionen eines Arbeitsfeldes¹

Wolfgang Sting

Die Rahmung des Vortrags/Beitrags als Erzähl-Lecture soll zwei Sprechweisen und Standorte, zwischen denen ich mich hin und her bewege, performativ etablieren, befragen und verbinden.

- Zwei Sprechweisen: subjektive Erzählung und wissenschaftlicher Vortrag.
- Zwei Standorte: ein Stehtisch und ein Vortragspult, etwa sieben Schritte auseinander.
- Zwei Zeigeobjekte: Bier auf dem Stehtisch, drei Bücher auf dem Pult (Jacques Rancière: Der emanzipierte Zuschauer; James Thompson: Performance Affects. Applied Theatre and the End of Effect; Björn Bicker: Was glaubt ihr denn. Urban Prayers).
- Zwei Aktionsformen: Bier trinken und erzählen, Text lesen und reflektieren.

Einsteigen möchte ich mit einer kleinen Episode: Kürzlich bei einem Familienfest in den Tiroler Bergen habe ich bei einem einheimischen Gastronomen das Catering bestellt. Nach dem ersten Abtasten: „Was, kein Fleisch und auch kein Fisch net? Also gut, Vegetarisch, ja klar, des kriegen wir hin!“ Zur Absprache wegen des Nachtschls sollte ich noch mal anrufen. „Also wir ham alles, was es so gibt an Desserts: Tiramisu, Pannacotta, Schokomus, verschiedene Eissorten.“ „Schön“, sage ich, „wir dachten auch an was Leichtes, haben Sie auch Quarkspeisen?“ Plötzliche Stille, bedenkliche Stille, Schnaufen und dann sichtlich beherrscht: „Herr Sting, was meinen Sie mit Quarkspeise, bitte?“ „Ja, halt so Quark mit Früchten drin“, erwiderte ich freundlich naiv. Jetzt wurde Herr Katzensteiner etwas lauter: „Herr Sting, wissens‘ was: Quarkspeise ist kein g a s t r o n o m i s c h e r Nachtsch. Quarkspeise, des machen vielleicht die Hausfrauen daheim. Bei uns bekommen Sie ein großes Angebot an richtigem Nachtsch, da is für alle was dabei, des hat noch allen gschmeckt.“ Schließlich haben wir uns dann auf die gastronomischen Nachtsche geeinigt und alle Gäste waren zufrieden. Aber am Abend vor dem Buffet gab es Quarkspeise – selbst gemacht.

Natürlich hat mich diese Episode ziemlich amüsiert, aber auch nachdenklich gemacht. Hier zeigte sich ein so eindeutiges Selbstverständnis von gelebter Professionalität. Mit meiner Frage nach „Quarkspeise“ wurde offensichtlich die Berufsehre des Gastronomen verletzt bzw. seine professionelle Kompetenz nicht richtig gewürdigt oder

gar in Frage gestellt, denn Quarkspeise machen ja die Hausfrauen.

Ich habe mich dann gefragt, wie sieht das in unserem Arbeitsfeld Theaterpädagogik aus?

Solche Gespräche zwischen Auftraggeber und Fachkraft gibt es ja auch im Feld der Theaterpädagogik. Woran machen sich hier das Selbstverständnis und die Professionalität, ja die Berufsehre fest? Was würde uns als Theaterpädagog*innen in unserem professionellen Verständnis verletzen? Und wie präsentieren wir uns im „Kundengespräch“ bzw. wann verkaufen wir uns unter Wert?

Wie könnte ein solches Gespräch in unserem Arbeitsfeld laufen? Vielleicht so: Eine freie Theaterpädagogin bekommt einen Anruf: „Ich habe Ihren Flyer und Ihre Homepage gesehen und würde Sie gerne engagieren.“ „Ja“, sagt die Theaterpädagogin, „ich bin breit aufgestellt, ich mache Theater-Workshops für Kinder und Jugendliche, ich biete ein generationenübergreifendes Erzählcafé im Stadtteil an, leite gerade ein Projekt mit Geflüchteten in Kooperation mit dem Stadttheater.“ „Ja, schön“, sagt der Anrufer, „aber machen Sie auch einen Kindergeburtstag?“ „Was meinen Sie mit Kindergeburtstag?“ fragt die Theaterpädagogin irritiert zurück. „Das ist doch keine theaterpädagogische Aktivität!“

Ja, wir kennen alle die Verkennung bzw. Geringschätzung unserer Professionalität. Theaterpädagogik sei keine richtige Theaterkunst und Theater in der Schule kein richtiges Schulfach. Das Zwittersein und -können, der Doppelcharakter, das Dazwischen und Übergreifende wird als mangelhaft angesehen. Doch dem würde ich immer offensiv und deutlich widersprechen, um gleich eine Grundthese hier am Biertisch rauszuhauen. Theaterpädagogik ist nicht defizitärer Zwitter im Dazwischen, sondern inter- und transdisziplinäre Könnerschaft in einem komplexen Arbeitsfeld der kulturellen Bildung mit künstlerischen, pädagogischen und soziokulturellen Anteilen.

Und damit: vom Kneipentisch zum Wissenschaftskathe-
der. Vom Bier zum Buch.

Damit sind wir beim Selbstverständnis und bei den Markierungen des Arbeitsfeldes

Theaterpädagogik und Theater in der Schule. Die inhaltlichen und programmatischen Ziele der beide Bereich – vertreten durch den BuT und BVTS, die diese Tagung ausrichtenden Verbände – zeigen sich in den aktuellen Positionspapieren: dem „Theaterpädagogische(n) Manifest“ des BuT und dem Bündnispapier „THEATER MUSS SCHULE MACHEN“ des BVTS. Dabei werden notwendige berufs- und bildungspolitische Forderungen vertreten.

Und uns ist allen klar, dass es keine einheitliche Definition geben kann, was Theaterpädagogik ist. Denn in diesem vielschichtigen schulischen und außerschulischen Arbeitsfeld gibt es ganz unterschiedliche Ausprägungen und Formate an Praxis und Professionalität. Und diese sind abhängig von Entwicklungslinien, Arbeitskontexten und Ausbildungsprofilen (s. Beiträge in diesem Heft).

Im Folgenden soll es um drei Punkte gehen: zentrale inhaltliche Ziele und Diskurse, aktuelle Fragen und Entwicklungspotenziale. Diese drei Aspekte habe ich etwas salopp so überschrieben:

I. Was soll's? – Ziele und Diskurse

II. Wo hakt's? – Aktuelle Fragen

III. Wohin geht's? – Entwicklungspotenziale und Kontextualisierung

I. Was soll's? – Ziele und Diskurse

Zentral, das wurde auch auf der Tagung durchgängig thematisiert (s. „Thesen zur Theaterarbeit ...“ in diesem Heft), ist das wohlbekannte Thema der Theaterpädagogik: das Verhältnis von Kunst und Pädagogik, welches das Selbst- und Professionsverständnis wie auch die konkrete Arbeitspraxis maßgeblich bestimmt.

Die Ziele der Theaterpädagogik möchte ich grob auf drei Ebenen einsortieren:

1. Theater als Kunstform und ästhetische Praxis erfahrbar machen: Theater in aller Vielfalt erleben, rezipieren, spielen, gestalten, reflektieren (Fachebene Kunst und Ästhetik)
2. Theater als künstlerische, ästhetische und kulturelle Bildung(sangebote) konzipieren und vermitteln (Bildungsebene)
3. Theater als Begegnungs-, Erzähl- und Diskursraum sowie als Dialog- und Lernkultur etablieren, als öffentliche Formen der Auseinandersetzung mit Leben und Gesellschaft (soziokulturelle Ebene und gesellschaftliche Teilhabe).

Wenn wir Theaterarbeit und -projekte mit nicht-professionellen Akteuren und Theaterunterricht mit Schüler*innen machen, sind all diese Ebenen relevant, jeweils situativ mit unterschiedlichen Gewichtungen. Es geht dabei immer auch um Bildung, ob in Schule oder im außerschulischen Kontext. Und zwar in einem fundamentalen Verständnis, dass Bildung immer Selbstbildung ist; Subjekte bilden sich selbst (wer sonst), und zwar in und über die Auseinandersetzung mit sich und Welt, d. h. die Auseinandersetzung mit ästhetischen und künstlerischen Phänomenen, Erfahrungen und Praktiken kann Selbstbildungsprozesse anregen. Theaterpädagogische Arbeit versteht sich hier ganz elementar als eine Wahrnehmungs- und Ausdrucksschulung.

Vor zwanzig Jahren, 1997, das muss ich am Stehtisch erzählen, habe ich auf dem Hintergrund meiner Arbeit und Sichtweise am Hildesheimer Theaterinstitut, das recht selbstbewusst und manchmal auch eigenwillig das Arbeitsfeld Kulturpädagogik markierte, den Artikel „Theaterpädagogik ist eine Kunst“ (Sting 1997) zu einer künstlerisch produktionsorientierten Theaterpädagogik, die Kunst und Pädagogik als integratives Vermittlungskonzept denkt, mit sieben Punkten veröffentlicht.

„Theaterpädagogik ist ohne den Sachbezug Theater nicht denkbar. Das klingt banal, ist aber wichtig für eine entscheidende Arbeitsausrichtung, nämlich eine künstlerische.“ (ebd., 25)

Für diese Positionierung der Theaterpädagogik habe ich kräftig eins auf die Mütze gekriegt, das kann man sich heute in der Heftigkeit gar nicht mehr vorstellen. Und zwar von beiden Seiten. Von der Kunstseite, das schmalere doch unsere professionelle Kunstpraxis. Eine Schauspielerin der Berliner Volksbühne hat sich auch auf dem Hintergrund des erfolgreichen Obdachlosetheaters Ratten 05 heftig ausgelassen, was denn ihre Schauspielkunst noch wert sei, wenn jetzt schon Laien Kunst machen können/dürfen. Aber auch von der Kultur- und Theaterpädagogikseite, das sei doch ein falsches Orientieren am Kunstbetrieb und dessen Imitieren sowie eine Überforderung der Akteure (die armen Kinder).

Definitionen eines so komplexen und transdisziplinären Arbeitsfeldes sind sicherlich schwierig. Aber der Versuch ist immer auch zu verstehen als eine Markierung des Feldes und ein Diskussionsanstoß ohne Anspruch auf allgemeine Zustimmung. Deshalb habe ich später noch einen Versuch gewagt: „Theaterpädagogik meint die theoretisch reflektierte, künstlerisch und/oder pädagogisch motivierte Auseinandersetzung mit der Kunstform Theater und den von ihr abgeleiteten Spiel- und Interaktionsverfahren mit dem Ziel, ästhetische Erfahrung und Bildung zu vermitteln.“ (Sting 2005, 348)

Übrigens: Als Handbuchartikel erschien das dann im „Metzler Lexikon Theatertheorie“ (hrsg. von Fischer-Lichte et al). Das war ein kleiner Quantensprung, dass die recht akademisch geprägte Theaterwissenschaft endlich Theaterpädagogik als professionelles Arbeitsfeld wahrgenommen hat.

Diskurs: Theater und Theaterpädagogik als performative Kunst

Mit der Erweiterung von Theaterverständnis und Theaterpraxis durch den „performative turn“ in den Kultur- und Theaterwissenschaften und dessen Rezeption in Deutschland seit den 1990er Jahren haben sich das zeitgenössische Theater ebenso wie die Theaterpädagogik nachhaltig verändert. Mit der dadurch ausgelösten Erweiterung und Ausdifferenzierung des Kultur- und Theaterbegriffs ergaben sich – theoretisch, konzeptuell und künst-

Theater | Pädagogik | Schule – Positionen und Visionen eines Arbeitsfeldes

lerisch-praktisch – vielfältige neue, radikale und experimentelle Spiel-, Inszenierungs- und Produktionsformen und -formate (Freie Theater und kollektive Praktiken versus hierarchische Theaterinstitutionen). Diese Entwicklungen und die damit verbundenen Diskurse haben auch die Theaterpädagogik, das Theater in der Schule, die Theaterprojektarbeit mit nicht-professionellen Akteuren und die kulturelle Bildung künstlerisch-ästhetisch, aber auch methodisch-didaktisch immens geprägt.

Mit seinem Werk „Postdramatisches Theater“ hat Hans-Thies Lehmann (1999) eine detaillierte Bestandsaufnahme und wissenschaftliche Reflexion dieser neuen Theaterformen vorgelegt. Im Zuge dieser Entwicklung eines performativen Theaterverständnisses und entsprechender Theaterpraxen haben sich so die möglichen Spiel- und Inszenierungsformen wie auch die Themen, Inhalte, Anlässe und Orte von theatralen und performativen Aktionen ausdifferenziert und vervielfältigt. Mit dem Stichwort „Einbruch des Realen“ (ebd.) wird herausgestellt, dass Themen, Fragen und Ästhetiken des Alltags, des Sozialen, des Populären und des Urbanen verbunden mit biografischen Bezügen und dem Spiel des Nicht-Perfekten Eingang ins Theater gefunden haben. Die hochkulturelle Geschlossenheit des dramatischen Schauspielertheaters wird aufgebrochen. Das hat Auswirkungen auf alle Aspekte und Fragen des theatralen Produktionsprozesses. Ganz unterschiedliche inter- und transdisziplinäre Arbeitskollektive aus Künstlern, Theatermachern, Performern bilden sich unter Einbindung multimedialer, pop- und alltagskultureller Ausdruckqualitäten. Der andere und freie Umgang mit szenischen und theatralen Gestaltungselementen wie Text, Sprache, Stimme, aber auch Raum, Zeit, Körper und Medien ist kennzeichnend für ein nichtdramatisches und performatives Theaterverständnis, eine „Ästhetik des Performativen“ (Fischer-Lichte 2004).

Die performative Wende und die damit verbundene Rede vom Performativen markiert einen Diskurs, der sich aus drei Entwicklungslinien speist und die Begriffe „performativ“, „Performance“ und „Performativität“ geprägt hat. Erstens: Mit der Sprechakttheorie von John Austin (1955) wird der Begriff „performativ“ als Bezeichnung für sogenanntes wirklichkeitskonstituierendes Sprechen eingeführt. Zweitens: „Performance“ bezeichnet in den Kunst- und Theaterwissenschaften seit den 1960er Jahren eine Kunstpraxis, die weniger ein Werk aufführt als eine Aktion oder ein Ereignis ist. Drittens: In der Genderforschung wird von Judith Butler (1988) „Performativität“ als Begriff zur Bezeichnung der kulturellen Konstitution von Geschlechtsidentität (gender) durch körperliche Handlungen eingeführt (Fischer-Lichte/Kolesch/Warstat 2005, 231-242). Mit diesen Begriffen wird herausgestellt, dass unser sprachliches und körperliches Handeln Wirklichkeit schaffen kann.

Folgende Stichworte markieren die zentralen Unterschiede und das Selbstverständnis von Performance im Vergleich zum dramatischen Theater:

- Ereignis statt Werk
- Präsentation statt Repräsentation
- Handeln statt Spielen
- Selbstdarstellung statt Rollen- und Figurendarstellung
- Zuschaueransprache bzw. Unmittelbarkeit statt vierter Wand und Illusion.

Diese Elemente sind in theaterpädagogischen und Schultheater-Kontexten allgegenwärtig und haben die Spiel- und Inszenierungsformen geprägt und die Darstellungskonzepte verändert. Mit den Begriffen Performance und postdramatisches Theater verbindet sich also ein verändertes Verständnis von Darstellung und Kunstpraxis. Selbst- und Rollendarstellung, Spiel und Repräsentation vermischen sich. Im Zentrum steht nicht mehr das Dramenwerk als Text, sondern das flüchtige Ereignis der Aufführung und die ästhetische Erfahrung des Zuschauers; nicht die Darstellung einer Rolle, sondern die Präsenz des Darstellungsaktes. Auch der Spielbegriff erfährt im Verständnis der Performance eine Ausweitung. Im szenischen Spiel wird dann nicht nur fiktive, sondern auch wirkliche Welt geschaffen. Das ist elementar für alle Bildungs- und Lernprozesse, dass sich ein Subjekt auf der Basis seiner kognitiven wie affektiven und leiblich-körperlichen Fähigkeiten und Erfahrungen handelnd erfahren, ausdrücken, ja inszenieren, also öffentlich in Szene setzen und in Erscheinung treten kann.

Inszenierung und Darstellung als zwei zentrale Aspekte bei der Gestaltung einer Theateraufführung verändern sich auch im Rahmen von performativen Konzeptionen und Ästhetiken. Während Darstellung in einem dramenbasierten Theater Rollen- und Figurendarstellung meint, wandelt sich der Darstellungsbegriff in performativen Theaterformen. Der Schauspieler wird zum Performer, das So-tun-als-ob wird zum Da-Sein auf der Bühne, zu Formen von Selbstdarstellung, veröffentlichter Innerlichkeit oder Unmittelbarkeit, die aber auch szenisch, performativ durch die Präsenz realer Menschen und Körper – etwa durch Darstellungsformen wie ‚simple acting‘ oder ‚non-acting‘ (Michael Kirby) – sowie durch die theatrale Rahmung hergestellt werden (Kurzenberger 2005). Auch wenn in Performances keine Verkörperung im Sinne von Rollenspiel stattfindet, ist dort doch ein reflektierter Umgang mit Darstellungs-, Inszenierungs- und Authentifizierungsstrategien erforderlich und beobachtbar. Im Kontext und in Folge des performative turns und des postdramatischen Theaterverständnisses gab es unter dem Aspekt „Einbruch des Realen“ weitere Diskurse und Themen, die die Theorie und Praxis der Theaterpädagogik elementar befruchteten und hier nur stichwortartig benannt werden sollen: Authentizität als Darstellungsform, Neodokumentarisches Theater und Experten des Alltags, Ortsspezifisches Theater, Biografisches Theater und Forschendes Theater.

II. Wo hakt's – Aktuelle Fragen

In Johannesburg, Südafrika, wo ich über das Goethe-Institut eine Kurzzeitdozentur an der dortigen Witswatersrand University wahrnehmen durfte, hatte ich vor zwei Jahren ein höchst einprägsames Erlebnis: „I hate your western binary views“, war die vehemente Aussage eines südafrikanischen Kollegen, als ich mit ihm darüber diskutierte, ob ein Theaterprojekt zum Thema HIV und Aids eher ein gesundheitspolitisches, sozialpädagogisches oder künstlerisches Projekt sei. Seine Kritik galt unserer eurozentristischen Perspektive, die ihm oft vorschnell und unnötig in Gegensätzen und Hierarchien denke (hier Politik – da Ästhetik, hier Pädagogik – da Kunst). Im

Sinne postkolonialer Theorie und Kritik sei es angesagt, Machtstrukturen und Deutungshoheit im (internationalen) akademischen Diskurs kritisch zu hinterfragen. Auch im Feld der kulturellen Bildung und der Theaterpädagogik, so meine Folgerung daraus, ist es sinnvoll, alle Rahmenbedingungen zu reflektieren und zu kontextualisieren. Wer fordert was (z. B. Partizipation) wozu? Und wer agiert im Praxisfeld wie (z. B. als Intervention) mit wem warum? Und wer finanziert Projekte mit welchen Interessen? Wer ermächtigt wen, was zu tun? Bevor man vorschnell in Kategorien und vermeintliche(n) Qualitätskriterien einteilt und urteilt, ist es ratsam kultur- und theaterpädagogische Projekte als komplexe Einheiten zu sehen, die man nicht so einfach in Einzelteile zerlegen kann. Sonst entsteht allzu schnell eine Hierarchie, was besser oder wichtiger sei, Kunst oder Pädagogik, das Ästhetische oder das Politische, Prozess oder Produkt.

Und damit sind wir beim Dauerthema, das ich eigentlich für überwunden hielt, das sich aber hartnäckig hält und immer wieder aufflackert: Ist Theaterpädagogik Kunst oder Pädagogik bzw. wo verlaufen die Trennlinien?

„Ist das Kunst oder was für Kinder“ wurde F.K. Waechter in den 1990er Jahren gefragt, als er ein Kindertheaterstück vorstellte. Sexy Kunst und dirty Pädagogik. Das sind Gegensätze die sich hartnäckig halten. Schule als normativ und zwanghaft, Kunst als freier Gestaltungsraum. Die prekären Arbeitsverhältnisse im Kunstbetrieb sind allerdings weniger sexy und frei. Das Zusammenwirken von Kunst und Pädagogik ist aus meiner heutigen Sicht definitiv als produktiv einzuschätzen, denn die inhaltliche Arbeit (Theater machen und vermitteln) und die Ansprache/Kommunikation/Dialog (nach innen und außen) werden vielschichtiger und fundierter.

Dieses Denken in Gegensätzen und Hierarchien, so wäre zu folgern, ist old school. Es dient vordergründig der Fachlogik, aber es markiert auch immer Territorien, Herrschaftsfelder und dient definitiv auch dem Macherhalt (s. S. 30 ff in diesem Heft). Dies gilt es zu überwinden, es ist für unser Arbeitsfeld höchst unproduktiv.

Besonders in der Zusammenarbeit von Künstler*innen, Theaterpädagog*innen und Lehrer*innen entsteht schnell ein hierarchisches Gefälle. Das kennen wir alle aus Kooperationsprojekten wie TUSCH oder Kulturagenten. Einen wertschätzenden Umgang auf Augenhöhe gilt es zu kultivieren, ohne die unterschiedlichen Profile zu negieren. Im Gegenteil, die jeweiligen Profile sollten ins Gesamtprojekt einfließen.

Theaterpädagogik ist heute zu verstehen als eine künstlerische Arbeit, aber nicht – und das ist elementar – als eine eitle Kunst oder Imitation des Kunstbetriebs, sondern als eine angewandte Kunst, die die beteiligten Spieler*innen zum Handeln und Sprechen bringt, im Sinne von Empowerment und Partizipation. Und daraus, falls überhaupt notwendig, ihre soziale und pädagogische Berechtigung bezieht. Nur durch die ästhetische Praxis ergeben sich die beim Theaterspielen möglichen Lern- und Bildungsprozesse. Alle verkürzten Instrumentalisierungen sind nicht lange tragfähig.

Aber mir ist, anders als früher, als ich argumentierte, dass in der ästhetisch-künstlerischen Praxis alle didaktisch-methodischen Elemente enthalten sind, völlig klar, dass es hier noch ein großes Entwicklungsfeld gibt. Es gilt zu untersuchen und zu klären, welche didaktischen Prinzipien im theatralen und performativen Tun enthalten und im und für den Vermittlungsprozess zu entwickeln sind. Eine Fachdidaktik Theater für die Vermittlungsarbeit im Fach Theater steht noch aus. Darüber hinaus ist auch eine performative Didaktik und Bildung wichtig, um eine erfahrungs- und handlungsorientierte Lernkultur weiterzutreiben.

Im Zuge der Auflösung und Vermischung der klassischen Disziplinen und Kunstsparten wird auch für den Diskurs der Kunstvermittlung und kulturellen Bildung deutlich, dass die Trennung von hier Kunst und da Pädagogik nicht mehr produktiv sein kann. Künstlerische, soziale und pädagogische Anliegen und Projekte können sich verbinden und entwickeln.

Das Plädoyer „Mehr Kunst und mehr Pädagogik“ von Hajo Kurzenberger (2014:129) mit Blick auf die Projekterfahrung der Dresdner Bürgerbühne ist zukunftsweisend für ein nicht mehr binäres Verständnis von Theaterpädagogik und kultureller Bildung.

III. Wohin geht's – Entwicklungspotenziale und Kontextualisierung

Im Zentrum muss die ästhetische Praxis und Erfahrung stehen.

Auf der Jahrestagung der „Performance Studies international“, einem Treffen von Wissenschaftler*innen und Künstler*innen in Hamburg 2017, hat mich die Position und Argumentation des britischen Applied Theatre Forschers James Thompson, der nach jahrelangen Studien zu Theaterprojekten in Krisengebieten (in Sri Lanka und Ruanda) einen Paradigmenwechsel „from effects to affects“ (2011) vorschlägt, überzeugt. Die Projekte waren zunehmend mit programmatischen Zielen überfrachtet und das genuine ästhetische Erleben wie etwa „bewilderment and astonishment“ (Verwirrung und Erstaunen) drohte verloren zu gehen. Er plädiert deshalb dafür, die ästhetische Praxis nicht primär über „effects“, also Wirkung und Lernziel, zu definieren, sondern in ihrer Bedeutung als ästhetisches Ereignis wiederzuentdecken und zu fundieren. Denn durch die Förderpolitik im Bereich der kulturellen Bildung sind viele Förderer wie Stiftungen und NGOs auf programmatische Ziele fixiert (Gesundheit, Bildung, Aufklärung ...) (vgl. Warstat et al 2015) und verlieren die Adressaten aus den Augen. In wessen Interesse lernen wir, hat Brecht in der Lehrstück-Theorie schon gefragt.

Aus diesen Impulsen spricht die Aufforderung, sich Programmatiken und Praktiken der Theaterpädagogik und kulturellen Bildung genauer anzuschauen, kritisch zu hinterfragen und zu kontextualisieren:

- 1) Wer macht was wozu, mit welcher Haltung und welchem Interesse? Welche Rolle spielen die Beteiligten/Teilnehmer*innen? Wie werden sie angesprochen und beteiligt?
- 2) Den Blick von den vermeintlichen Effekten wieder auf die Affekte, die sinnlichen Potenziale der ästhetischen Praxis zu richten.

Theater | Pädagogik | Schule – Positionen und Visionen eines Arbeitsfeldes

In diesem Zusammenhang hat mich die Lektüre von Jacques Rancières Text „Der emanzipierte Zuschauer“ (2015) fasziniert. Er konstatiert, dass der Zuschauer keineswegs als passiv zu betrachten sei, da Zuschauen ein aktiver Akt sei. So kritisiert er zwei Grundannahmen zeitgenössischer Kunst, nämlich, dass der Zuschauer aus seiner Passivität befreit werden müsse und dass aktuelle Spielformen der Kunst wie partizipative Projekte nie die Macht der Institution und der Kunstschaffenden in Frage stellen. Das Top-down-Prinzip bleibe bestehen, weil vorbestimmt wird, wie man partizipieren solle. Insofern sieht er generell die Einflussmöglichkeiten der Künste auf gesellschaftliche und politische Entwicklungen als begrenzt an und fordert ein selbstkritisches Befragen von Kunst mit politischem Impetus.

Theaterpädagogische Angebote sind meiner Meinung nach immer als Möglichkeitsräume zu verstehen, die ästhetische Erfahrung oder die Erfahrungen der Teilhabe vermitteln können, wobei der Vollzug oder Grad von Teilhabe jeweils dem Subjekt überlassen bleibt.

Die Bedeutung der Kontinuität und Nachhaltigkeit kultureller Bildungsprojekte ist bislang kaum erforscht. Ein Projekt wie „Hajusom“, ein Ort transnationaler Performance-Kunst, das seit mehr als 15 Jahren in Hamburg szenische performative Kunstprojekte mit jugendlichen Geflüchteten realisiert (Huck/Reinicke 2014), zeigt genauso wie die von Björn Bicker (2016) geleiteten Projekte „Urban Prayers“ (Münchener Kammerspiele) und „New Hamburg“ (Schauspielhaus Hamburg), wie wichtig Langfristigkeit und Kontinuität für die Nachhaltigkeit kultureller Bildung sind. Insbesondere, wenn die Projekte inter- und transkulturell angelegt sind, müssen gemeinsame Begegnungsräume und -formen erst vertrauensvoll entwickelt werden.

Wenn Theater so als ästhetischer und sozialer Kommunikations- und Erfahrungsraum gefasst wird, dann setzt sich Theaterpädagogik theoretisch und praktisch, künstlerisch und pädagogisch-didaktisch mit der Rahmung, Bereitstellung und Gestaltung dieser Räume und den darin möglichen ästhetischen und sozialen Erfahrungen auseinander. Theaterpädagogische Projekte mit nicht-professionellen Akteur*innen ermöglichen im szenisch-performativen Handeln und Rezipieren vorrangig Wahrnehmungs-, Spiel-, Gestaltungs- und Ausdruckserfahrungen.

Fazit

Unser Arbeitsfeld Theaterpädagogik und Theater in Schulen wird zunehmend durchlässiger. Sicherlich ist die Arbeit kraftraubend, weil oft die gesellschaftliche Wertschätzung und eine hinreichende Ausstattung fehlen, aber in dem, was wir den beteiligten Kindern und Jugendlichen vermitteln können, ist sie eminent wichtig und zukunftsfähig. „One child at a time“, heißt ein südafrikanisches theaterpädagogisches Motto.

Die beiden Erkenntnisse „Mehr Kunst und mehr Pädagogik“ und „From Effects to Affects“ der beiden langjährigen Theaterwissenschaftler und -praktiker Kurzenberger und Thompson liefern wertvolle Impulse für eine zukunftsfähige transdisziplinäre Theaterpädagogik, egal ob im schulischen oder außerschulischen Feld. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich unser Arbeitsfeld (Theaterpädagogik/Theater in der Schule) in den letzten

30 Jahren erstaunlich ausdifferenziert und professionalisiert hat. Das Arbeitsfeld zeichnet sich durch eine große Heterogenität und Diversität aus in Bezug auf die schulischen und außerschulischen Kontexte, die Berufsausbildung, das Selbstverständnis, das Verhältnis und Verständnis von Kunst und Pädagogik. Die Professionalität der „Theaterpädagogik als Kunst“ gilt es immer wieder zu reflektieren in Bezug zu den Entwicklungen in den zeitgenössischen szenischen Künsten und den jeweiligen Arbeits- und Projektkontexten, egal ob in Schule oder außerschulisch. Im Zuge von Globalisierung und Migrationsbewegungen verbunden mit gesellschaftlicher Pluralisierung und zunehmenden Kontingenzerfahrungen hat sich Theaterpädagogik als soziale, relationale und politische Kunst und Bildungsarbeit bewährt und ist immer wieder kritisch zu verorten. Professionalität heißt dann nicht nur situative Fokussierung auf den jeweiligen Projektzusammenhang, sondern auch transdisziplinäre Durchlässigkeit, Kollektivität und Flexibilität. Kontextualisierung und Reflexivität als Herausforderung und Selbstverpflichtung, um das eindimensionale Denken in Gegensätzen und Hierarchien, um „binary views“ aufzubrechen. „Stop separating“ ist dabei ein bedeutender und zukunftsweisender Schritt.

„Prost“ vom Stehtisch!

Anmerkung

Dieser Beitrag ist die überarbeitete Fassung des Einführungsvortrags gehalten am 24.11.2017 auf der Tagung „STOP SEPARATING!“

Literatur

- Bicker, Björn (2016): Was glaubt ihr denn. Urban Prayers. München: Kunstmann.
- Fischer-Lichte, Erika (2004): Ästhetik des Performativen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fischer-Lichte, Erika (2005): Performativität/performativ. In: E. Fischer-Lichte/D. Kolesch/M. Warstat (Hrsg.) Metzler Lexikon Theatertheorie. Stuttgart: Metzler, S. 231-242.
- Huck, Ella/Reinicke, Dorothea (Hrsg.) (2014): Masters of Paradise. Der transnationale Kosmos Hajusom – Theater aus der Zukunft. Berlin: Theater der Zeit.
- Kurzenberger, Hajo/Tscholl, Miriam (Hrsg.) (2014): Die Bürgerbühne. Das Dresdner Modell. Berlin: Alexander.
- Lehmann, Hans-Thiess (1999): Postdramatisches Theater. Frankfurt am Main: Verlag der Autoren.
- Rancière, Jacques (2015): Der emanzipierte Zuschauer (2. Aufl.). Wien: Passagenverlag.
- Sting, Wolfgang (1997): Theaterpädagogik ist eine Kunst. In: Zeitschrift für Theaterpädagogik, Heft 28, S. 25-28.
- Sting, Wolfgang (2005/2014): Theaterpädagogik/Theatertherapie. In: E. Fischer-Lichte/D. Kolesch/M. Warstat (Hrsg.) Metzler Lexikon Theatertheorie (2. Aufl.). Stuttgart: Metzler, S. 372-375.
- Thompson, James (2011): Performance Affects. Applied Theatre and the End of Effect. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Warstat, Matthias/Heinicke, Julius/Kalu, Joy Kristin/Möbius, Janina/Siouzouli, Natascha (Hrsg.) (2015): Theater als Intervention. Politiken ästhetischer Praxis. Berlin: Theater der Zeit.

Rückblick durchs Kaleidoskop Nun sag, wie hast du's mit der Quarkspeise?

Simone Boles

Die gemeinsame Herbsttagung des Bundesverbandes Theater in Schulen (BVTS) und des Bundesverbandes Theaterpädagogik (BuT) vom 24.-26. November 2017 im Frankfurter Schultheater-Studio setzte Impulse. Impulse für Gedanken über die Chancen der Zusammenarbeit. Impulse für Gedanken über die Konkurrenzsituation zwischen den beiden Gruppen.

Die beiden Gruppen, das waren die Theaterpädagog*innen (TP) einerseits und die Theaterlehrer*innen (TL) andererseits. Unfassbar, aber wahr: Es war die erste gemeinsame Tagung der beiden Bundesverbände, obwohl es den BuT seit 1990 und den BVTS seit 1981 gibt. „Fast 30 Jahre - und wir sind uns noch nie begegnet“, stellten Lutz Pickardt (BuT) und Gunter Mieruch (BVTS) bei der Eröffnung fest.

Die Dichotomie zwischen TP und TL verfestigte sich gleich zu Beginn: Gelbe oder blaue Namensschilder visualisierten die Zuordnung zum schulischen oder außerschulischen Bereich, die Trennungslinie war markiert. Einige wenige Zwitterwesen durften grün tragen. Die Dichotomie zog sich thematisch und strukturell als roter (oder besser: gelb-blauer) Faden durch die drei gemeinsamen Tage. Insgesamt rund 190 TP und TL standen sich gegenüber. Sie ergänzten sich. Sie beugten sich. Sie teilten sich in zwei Gruppen. Sie trafen sich auf einer Tagung. Dieser Rückblick ist ein Blick durch ein Kaleidoskop: Er ist subjektiv, facettenhaft, erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Er spiegelt Elemente, Momente, Schnittstellen und Reibungspunkte der Herbsttagung wider. Beginnen wir mit einem Erzählmoment ...

#Quarkspeise

Nachdem das 3-Gänge-Menü für eine große Familienfeier nahezu besprochen wurde, kommt es zu folgendem Dialog:

Gastwirt: „Und an welches Dessert hatten Sie gedacht?“

Kunde: „Keine Ahnung. – Vielleicht Quarkspeise?“

Gastwirt (entsetzt, beleidigt): „Quarkspeise! Das ist doch kein gastronomischer Nachtisch!“

Dieser Erzählmoment im Einführungsvortrag von Wolfgang Sting fokussierte das professionelle Selbstverständnis von TP und TL. Die kulinarische Parabel warf viele Fragen auf, die in den folgenden Tagen durchdacht, diskutiert, performt, debattiert wurden: Ist es mit dem professionellen Selbstverständnis von TL und TP vereinbar, eine Quarkspeise zuzubereiten? Oder bereiten wir nur Passionsfrucht-Brûlée mit gegrilltem Ananastatar zu? Gibt es überhaupt ein gemeinsames professionelles theaterpädagogisches Selbstverständnis? Wollen wir überhaupt zusammen oder doch lieber getrennt kochen? Ist das Quark-Rezept im theaterpädagogischen Sinne der Projektorientierung wichtiger? Oder ist das Gourmet-Dessert im theaterpädagogischen Sinne der ästhetischen Produktorientierung wichtiger? Und was bedeutet eigentlich „Professionalität“ in schulischen und außerschulischen theaterpädagogischen Kontexten? Welche Kategorien von Professionalität gibt es? Kurz gefragt: Nun sag, wie hast du's mit der Quarkspeise?

Die Tagung bot viele Möglichkeiten, über diese Fragen nachzudenken, zu lachen und zu streiten: Workshops, Kaffeepausen, Vorträge, Tischgespräche im World Café, Morgentraining, Walk-and-Talk, heimliches Rauchen, Plenumstreffen, Speed-Dating, Hotellobbyversacken, Tanzen, Zukunftswerkstatt, Live-Präsentationen, Abendbuffet ...

#Trennungsmomente

Der Tagungs-Titel „Stop Separating!“ verriet – als anglistischer Imperativ getarnt – die Setzung eines bedauernswerten IST-Zustandes, den es zu überwinden gelte. Eine Trennung oder Kluft zwischen den freien Pädagog*innen und den (unfreien?) Lehrer*innen, die zu überwinden sei. So stand die theaterpädagogische Arbeit in schulischen und außerschulischen Bildungskontexten im Fokus der Tagung, welche vom Frankfurter Schultheater-Studio (STS), dem Landesverband Schultheater in Hessen (LSH) und dem Vorbereitungsteam (Raimund Finke, Antje Klahn, Gunter Mieruch, Joachim Reiss) gelassen und vorbildlich ausgerichtet wurde.

#Begegnungsmomente

Konstatiert wurde, dass sowohl TP als auch TL mit Jugendlichen arbeiten, jedoch unter ganz unterschiedlichen Voraussetzungen. Gemeinsam sei dennoch, dass beide Gruppen mit Geringschätzung und ähnlichen Problemen zu kämpfen hätten. Zwei Formen der Geringschätzung zeigten folgende Fragen und Aussagen, welche im Berufsalltag der Theaterschaffenden metaphorisch auf einen Problemkreis verweisen. Sie visualisieren die Parallelität und Differenzen und wurden an verschiedenen Stellen der Tagung eingebracht und diskutiert:

1. Geringschätzung: TP> „Können Sie auch Kindergeburtstag?“ TL> „Können Sie auch ein kleines Theaterstück zur Entlassungsfeier machen?“

2. Geringschätzung: TP> „Das ist keine richtige Kunst, nur Pädagogik.“ TL> „Das ist kein richtiges Schulfach, nur Spielen.“ Folglich scheinen die beiden Berufsgruppen irgendwo zwischen Kunst und Pädagogik (Ist das Kunst oder 'was für Kinder?) zu changieren (vgl. hierzu den Beitrag in diesem Heft von Wolfgang Sting).

Der erste intensive Kontakt der TP und TL auf der Tagung war das Speed-Dating: Man fand sich zu zweit, besprach drei Dating-Fragen, löste sich und das nächste Tandem traf sich. Die individuellen Gespräche zeigten Gemeinsamkeiten und Unterschiede auf, ermöglichten einen Einblick in die andere Berufsgruppe, die gelben und blauen Fäden verwoben sich. Drei Beispielfragen des Speed-Datings: 1. So bin ich zum Theater gekommen ... 2. Mein schlimmster Probenmoment ... 3. Wie gehst du damit um, wenn ...

Rückblick durchs Kaleidoskop

In sieben Workshops, angeleitet von Tandems aus Theaterpädagog*innen und Theaterlehrer*innen, sammelten die Teilnehmer*innen gemeinsam Erfahrungen über Site-Specific Theatre, Störungen und performative Verfahren. Der Protest als theatrale Untersuchung wurde erprobt. Methoden zur Arbeit mit Großgruppen, Besonderheiten des Theaters mit Geflüchteten und Informationen zum Theater als Fach im Regelunterricht standen im Mittelpunkt. Die Werkstattangebote, der Input und die Praxisbeispiele spiegelten die Diversität der Praxis wider.

Das World-Café servierte neue Perspektiven und Blickwinkel auf das Thema „Theater und Schule“. Angerichtet wurde an 10 Tischen. Auf dem Menü standen zahlreiche Kooperationsmodelle zwischen Schule und Theater, deren Ziel die Implementierung des Fachs Theater ist. Ein Grundschulkooperationsmodell wurde vorgestellt, das Deutsche Kindertheaterfest (DKTF) fokussiert das Theaterspielen im Grundschulalter innerhalb und außerhalb der Schule. Streitbar war der Ganztagsmodellvorschlag, Theater auf das Fach zu reduzieren, unter Wegfall von Arbeitsgemeinschaften, Projekt- oder Aktionstagen. Einwände: Können und wollen wir auf die an der Didaktik des Projektunterrichts orientierten Phasen verzichten? Bieten nicht gerade sie relativ strukturlose Freiräume? Und somit aus theaterpädagogischer Sicht gelungene Rahmenbedingungen für ästhetische Erfahrungen? TP und TL informierten sich im Tischgespräch über die Chancen und Gefahren von Projektförderungen. Theaterpädagog*innen in Schulen berichteten, internationale Netzwerke, regionale Schultheater-Festivals setzten Impulse zur Kooperation der TL und TP. Nicht nur im World-Café, auch bei den Vorträgen, den Workshops, bei der Zukunftswerkstatt: Informationen, Anregungen, Energie, Erkenntnisse und Impulse.

Während man im World-Café noch diskutierte, wurden in der Zukunftswerkstatt bereits Utopien entworfen. Die Vorträge komplementierten die Informationswelle. Es wurden Blicke auf die Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten zum/zur Theaterpädagog*in, an Hochschulen und im BuT-System, geworfen. Die universitären und außeruniversitären Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten zum/zur Theaterlehrer*in ähnelten denen der Theaterpädagog*innen verblüffend: unübersichtlich, als grundständiges Studium, als Zweitstudiengang, in Weiterbildungslehrgängen von Instituten, sehr unterschiedlich auf die Länder verteilt.

#Reibungspunkte

Es knistert. Intensiver Reibungsaustausch, heftige Zuschreibungen, Klischees und Vorurteile schweben im Raum. Bis zum Schluss. Und das ist auch gut so, denn Reibung bedeutet Energie. Doch das ist eine andere Geschichte, die ein anderes Mal erzählt werden soll. Spielen wir zunächst ein Ratespiel: Die folgenden Aussagen müssen der gelben Kategorie (Theaterlehrer*innen) oder der blauen Kategorie (Theaterpädagog*innen) zugeordnet werden. Sie spiegeln in etwa die im Raum schwebenden Gedanken wider, sind Grundlage ironischer Witze, bilden das Fundament des Austausches. Gewonnen hat, wer die meisten richtigen Zuordnungen gefunden hat.

1. Ich bin ein Künstler (weibliche Form auch i.F. stets mitgemeint). 2. Du bist unstrukturiert. 3. Wieso heißen wir eigentlich Theaterlehrer*innen und ihr Theaterpädagog*innen, da die Kunst

doch erst kommt, wenn ihr da seid? Vorher war nur Pädagogik, oder? Denn was ist ein Theaterlehrer ohne Kunst? Ein Pädagoge! 4. Das ist doch voll Schultheater (adjektivisch verwendet, mit negativer Konnotation). 5. Ich bin ein Pädagoge. 6. Du bist chaotisch. 7. Bei Schultheaterinszenierungen fehlt halt der Künstler. 8. Du hast es gut, du kannst deine Strukturen selber setzen. 9. Das System bietet mir zu wenig Freiheit. 10. Was wollt ihr eigentlich von uns? 11. Du musst alles aufschreiben. Wieso ist euer System so starr? 12. Du bist doch gar kein Pädagoge, du inszeniert doch einfach. 13. Du machst keine Kunst, sondern stellst Spieler*innen hin und lässt sie Texte auswendig lernen. 14. Ich will mit Schule nichts mehr zu tun haben.

Am Ende wird klar: Wir wissen zu wenig voneinander. Da ist sie also, die trennende Kluft, die es zu überwinden gilt.

Verschlossene Denkschemata werden ohne individuelle Überzeugung unbedacht übernommen. Negative Urteile über eine Gruppe von Theaterschaffenden werden gefällt, und da ein Urteil immer subjektiv ist, aber zugleich mit Verallgemeinerungen operiert, kann ein Urteil ebenso ein Vorurteil sein. Klischees können jedoch ebenso verspielt, mit Humor und Leichtigkeit sein, wenn der konstruktive Umgang stimmt. Kommen wir somit zur Spieldauswertung: Nur Nr. 3 ist eindeutig zuzuordnen: TL. Sollten Sie Nr. 4., 7. und 11. eindeutig zugeordnet haben, versuchen Sie mal, das Gegenteil von einem Frosch zu denken. Nehmen Sie bei jeder Frage intuitiv die Position des gelben Theaterlehrers oder des blauen Theaterpädagogen ein (z.B. gelbe Zuordnung: TL: „Ich bin Künstler.“) Dann formulieren Sie die Aussage um in eine Du-Botschaft: „Du als TP bist Künstler.“ Jetzt vervollständigen Sie den Perspektivwechsel: Ich als TP bin Künstler). Wunderbar, wenn Sie jetzt auch noch die Erweiterung spielen wollen, dann wählen Sie als intuitive Position die blaue Kategorie. Herzlichen Glückwunsch, Sie können nonlinear denken, Sie haben einen aufblasbaren Laubfrosch gewonnen.

#Weiser Rauch

Über allem blies der Rat der Weisen (Dorothea Hilliger, Christiane Mangold, Wolfgang Sting, Studierende) seinen „weisen Rauch“. Neben sechs Thesen (vgl. Beitrag in diesem Heft) warf er folgende Fragen auf: Wo brauchen wir Trennungen? Wo müssen wir im Denken und Handeln über Grenzen gehen und Dichotomien auflösen?

Wie kommt man eigentlich an unsere inneren Grenzen heran? Wie gehen wir theoretisch mit der auf der Tagung erlebten Diversität um? Welche Handlungsformen sind denkbar? Welche Forderungen stellen wir an Institutionen, an uns, an Kooperationsprojekte? Die Studierenden der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig fragten: Wie wichtig ist es, dass beide Erfahrungen in künstlerischen Prozessen sammeln? Wie wirkt sich das auf die Theaterpädagogik aus?

Weise Quarkspeise

Bezogen auf die kulinarische Ausgangsparabel sei folgendes Rezept zur Diskussion gestellt:

Quarkspeise (frei nach Dr. Oetker und meiner Oma): Beide Quarksorten (zur Hälfte: Magerstufe & 20% Fett i.Tr (Theaterpädagog*innen)), Joghurt (Theaterlehrer*innen), Zucker

Rückblick durchs Kaleidoskop

(Kooperation) und Vanillin-Zucker (Abgrenzungen) mit einem Schneebeesen (Energie) verrühren. Die Hälfte der Quarkmasse in Dessertgläser (Theater) oder in eine Glasschüssel (Schule) füllen. Die Obstmischung (Begeisterung) darauf verteilen und mit der restlichen Quarkmasse bedecken. Die Quarkspeise mindestens 30 Min. kaltstellen.

Das Rezept wirkt recht profan, aber ganz schön süß. Ist dessen Simplizität Ausgangspunkt und zugleich Rechtfertigung genug für ein gemeinsames, professionelles, ästhetisches Tun? Keine Definition sollte es geben, sondern unterschiedliche Formate von

Professionalität. Vielleicht bedarf es einer Ent-Differenzierung der Systeme, sodass Konflikte als produktive Störfeuer wahrgenommen werden und Schule und Theater durch neue Vernetzungen von TP und TL neu gedacht werden können.

Wollen, sollen und können die 190 Tagungsmitglieder in Zukunft wieder gemeinsam Quarkspeise essen? Wird es in Zukunft eine gemeinsame Tagung geben? Stop separating! Let's start to eat Quarkspeise, sodass Theaterpädagogik als eine künstlerisch-gesellschaftlich-politisch relevante Disziplin im öffentlichen Bewusstsein verankert wird.



Tagungsfoyer, Foto: Nicole Peinz

Workshop „Theater als Fach im Regelunterricht“, geleitet von Ruth Kockelmann und Nina Mackenthun

Friedhelm Roth-Lange

Herzstück dieses sehr animierend gestalteten Workshops (angereichert mit Literaturlisten, einer Präsentation von Schulbüchern und einer Liste von methodischen Vorschlägen zur Bewertung für das Fach Darstellendes Spiel/Theater) war die Simulation einer mündlichen Abiturprüfung mit zwei Schülerinnen und einem spontan gebildeten Prüfungsausschuss aus der Gruppe der Workshopteilnehmer*innen. Die Aufgabe der Prüferin Ruth Kockelmann bestand in der Umsetzung von Textmaterial (Salomo 3, 1-8 und eigene Texte) zum Thema „Zeit“ in eine Bewegungschoreographie zu selbstgewählter Musik. Zwei Schülerinnen hatten die Aufgabe in vier Wochen vorbereitet und standen nach der Präsentation auch für ein kurzes Gespräch zur Herangehensweise und zum Erarbeitungsprozess zur Verfügung. Im Workshop ging es nun darum, anhand der detaillierten Prüfungsunterlagen (Aufgabenstellung, unterrichtliche Voraussetzungen, Erwartungshorizont) eine Benotung zu finden und am konkreten Beispiel die spezifischen Probleme der Bewertung einer künstlerischen Leistung im Fach Darstellendes Spiel/The-

ater zu erörtern: etwa Fragen nach der Individualleistung oder der Erfüllung spezifischer ästhetischer Normen.

Die Theaterpädagogin und die Theaterlehrerin haben sich in diesem Workshop als Team sehr gut ergänzt und mit ihren spezifischen Kompetenzen eingebracht. Die teilnehmenden Theaterpädagog*innen waren von der künstlerischen Qualität der Präsentation und dem klaren Praxisbezug der Aufgabe sowie von der Transparenz der Bewertungskriterien sehr angetan. Sie äußerten jedoch Vorbehalte bezüglich der Frage, inwieweit ein prüfungsvorbereitender Unterricht mit einem Aufführungsprojekt vereinbar ist.

Die Workshopverfahren haben für meine Arbeit als Ausbilder von Theaterpädagog*innen insbesondere im Hinblick auf die Notwendigkeit von fachpraktischen Abschlussprüfungen und deren Gestaltung sehr wertvolle Anregungen geliefert und wohl auch bei den theaterpädagogischen Kolleg*innen dazu beigetragen, manche Vorbehalte gegenüber einem schulpädagogischen Zugriff auf theatrale Vorgänge zu revidieren.

Workshop „Störungen“, geleitet von Nicole Peinz und Gebhard Asal

Lennard Walter

Störungen – jeder kennt sie, niemand liebt sie. Der Workshop mit dem Titel „Störungen“ klingt im Programm wie eine Anleitung zur Beseitigung aller unvorhergesehenen Ereignisse in der Arbeit mit jungen Menschen. Klingt erstmal sehr vielversprechend. Nach dem Warm Up beginnt der Workshop mit einer zehnmütigen Erinnerungsarbeit, in der die Teilnehmenden dazu aufgefordert sind, auf einem Arbeitsblatt zu notieren, was Störungen im Theaterunterricht überhaupt sind und welche Störfaktoren besonders prägend in der eigenen Arbeit waren. Diese Erfahrungen können dann direkt in Kleingruppen ausgetauscht werden. Hierfür bekommen alle eine Viertelstunde Zeit und – unkommentiert – ein Blatt mit sechs Zitaten aus der Schultheaterliteratur zum Thema Störungen im Unterricht. Im zweiten Teil bilden sich neue Kleingruppen, um über jeweils ein Fallbeispiel zu sprechen (in manchen Fällen auch den Umgang damit zu erproben) und so Lösungen für diese Problemfälle zu finden. Da will Lea auf keinen Fall „Ich liebe dich“ zu Jonas sagen, Tim hat keine Lust zu tanzen, und Halima verbietet ihr Glaube, einen Jungen zu berühren. Die Ergebnisse werden in der großen Gruppe besprochen, wobei neben der Annahme, dass Theaterlehrer*innen nur Pflichtprogramme für Gruppen anbieten, während Theaterpädagog*innen ausschließlich mit

freiwilligen Teilnehmer*innen arbeiten, der einzige Unterschied beider Berufsgruppen in ihrem Denken über Störungen zu bestehen scheint.

Ein Gedanke, der sich mir nach diesem Suchen und Finden von Lösungswegen aufdrängt, ist der, dass ich als Theaterpädagog*in für alles verantwortlich bin, was in meiner Gruppe passiert. Dass eine „Störung“ im Unterricht keine Unverschämtheit der Teilnehmenden ist, sondern der Ausdruck eines Problems (dass der Boden vielleicht wirklich einfach zu dreckig ist, die Müdigkeit in der siebten Stunde zu groß für einen langen Text oder dass für Tim die Aufgabenstellung einfach zu undeutlich ist). Ich hinterfrage das Bild einer anleitenden Person, die ein festes Programm hat und deren Ziel es ist, andere Menschen zu bewegen, genau das zu tun, was sie ihnen aufträgt, um in der theaterpädagogischen Anleitung erfolgreich zu sein. Die Konsequenz daraus wäre, sich in der Arbeit mit Menschen mehr auf sie einzulassen, als dass sich die Menschen an meine vorbereitete Stunde anpassen müssen. Denn weshalb sollte ich Halima dazu drängen, eine Übung mit einem Jungen zu machen, wenn sie sich dabei unwohl fühlt? Nur weil ich mir das in der Vorbereitung ausgedacht habe? – eher nicht!

Workshop „Performative Verfahren“, geleitet von Liz Rech und Eleonora Venado

Mathias Müller

Durch das Studium am Institut für performative Künste und Bildung ist meine künstlerische Arbeitsweise stark geprägt. Dort wird ein Theaterverständnis gelehrt, das beinahe ausschließlich die zeitgenössische Performancekultur in den Fokus der Lehre setzt. Der Workshop „performative Verfahren“ weckte meine Neugier, da ich erfahren wollte, wie außerhalb des Braunschweiger Institutes mit dem Begriff „Performativität“ umgegangen wird. Ich wollte herausfinden, mit welchen theoretischen Mitteln und praktischen Formaten der Werkzeugkasten der Lehrer*innen bereichert wird.

Die Doppelleitung, bestehend aus einer Theaterlehrerin und einer frei arbeitenden Dramaturgin und Kollektivkünstlerin, entschied sich zu Beginn für ein einfaches Stimm- und Körper-Warm Up. Darauf folgte die Etablierung der inhaltlichen Linie. Alle folgenden Übungen umkreisten das Thema „Europa“. Das Mischpultsystem: Alle Teilnehmenden standen in einer Linie an der hinteren Bühne, einzelne gingen vor an die Bühnenkante und erzählten biographische Fakten, später sollten Lügen und Sätze über Europa mit eingeflochten werden. Mit dieser Übung konnte sich jeder einmal auf der Bühne präsentie-

ren und vorstellen. Es folgte eine längere Textarbeitungsphase, die Aufgabe war es, einen Text über Europa zu verfassen. Später sollte der Text zusammen mit einem*r Partner*in, der*die einer Fremdsprache oder eines Dialektes mächtig war, auf der Bühne, simultan übersetzt, vorgetragen werden. Da die Präsentation sehr viel Zeit einnahm, wurden weitere Übungen gestrichen und es folgte eine Reflexionsrunde zum Abschluss. In dieser Runde fragte eine Lehrerin, „inwieweit [...] performative Elemente in dem Workshop enthalten“ waren? Diese Frage stellte ich mir bereits zur Hälfte der Zeit. Der Workshop hat für Lehrer*innen gute Übungen bereitgehalten, doch mit seinem eigentlichen Thema hatte er nicht viel zu tun. Performative Verfahrensweisen und performatives Handeln wurden nicht erklärt, obwohl spürbares Interesse vorhanden war.

Meinem Gefühl nach wäre es sinnvoll gewesen, wenigstens diese Grundbegriffe des Performancetheaters zu erklären und mit einem praktischen oder visuellen Beispiel zu versehen. In dieser Form war der Workshop mehr eine Fortbildungsstunde in Übungen zum biographischen Theater mit Kindern und Jugendlichen.

Workshop „Protest! - Eine theatrale Untersuchung“, geleitet von Uta Plate

Nele Rennert

Es waren drei Fortbildungsstunden für die Teilnehmenden des Workshops. Uta Plate zeigte in „Protest“ Möglichkeiten, junge Menschen solche Ausdrucksformen näherzubringen und gleichzeitig szenische Inhalte zu erarbeiten. So waren die Workshopteilnehmer*innen die potentiell zukünftigen Anleitenden und erhielten in diesem Perspektivwechsel Tipps und Umgangsratschläge mit möglichen Reaktionen. Uta Plate führte mit straffem Zeitplan und fließender Dramaturgie durchs Kennenlernen, über performative Liedgestaltung, kurze gedankliche Ruhephasen, gruppenspezifische Denkprozesse und chorische Bewegungsübungen hin zu final aus drei Bestandteilen des

Workshops zusammengebastelten kurzen Gruppenpräsentationen. So wurden über die ersten zweieinhalb Stunden persönliche Protestmotivationen ans Licht gelockt und protestbezogene Wirkungsweisen benannt. Zuletzt folgte eine Vorstellung einer Übung, welche Uta Plate für ihr Projekt „Get up, stand up“ entwickelt hatte. Leider gab die Zeit neben der wunderbar strukturierten Methodensammlung keine Möglichkeit für tatsächliche Diskussionen her. Letztendlich ging es darum, Wissen von einer erfahrenen Person aufzusaugen, mitzunehmen und zu sehen, ob man es an späterer Stelle nochmal auspustet. Mal gucken, was dann noch rauskommt.

Workshop „SITE-SPECIFIC THEATRE“, geleitet von Marcel Sparmann und Joachim Reiss

Emil Heiligensetzer

Welchen Wert „Site-specific Theatre“ für Theaterlehrer*innen und Theaterpädagog*innen haben kann, lässt sich erahnen. Denn schließlich verfügen noch lange nicht alle Schulen über einen geeigneten Bühnenraum. Und selbst wenn ein solcher vorhanden sein sollte, kann es wohl eine Bereicherung sein, sich in einem anderen Umfeld theatral zu verhalten. Marcel Sparmann und Joachim Reiss führten die Teilnehmer*innen ihres Workshops deshalb an verschiedene Orte. Bevor ein Raum erkundet werden

sollte, stellten die Leiter eine Beobachtungsaufgabe, die mit einer inneren Haltung verbunden wurde. Besagter Flur sollte also auf Strukturen bzw. sich wiederholende Muster untersucht werden. Dabei galt es, sich außerdem so zu verhalten, als sei man heimlich unterwegs. Nach einigen Stationen wurden die Teilnehmenden in kleinere Gruppen aufgeteilt. Als Beobachter gesellte ich mich zu einer kleinen Truppe im Keller des Gebäudes. Der Arbeitsauftrag wurde, mithilfe von eigens dafür entwickelten Aufgaben,

welche auf kleine Kärtchen gedruckt waren, verteilt. So galt es zum Beispiel, einen Raum mit bestimmten Eigenschaften zu finden. Doch müsse dafür ein solcher zuerst gelesen werden. Sich auf den Raum, die Objekte und Geschichten darin einzulassen, war eines der Mantras, welches den Anwesenden mitgegeben wurden. Die Theaterlehrer*innen und Theaterpädagog*innen, die ich begleitete, sollten einen Raum u. a. mit folgenden Aufgaben bearbeiten: Findet mögliche Geheimnisse oder Verstecke / Findet Muster und Wiederholungen / Findet Information, die dort schon hinterlassen wurde (Schrift, Piktogramme etc). Die Umsetzung dessen erfolgte sogleich. Zumindest wurde alles durchsucht, mit Stöcken und Händen abgeklopft und Gegenstände verschoben. Daraus entstand dann eine Szene, in der jede*r Darsteller*in im Loop eine oder mehrere der gestellten Aufgaben in Kombination umsetzte. Beispielsweise wurden dort hinterlassene, verschriftlichte Informationen, seien es Schilder oder Kritzeleien an der Wand, wiederholt vorgelesen. Vom Theoretischen und dem Diskurs des „Site-specific Theatre“ ins Machen zu kommen, das sollten die Kärtchen bewirken. Das hat soweit

auch funktioniert, doch hätte ich mir gewünscht, dass für eine Entwicklung vom Machen hin zum künstlerischen Schaffen noch etwas mehr Zeit eingeräumt worden wäre. So kann ich mir auch vorstellen, dass ein gegenseitiges Feedback zur jeweils geschaffenen Figur hätte helfen können, eine gemeinsame Ästhetik zu finden. Auch um sich damit auseinanderzusetzen, wie, warum oder ob auf den Ort eingegangen wurde. Die Aufgabenkärtchen sollten irgendwann überflüssig werden und ein freier Umgang, eine eigene Fragestellung entstehen. Wenn man sich darauf verlässt, kreative Prozesse allein mithilfe eines allzu minutiösen Baukastens zu gestalten, riskiert man, wertvolle Momente der Kunst, aber auch der Pädagogik, zu verhindern. Das wäre für mich als Theaterpädagogin jedenfalls eine Fähigkeit, die ich auch im Kontext des „Site-specific Theatre“ vermitteln wollen würde. Wahrscheinlich hätte das jedoch einer intensiveren Betreuung der Prozesse bedurft.

Die Grundidee, ortsspezifisch zu arbeiten, hat den Beteiligten meiner Meinung nach jedenfalls einen potenten Impuls für ihre Arbeit mitgegeben.



Workshop Marcel Sparmann, Joachim Reiss
Foto Nicole Peinz

Workshop „Theater mit Geflüchteten“, geleitet von Lutz Pickardt und Katharina Fertsch-Röver

Marlena Labuhn

„Theaterprojekte mit Geflüchteten haben Konjunktur. Wie kann man kommunizieren, wenn die Teilnehmer*innen 3, 4 oder 5 verschiedene Sprachen sprechen? Wie gehen wir mit ethnisch politisch begründeten Konflikten, wie mit der Geschlechterdifferenz um?“ lautete die Beschreibung des Workshops „Theater mit Geflüchteten“, angeleitet von Lutz Pickardt und Katharina Fertsch-Röver. Die beiden beginnen den Workshop mit theaterpädagogischen Aufwärmübungen, die mit wenig oder komplett ohne Sprache funktionieren. Sie berichten von ihren Erfahrungen mit Geflüchteten im theaterpädagogischen Kontext und erklären unter anderem, welche Vor- und Nachteile die Arbeit mit einem Dolmetscher oder einer Dolmetscherin haben kann. Übungen können beispielsweise differenzierter erklärt werden

und Arbeitsaufträge für die Spieler*innen werden besser verstanden. Allerdings sollte das Theaterspielen die Teilnehmenden eines Workshops beim Deutschlernen unterstützen und ein oft bestehendes Gefühl der Abhängigkeit von Dritten, welches viele bereits aus Alltagssituationen kennen, kann durch die Abwesenheit einer dolmetschenden Person aufgelöst werden. Dies ist nur eines vielen wichtigen und interessanten Themengebiete, die während des Workshops angeschnitten werden. Die beiden Workshopleiter versuchen den Teilnehmer*innen Mut zu machen und ihnen Handlungsmöglichkeiten mit an die Hand zu geben, welche Theaterpädagog*innen helfen können, in ihrer Arbeit mit Geflüchteten mehr Sicherheit in der Anleitung zu erlangen. Das Tagungsmotto „Stop Separating“ wird auch in diesem Workshop

thematisiert. Es wird geraten, Geschlechterunterschiede und politisch begründete Spannungen zwischen Teilnehmenden nicht zu thematisieren und eine Theatergruppe mit Geflüchteten nicht existenziell anders zu behandeln als eine mit Menschen ohne Fluchterfahrung. Als Beispiel für eine mögliche Szenenerarbeitung mit Geflüchteten sollen die Teilnehmer*innen unterschiedliche Fluchtgründe sammeln und darauf basierend mit Standbildern eine Art Bildergeschichte erarbeiten. An dieser Stelle stellte sich

mir die Frage, wo die Grenzen von Theaterpädagog*innen liegen und ob diese Art der Traumabewältigung ihre Kompetenzen nicht überschreitet. Diese Frage muss wohl jede*r Theaterpädagog*in für sich beantworten. Jedoch ist das Erarbeiten von Szenen und Standbildern, die Flucht und Krieg behandeln, mit Menschen mit Fluchthintergrund sicherlich ein heikles und emotional aufgeladenes Thema. Dies sollte sich jede*r Theatermacher*in bewusstmachen.

Workshop „Großgruppen“, geleitet von Nikolas Hamm und Anja Christiansen

Guido Alexius

Gruppen mit einer Größe jenseits der 20 Teilnehmer*innen – in Schule gang und gäbe – sind anders als eher kleinere Ensembles und Workshopgruppen aus anderen theaterpädagogischen Settings. Anders in der Dynamik, anders in der Lautstärke, anders in ihrem Anleitungbedarf – eigentlich liegt das auf der Hand. Dass der Workshop sich nicht lange mit der Analyse der gruppenspezifischen Details aufhalten wollte, sondern sich eine praxisnahe Nagelprobe zum Ziel gesetzt hatte, wurde schon durch die gewählte Lokation klar. Das große, eiskalte und hallige Foyer mit offenem Treppenhaus – quasi die Absenz eines kreativen Schutzraums – schaffte es schon von Anfang an, die besonderen akustischen Herausforderungen an den Anleitenden anzudeuten. Schon beim WarmUp wurden gewählte Grundprinzipien deutlich: „Eindeutigkeit in den Aufgabenstellungen“, „Starke Anleitungspräsenz“, „Die Gruppe mit in die kreative Verantwortung nehmen“. Um gerade die letzten beiden kontinuierlich zu vereinen, wurden Übungen und Methoden gewählt, die einerseits

einen klaren Rahmen vorgeben, aber innerhalb dieses Rahmens individuelle Ausprägungen erlauben. So wurde eine methodische Reihe im Gewand einer Heldengeschichte vorgestellt, Maïke Plaths *Theatrales Mischpult* als Konzept der partizipativen Spielweisen ausprobiert und ein Text chorisch bearbeitet.

Im anschließenden Erfahrungsaustausch wurde u. a. thematisiert, dass sich auch Großgruppen nicht grundsätzlich über einen Kamm scheren lassen. Es wurde auf die besondere Herausforderung eingegangen, wenn mit eher leisen Methoden oder mit Übungen gearbeitet wird, die Körperkontakt zwischen den Spieler*innen fordern. Hier vervielfachen sich die Aufmerksamkeitsanforderungen an den Anleitenden. Auch wenn der Workshop nicht mehr als ein Teaser sein konnte und wollte, wäre in diesem Kontext eine tiefere Beschäftigung mit den besonderen Mechanismen in Großgruppen fruchtbar, um zielgerichtet neue Übungen entwickeln zu können.



Workshop Nikolas Hamm, Anja Christiansen, Foto Nicole Peinz

KOOPERATIONEN –THEORIE UND PRAXIS

„Zauberwort Kooperation“ – Hintergründe und Spannungsverhältnisse

Kerstin Hübner

Wenn Theaterlehrer*innen und Theaterpädagog*innen miteinander kooperieren, dann scheint es zunächst ganz leicht zu sein. Schließlich haben beide in ihrer Ausbildung bzw. Qualifizierung die gleichen oder zumindest ähnliche Fachlichkeiten entwickelt: eine künstlerische und eine pädagogische. Sie müssten sich demnach gut verstehen. Zugleich scheint eine solche Zusammenarbeit auch sehr schwer zu sein: Denn was kann eigentlich ein*e Theaterpädagog*in anderes als ein*e Theaterlehrer*in? Was macht demnach den Mehrwert einer solchen Kooperation aus? Und was passiert eigentlich, wenn in Theatervorhaben Schule und Theater, Lehrer*innen und Kulturschaffende* aufeinandertreffen? Die Prozesse hin zu einer erfolgreichen Kooperation sind in vielen Materialien bereits hinlänglich beschrieben (z. B. BKJ 2018, BKJ o. J.). Der folgende Text versucht daher Anstöße zu geben, um Herausforderungen, die mit Kooperationen verbunden sind, weniger pragmatisch, sondern eher strukturell zu reflektieren. Grundlage bildet die systemische und interprofessionelle Betrachtung, indem hervorgehoben wird, dass Theaterpädagog*innen, Schauspieler*innen, Regisseur*innen als außerschulische Fachkräfte* und Lehrer*innen in unterschiedlichen organisationalen Feldern verortet sind.

Kooperation – Was ist das eigentlich?

Kooperation ist ein weit verbreiteter und gefasster Begriff. Er entstammt dem Lateinischen und bedeutet „Zusammenarbeit, Zusammenwirken“. Diese Zusammenarbeit wird – das ist das hier niedergelegte Verständnis von Kooperationen – eingegangen, weil das Thema bzw. die Aufgabe zu herausfordernd sind, als dass sie von einem der Partner allein bewältigt werden könnte. Es geht also um die Lösung von (gemeinsam erkannten) Problemen. In der Regel kooperieren zwei oder mehrere Partner miteinander, wenn sie gemeinsame bzw. sich ergänzende – zumindest sich nicht widersprechende – Ziele verfolgen und der erhoffte Nutzen der Kooperation größer ist als der, den jede*r Beteiligte* für sich erreichen kann. Die Partner bleiben und agieren in Kooperationen im Regelfall, nachdem sie Vereinbarungen getroffen und Aufgaben verteilt haben, sehr eigenständig.

Eine *Koproduktion* entwickelt diesen Ansatz weiter. Sie ist Ausdruck für einen gemeinschaftlichen Prozess, bei dem die Ziele nur erreicht werden können, wenn es zu einem wechselseitigen Mitwirken und Durchdringen kommt. Im Rahmen von Kooperationen wird auch oft von *Synergien* gesprochen: Hier geht es um das Finden bzw. Erfinden von „dritten“ Alternativen, die

nur entstehen können, wenn sich beide Institutionen, vor allem aber alle Beteiligten*, mit der Idee anfreunden können, dass der geeignetste Weg nicht der eigene ist, sondern ein dritter, von dem die Partner bisher nichts geahnt haben.

Kooperation – Warum eigentlich?

Es gibt viele übergeordnete Argumente dafür, warum Kooperationen wichtig sind. Oft wird angeführt, dass Kooperationen einen wichtigen Beitrag dazu leisten könnten, keinen jungen Menschen im Bildungssystem zurückzulassen. Kooperationen erweitern in dieser Perspektive Teilhabechancen und unterstützen Bildungsgerechtigkeit, indem die Potenziale Kultureller Bildung für (mehr) Kinder und Jugendliche* wirksam werden. In den letzten Jahren hat sich zudem ein erweiterter Bildungsbegriff durchgesetzt, der sich mit „Bildung ist mehr als Schule und Bildung in der Schule ist mehr als Unterricht!“ umschreiben lässt. Kooperationen sollen hier informelle und non-formale Bildungsprozesse verbinden und sozialraum- und lebensweltorientierte Konzepte stärken – sowohl in außerschulischen als auch in schulischen Bildungsbereichen.

Diesem Leitbild der Bildungsgerechtigkeit und der gemeinsamen Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen* folgen auch die wichtigen Schlüsseldokumente für Kooperationen in der Kulturellen Bildung:

- die letzten Kinder- und Jugendberichte (BMFSFJ 2013, BMFSFJ 2017). Sie betonen die jugendpolitische Verantwortung verschiedener Akteure für Teilhabe und fragen danach, inwieweit in den Konzepten, Angeboten und Kooperationen der Ganztagsbildung die Perspektiven, Interessen und Entwicklungsaufgaben von Jugendlichen* Berücksichtigung finden und welche Bedeutung dabei den Trägern der Kinder- und Jugendhilfe und Kooperationen zukommt.
- der 4. Bildungsbericht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012): Er verdeutlicht die Notwendigkeit von Bildungspartnerschaften zwischen Kultur und Schule. Die Autor*innen betonen die Bedeutung von informellen und non-formalen Kontexten und die besonderen Aufenthaltsqualitäten der außerschulischen Orte sowie die Prinzipien der Interessenorientierung und Partizipation, der Fehlerfreundlichkeit und künstlerischen Freiheit.
- das 2. Jugend-KulturBarometer (Keuchel/Larue 2012): Besonders die Zusammenarbeit formaler und non-for-

„Zauberwort Kooperation“ – Hintergründe und Spannungsverhältnisse

maler Angebote, d. h. die Kooperation außerschulischer Träger mit Schulen, führt zu nachhaltigen Zugängen zu Kultureller Bildung. Die außerschulische Kulturelle Bildung spielt dabei eine sehr wichtige Rolle, um bei Kindern und Jugendlichen* ein langfristiges Interesse für Kunst und Kultur zu wecken und kulturelle Teilhabe zu ermöglichen.

- die „Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung“ (KMK 2013): Die KMK verweist auf die entscheidende Rolle von unterschiedlichen Bildungsorten und von Kooperationen. „Für ein gelingendes Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen übernehmen Familie, Schule und außerschulische Bildung gemeinsam Verantwortung im Sinne einer umfassenden Bildung an unterschiedlichen Orten und in unterschiedlichen Formen.“ (KMK 2013: 4).

Jugendarbeit, Kulturarbeit und Schulen haben je ganz spezifische Profile (siehe unten), die sich in unterschiedlichen Prinzipien, Methoden und Haltungen zeigen und sich gerade in Kooperationen gegenseitig befruchten. Durch die Zusammenarbeit wird diesen verschiedenen professionellen Perspektiven und fachlichen Zugängen Rechnung getragen, die wertvoll für die (Kulturelle) Bildung der Kinder und Jugendlichen* sind. Denn: Diese Befruchtung sollte für Kinder und Jugendliche* wirksam sein, da es um ihre Interessen und nicht in erster Linie um die Interessen von Einrichtungen und Fachkräften* geht. Das wird erreicht, wenn Kooperationen Kindern und Jugendlichen*

- (mehr) Möglichkeiten für künstlerische und kulturelle – hier: theatrale – Erfahrungen eröffnen,
- wichtige Erprobungs- und Freiräume für persönliche und ästhetische Bildung anbieten,
- eine bessere Erreichbarkeit zu Theaterangeboten und weiteren Angeboten der Kulturellen Bildung ermöglichen,
- lebensnahe Impulse ermöglichen und sie am kulturellen, sozialen und gesellschaftlichen Leben teilhaben lassen,
- Themen, Interessen und Neigungen der Kinder und Jugendlichen* berücksichtigen und konkret aufgreifen.

Kooperationen – diverse Modelle

Es gibt unterschiedliche Kooperationsmodelle zwischen außerschulischen und schulischen Partnern, die mit unterschiedlichen Zielen verbunden sind, verschiedene Kooperationsbedingungen voraussetzen und die jeweils ihre ganz eigene Berechtigung haben:

1. *Kurzfristige lehrplanbezogene Kooperationen:* Theater-Einrichtungen bieten beispielsweise Einheiten an, die Unterrichtsstoff und -themen zum Inhalt haben und die sich im Rahmen eines einmaligen Besuchs bzw. einer kurzfristigen Zusammenarbeit realisieren lassen. Das ist z. B. der Fall, wenn eine Aufführung des Stadttheaters mit curricularem Bezug angeschaut und durch den*die Theaterpädagog*in vor- bzw. nachbereitet wird. Dies bedarf oftmals nicht der engeren Kooperation, weil sie nach dem „Dienstleistungsprinzip“ funktionieren.
2. *Langfristige lehrplanbezogene Kooperationen:* Es gibt Angebote, in denen Lehrer*innen mit Theaterpädagog*innen bestimmte Unterrichtseinheiten bis hin zu Projekten gemeinsam diskutieren. Oftmals fungieren Lehrer*innen

hier als „Auftraggeber*innen“. Sie setzen den unterrichtlichen Rahmen, legen die Durchführung aber in die Hände der außerschulischen Fachkräfte*. In einzelnen Ansätzen werden die Einheiten arbeitsteilig durchgeführt.

3. *Koedukative Kooperationen:* Andere Kooperationen betten sehr intensiv – entweder kontinuierlich über längere Unterrichtseinheiten, im Rahmen von Projektunterricht oder in fächerübergreifenden Ansätzen – Theaterpädagog*innen in den Unterricht ein. Konzipiert und durchgeführt wird in gemeinsamer Verantwortung in interprofessionellen Tandems bzw. Teams.
4. *Ganztagsschulbezogene additive Kooperationen:* In diesen Modellen übernehmen Lehrer*innen am Vormittag die Verantwortung für den (Theater-)Unterricht, und der Schulträger übergibt die nachmittäglichen Angebote in die Hände außerschulischer Träger.
5. *Ganztagsschulbezogene integrative Kooperationen:* Diese Modelle verfolgen einen Ansatz, in dem nicht nur die außerschulischen Einrichtungen und Fachkräfte* gemeinsam mit den Lehrer*innen und der Schulleitung ein Gesamtkonzept entwickeln, sondern in denen sowohl am Vor- als auch am Nachmittag sowohl schulische wie auch außerschulische Fachkräfte* aktiv sind.

Diese Typen verstehen sich als Beispiele – es gibt noch mehr Modelle und vor allem auch Mischformen.

Systemische Betrachtungen von Kooperationen

Kooperationen werden nicht nur von den beschriebenen Modellen und den darin involvierten Fachkräften* (als Individuen), sondern vielmehr stark von den (rechtlichen und finanziellen) Rahmenbedingungen, Organisationskulturen und Professionslogiken – also von Systemen – beeinflusst. Schulen, Theater und theaterpädagogische Einrichtungen, aber auch das „Feld“ der freischaffenden Theaterkünstler*innen und -pädagog*innen – kann man als Systeme begreifen. Max Fuchs (Fuchs 2017) hat eine Übersicht zu den jeweiligen strukturellen und konzeptionellen Voraussetzungen der Bereiche Kultur, Jugend und Schule, in deren Schnittfeld Kulturelle Bildung verortet ist und die zu unterschiedlichen Handlungsmöglichkeiten und -logiken führen, erarbeitet.

Die Vorstellung von „Systemen“ ist ein Konstrukt, das dem Verständnis von sozialen Vorgängen dient. Und Kooperationen sind soziale Vorgänge. Systeme haben ihre eigene „Systemlogik“, die unter anderem aus Kommunikationsereignissen, Handlungen und Entscheidungen besteht und die Art des Funktionierens der Institution und das Verhalten der Akteure steuert. Unterschiedliche Systeme wirken sich auf ihre Einrichtungen und ihre Fachkräfte* in unterschiedlichen Zwängen und Zwecken, Selbstverständnissen und Selbstverortungen, Aufträgen und Zielen aus. Eine weitere Eigenschaft von Systemen ist, dass sie stets versuchen, sich selbst zu stabilisieren und zu erhalten, indem sie sich abgrenzen. In interorganisationalen Kooperationen existieren daher Widerstandsphänomene und Abwehrmechanismen. Hollenstein (nach Maykus, 2011: 22) nennt im Konkreten in Bezug auf die Konfliktlinien der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule vier Aspekte, die sich auch auf die Kooperation mit Theaterschaffenden* und -einrichtungen übertragen lassen:

„Zauberwort Kooperation“ – Hintergründe und Spannungsverhältnisse

- Differenz zwischen der fachlichen „Beheimatung“ (unterschiedliche Ausbildungswege, Studium, disziplinäres Wissen und professionelle Kulturen),
- systembedingte Wahrnehmungs- und Interpretations-schemata (unterschiedliche Handlungsstrategien der Professionen und die Tatsache, dass Pädagogik in der Schule in organisiert-strukturierter Form vollzogen wird, in der Jugendhilfe und im Kulturbereich eher offen und frei gestaltbar),
- Vereinzelung in komplexen Situationen (ein*e Theaterpädagog*in steht einem Kollegium von Lehrer*innen gegenüber) sowie
- biografische Erfahrungen der eigenen Schulzeit (Abwehrhaltung von Theaterpädagog*innen).

Dieses Wissen hilft dabei, dass Barrieren und Probleme in der Kooperation von Theatereinrichtungen und Schulen nicht zuvorderst auf persönliche Haltungen zurückgeführt, damit also nicht Zuschreibungen und Differenzen in Bezug auf Persönlichkeiten betont werden („der“ Künstler oder „die“ Lehrerin). Vielmehr sollten Kooperationen als professionelle und strukturelle Spannungsverhältnisse zwischen den Systemen begriffen werden.

Profession, interprofessionelle Zusammenarbeit und Haltungen

Systemische Bedingungen hängen eng mit professionsbezogenen Aspekten zusammen. (Theater-)Lehrer*innen einerseits, Theaterschaffende* andererseits haben unterschiedliche Professionen, die sich strukturtheoretisch, kompetenztheoretisch oder berufsbiografisch betrachten lassen (Terhart 2011: 206ff):

- Unter *strukturtheoretischer* Perspektive stehen Lehrer*innen ebenso wie mit ihnen kooperierende Fachkräfte* vor einem komplexen Bündel von Aufgaben. Im Unterricht haben sie sogar z. T. sich widersprechende Herausforderungen zu bewältigen.
- Der *kompetenztheoretische* Ansatz besagt, dass die beruflichen Fähigkeiten (Wissen, Überzeugungen, Einstellungen, Handlungsrountinen etc.) darauf bezogen sind, den Zweck der Institutionen zu erreichen – für Schule und Unterricht z. B. nachweisbare fachliche und überfachliche Lernerfolge bei Schüler*innen.
- *Berufsbiografisch* betrachtet ist das Dasein als Lehrer*in oder außerschulische Fachkraft* durch Prozesse des allmählichen Kompetenzaufbaus und der Kompetenzentwicklung, die Übernahme eines beruflichen Habitus, die Kontinuität und Brüchigkeit der beruflichen Entwicklung sowie die Verknüpfung von privatem Lebenslauf und beruflicher Karriere bestimmt.

Diese Aspekte sind deshalb so wichtig, weil auch im kooperativen Handeln die eigene Person unhintergebar ist: Schulische und außerschulische Fachkräfte* sind stets als ganze Persönlichkeit in ihr berufliches Tun involviert – mit ihrem Selbstkonzept, ihren Überzeugungen, ihren Vorlieben, ihrem Berufsethos etc., die allesamt Rollenverständnisse in Kooperationen prägen.

Zu einer Profession im traditionellen Sinne gehört, dass die Fachkräfte* ihre Berufstätigkeit weitgehend selbstständig und in eigener Verantwortlichkeit ausüben, dass (Theater-)Lehrer*innen

z. B. den Unterricht selbst bewältigen bzw. bei Theaterschaffenden*, dass sie sich später alleine durchsetzen (Fuchs 2017). Während in der Ausbildung zumeist auf diese Selbstständigkeit orientiert wird, wird in Kooperationen Teamarbeit verlangt. Die Idee hinter interprofessioneller Zusammenarbeit oder multiprofessionellen Teams ist, dass die unterschiedlichen Perspektiven und Kompetenzen, z. B. von Theaterlehrer*innen und -pädagog*innen, sich ergänzen und bereichern. Dies soll nicht nur für Kinder und Jugendliche* neue Erfahrungs- und Möglichkeitsräume eröffnen, sondern für die Fachkräfte* impulsgebend, erweiternd und entlastend sein.

Zentrale Faktoren für das Gelingen der interprofessionellen Zusammenarbeit sind eine offene und neugierige Haltung, die Bereitschaft und die Zeit für Aushandlungsprozesse und Kompromisse sowie die Anerkennung der Kompetenzen und Arbeitsbedingungen der*s jeweils „Anderen“. D. h. nicht gegen die Professionalitäten zu arbeiten, sondern deren Stärken – Qualitäten und Potenziale – zu sehen und zu nutzen (BKJ, 2015: 3). Dazu zählt zunächst, sich dessen bewusst zu sein bzw. zu werden, was die jeweiligen Aufträge, Ziele und Logiken des*r Partner*in sind, sich also mit dessen*deren Organisationskulturen und Expertisen auseinanderzusetzen und diesen wertschätzend zu begegnen.

Geht es um Kooperationen, dann geht es auch immer darum, im Kooperationsteam eine gemeinsame „Kultur der Zusammenarbeit“ zu entwickeln. Diese Dimension der Kulturfrage hängt wiederum eng mit den persönlichen und professionellen Haltungen zusammen, die die einzelnen Fachkräfte* in das Kooperationssteam einbringen. Die Frage der „Haltung“ berührt eine persönliche Dimension der einzelnen Fachkräfte*, die in der Soziologie auch als „Habitus“ und in der Psychologie als „Einstellung“ bezeichnet wird: Bestimmt werden sie von den jeweiligen strukturellen und personellen Rahmenbedingungen, von ihrem Auftrag und Selbstverständnis, von den Fachkulturen, d. h. ihrer jeweiligen professionellen Herkunft und fachlichen Ausrichtung. Die Entwicklung einer gemeinsamen Kultur der Zusammenarbeit sollte nicht bedeuten, dass sich ein Kooperationspartner (einseitig) an den anderen anpasst. Denn: Es ist nicht intendiert, die eigene Fachkultur zugunsten einer anderen aufzugeben oder eine völlige Neuorientierung zu schaffen. Vielmehr liegt die Aufgabe darin, die Vielfalt der professionellen Fachkulturen bestmöglich auszuschöpfen.

Und was heißt das?

Ein modernes Verständnis von Kooperationen, das auch in der Theaterarbeit auf die Gleichwertigkeit der Akteure aus dem Kunst- und Kulturbereich, aus dem Schulsystem und aus dem Feld der außerschulischen Träger zielt, steht vor diesem Hintergrund vor großen Herausforderungen. Die Schwierigkeit liegt dabei vor allem in der Geschichte fortschreibenden Trennung der institutionellen Kontexte und Machtgewichtungen – angefangen mit der zumeist unterschiedlichen Entlohnung bis hin zu formalen Vorgaben, die einer gleichberechtigten Zusammenarbeit (scheinbar) im Wege stehen. „Stop Separating“, wie es die gemeinsame Tagung des BuT und des BVTs forderte, heißt dann weder die systemischen und professionellen Unterschiede zu betonen oder sie zu negieren, sondern sich ihrer bewusst zu

„Zauberwort Kooperation“ – Hintergründe und Spannungsverhältnisse

sein und in konkreten Kooperationen darauf zu achten, dass Dominanzen des einen Systems möglichst ausgeglichen werden. Es braucht bei den Fachkräften* ein Verständnis für systemische Fragen und Asymmetrien. Und es braucht Selbstbewusstsein, v. a. auf Seiten der außerschulischen Partner, sich nicht in die Rollen als Dienstleister oder Ausfallbürgen in Kooperationen mit Schulen zu bringen.

Grundlagen für Kooperationen bilden gemeinsame Ziele und Schnittmengen: Deshalb setzen Kooperationen eine Verständigung voraus über

- gemeinsame Bildungskonzepte bezogen auf Bildungsverständnisse und -auftrag (zwischen Pädagogisierung und Freiraum), methodische und didaktische Fragestellungen sowie das Menschenbild (Kinder und Jugendliche*).

- die Begriffe und Qualitäten von (Theater-)Kunst/Ästhetik. Zu beachten ist dabei das Kunst- und Kulturverständnis von Kindern und Jugendlichen* und deren Nutzungsverhalten.
- das entstehende (neue) „Dritte“ im Spannungsfeld von Freiraum und Autonomie und den gesellschaftlichen Funktionen und die Regelungen der Systeme.
- professionsbezogene Fragen: Hat jede*r für die (gemeinsame) Aufgabe die entsprechende Fachlichkeit? Kann in der Kooperation jede*r eigenständig (d. h. in ihrer*seiner Eigenart) bleiben? Haben beide Seiten interprofessionelle Kompetenz?

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein Indikatoren gestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: Bertelsmann. Online verfügbar unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016>
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Online verfügbar unter: www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/14-Kinder-und-Jugendbericht,property=pdf,ber-eich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Drucksache 18/11050. Online verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/blob/115438/d7ed644e1b7fac4f9266191459903c62/15-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf>
- Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (BKJ) (2015): Bildung ist Koproduktion. Außerschulische und schulische Kulturelle Bildung für Kinder und Jugendliche wirksam entfalten – eigenständig und gemeinsam. Berlin/Remscheid. Online verfügbar unter: http://www.kultur-macht-schule.de/fileadmin/user_upload/documents/Publikationen/kostenlose_downloads/Positionspapier_Kulturelle_Bildung_ist_Koproduktion_web.pdf
- Bundesvereinigung Kultureller Kinder- und Jugendbildung e. V. (BKJ) (o. J.): Qualitätsdimensionen von Kooperationen „Kultur und Schule“. Online verfügbar unter: https://www.bkj.de/fileadmin/user_upload/kultur_macht_schule/documents/KBL/PU_20170905_Qualitaetsdimensionen_Kooperationen_Kultur_Schule_BKJ.pdf
- Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (BKJ) (2018): Arbeitshilfe „Bündnisse und Kooperationen für Kulturelle Bildung. Eine Starthilfe“. Im Erscheinen.
- Fischer, Bianca/Hübner, Kerstin (2018): Strukturelle und professionsbezogene Fragen zur Zusammenarbeit unterschiedlicher Fachkräfte* im Unterricht. In: Fuchs, Max/Braun, Tom: Kulturelle Unterrichtsentwicklung. Weinheim u. a.: Beltz Juventa (im Erscheinen)
- Fischer, Bianca/Hübner, Kerstin (2017): Kulturelle Bildungskooperationen – Freiräume für Kinder und Jugendliche im Fokus. Eine Reflexion individueller und systemischer Perspektiven auf die Zusammenarbeit von Kunst- und Kulturschaffenden mit Schulen und Bildungseinrichtungen. In: Heber, Michael/Jas, Mona: Im Fokus: Kunst- und Kulturschaffende in Bildungseinrichtungen! Debatten um Rahmenbedingungen, Potenziale und Kompetenzen für kulturelle Bildungsprojekte. München: kopaed.
- Fuchs, Max (2017): Multiprofessionalität: Warum unterschiedliche Professionen in der kulturellen Bildung Sinn machen. In: Heber, Michael/Jas, Mona: Im Fokus: Kunst- und Kulturschaffende in Bildungseinrichtungen! Debatten um Rahmenbedingungen, Potenziale und Kompetenzen für kulturelle Bildungsprojekte. München: kopaed (im Erscheinen).
- Fuchs, Max (2017): Kulturelle Bildung: Handlungslogiken und Professionalitäten. Vergleich der Bereiche Jugend, Schule und Kultur. Online unter: https://www.bkj.de/fileadmin/user_upload/kultur_macht_schule/documents/KBL/BT_20180215_Braun-Fuchs_Vergleich_Schule_Jugendarbeit_Kultur.pdf
- Heber, Michael/Jas, Mona (Hrsg.) (2017): Im Fokus: Kunst- und Kulturschaffende in Bildungseinrichtungen! Debatten um Rahmenbedingungen, Potenziale und Kompetenzen für kulturelle Bildungsprojekte. München: kopaed (im Erscheinen).
- Keuchel, Susanne/Larue, Dominic (Zentrum für Kulturforschung) (2012): Das 2. Jugend-KulturBarometer. Zwischen Xavier Naidoo und Stefan Raab ...; Köln: ARCCult Media.
- Maykus, Stephan (2011): Kooperation als Kontinuum. Erweiterte Perspektive einer schulbezogenen Kinder- und Jugendhilfe, Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Roth, Michael (2013): Professionalisierung in der Kulturellen Bildung. Handlungskompetenzen als Partner für Kulturschulen. In: Braun, Tom / Fuchs, Max / Kelb, Viola / Schorn, Brigitte (Hrsg.): Auf dem Weg zur Kulturschule II. München: kopaed.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2013): Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.02.2007 i. d. F. vom 10.10.2013. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_02_01-Empfehlung-Jugendbildung.pdf
- Terhart, Ewald (2011): Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57. Weinheim u. a.: Beltz, S. 202–224.

Entwicklung und Selbstverständnis des Berufsfeldes „Theaterpädagogik“ am Beispiel des TUSCH-Projektes in Hamburg

Michael Müller

TUSCH Hamburg verfolgte seit seiner Gründung vor 15 Jahren nicht die Intention, Schüler*innen das Kennenlernen eines Theaterbetriebes zu vermitteln. Es wollte das Theaterschaffen als selbstverständlichen Bestandteil von kultureller Bildung in der Schule verankern. Die ersten fünf Partnerschaften wurden bereits alle von Theaterpädagog*innen mitgestaltet. Schon früh setzte man auf den direkten Austausch mit den festangestellten und freien Theaterpädagog*innen der zunächst beteiligten Theater. TUSCH nahm eine Schnittstelle zwischen Theater und Schule ein. Allerdings muss ehrlicherweise gesagt werden, dass sich die Angebote in der Hamburger Pionierzeit zunächst noch stark am klassischen Kanon der Vermittlung von Theaterzusammenhängen der Staatstheater orientierten.

Kooperation verstand sich bei der TUSCH-Gründung keineswegs von selbst. Dass Schulen und Theater kooperieren, war natürlich nicht neu. Aber offensichtlich änderten sich die Ansprüche, das Format und die Formen der Kooperation im Verlaufe der TUSCH-Jahre erheblich. Die beteiligten Akteure unterlagen sehr unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen. Die Theater und die Theaterpädagog*innen mussten genau wie die Schulen einen Lernprozess durchlaufen. Nicht jedes Theater konnte sich ohne zusätzliche Fördermittel Künstler*innen leisten, die bei TUSCH eingesetzt werden sollten. Nicht jede Schule war ad hoc in der Lage, ein Team zur Umsetzung der TUSCH-Vorhaben aufzustellen und einen Plan für kulturelle Schulentwicklung zu entwickeln. Durch die Steuerung der TUSCH-Leitung und die eingesetzten Fördermittel, die sowohl von der Behörde wie auch von Stiftungen kamen, stieg die Zahl der Interessenten stetig. In der Fläche der Lehrer- und Schullandschaft ging die Qualität allerdings weit auseinander. So stellt sich die Frage, wie man künstlerische Kontinuität erzielen kann. Lässt das System der Schule TUSCH überhaupt zu? Denn die Bedingungen verändern sich ständig. Das führt zu Belastungen der Lehrer*innen, Schüler*innen und Schulleitungen. Und sind nicht Schulen für Bildung und die Theater für die Kunst da?

Die Theaterschaffenden konnten zusammen mit den Lehrer*innen ganz neue Formate erschaffen, Räume in der Schulstruktur erobern, Freiheiten erkämpfen und außergewöhnliche Methoden erproben. Sie mussten allerdings in ihren eigenen Theaterbetrieben für die Wichtigkeit und Wirksamkeit ihrer TUSCH-Arbeit werben. Die kooperierenden Schulen mussten ebenso feste Ansprechpartner*innen benennen, die für TUSCH zuständig waren und als zuverlässige Kontaktpersonen für alle organisatorischen Belange, Kontakte, Sitzungen etc. als zuständig galten. Nur so war ein stetiger Austausch gewährleistet.

In der Anfangsphase von TUSCH war es sicher sehr sinnvoll, dass die Theater in die ästhetische Entwicklung an den Schulen investierten und das Fach Theater (ehemals Darstellendes Spiel) förderten. Mit der Einführung neuer Strukturen wie Kulturagenten und Kulturbeauftragten änderte sich allmählich der Blick von Schule auf TUSCH und die Theater. Das Programm förderte auch erheblich die Veränderung der theaterpädagogischen Landschaft, brachte neue Formate und Fortbildungen voran oder machte sie erst möglich (Forschendes Theater, Kulturschulen, Kampnagel K3 Tanz-Plan). Es beschleunigte auch die Prozesse im Senat, dass Theater in den Schulen, sogar in den Grundschulen als Unterrichtsfach und als Prüfungsfach eingerichtet wurde. TUSCH hatte sich ein Alleinstellungsmerkmal erarbeitet und galt als Vorzeigeeinitative der Stadt Hamburg.

TUSCH Hamburg setzte von Anfang an auf eine gleichgewichtete künstlerisch-theater-pädagogische Basis in der Umsetzung seiner Vorhaben. Man erkannte, dass das bürgerliche Theater und auch die ästhetische Bildung in unserer Gesellschaft und in den Schulen grundsätzlich zur Disposition standen und immer noch stehen. Es war deutlich, dass die Bindung zur Gesellschaft eben nicht mehr selbstverständlich durch die Traditionen unserer Kultur hergestellt wird. Sie musste neu gestaltet werden, denn ohne den kulturellen Kanon der Vergangenheit verlor sie ihren Bildungsanspruch. Gerade die Schule hatte sich mit den neuen Mischungen, Traditionen und Kulturen verändert. Wie



Szenenausschnitte aus Produktionen im Rahmen des TUSCH-Programms Hamburg, Fotos Viola Kieflner und Carsten Beileites

Entwicklung und Selbstverständnis des Berufsfeldes „Theaterpädagogik“ am Beispiel des TUSCH-Projektes in Hamburg



Szenenausschnitte aus Produktionen im Rahmen des TUSCH-Programms Hamburg, Fotos Peter Bruns und Caruna Mahnke

bereitete sich das Theater darauf vor? Mit der zunehmenden Migration und Veränderung von Gesellschaft konnten weder die Theater noch die Schulen die Rolle der Kulturvermittlung im herkömmlichen Sinne ausfüllen.

Das Theater musste sich öffnen. Die Kultur musste sich aus dieser Erkenntnis heraus in ihrem Anliegen hinterfragen. Das Theater als Ort der öffentlichen Versammlung und die Theatervermittlung wurden wichtiger, besonders in Zusammenarbeit mit der Schule. Hierin lag und liegt eine Chance. Man brauchte innovative Strategien, um die neue kulturelle Bildung voranzutreiben. Da kam TUSCH und seine Vermittlungsarbeit durch Künstler*innen/Theaterpädagog*innen zur rechten Zeit. In den vergangenen Jahren drängten weitere neue externe gesponserte oder behördlich geförderte Angebote in die Schule und erweiterten dadurch das Arbeitsfeld vieler frei arbeitender Theaterpädagog*innen. TUSCH war längst nicht mehr der einzige Anbieter auf dem Kultursektor.

Theaterpädagogik am Theater und Vermittlungsauftrag zwischen Serviceleistungen und dem eigenen künstlerischen Tun.

2016 nahm sich das TUSCH-Team vor herauszufinden, wie die Arbeit der Theaterpädagog*innen mit den Schulen an den jeweiligen Theatern angekommen war und wie die gemeinsame Arbeit zu optimieren wäre. Wie passten Realität, Erreichtes und Anspruch zueinander? Denn trotz aller Erfolge gab es durch den turnusmäßigen Wechsel der Schulpartner auch Rückschläge. Deshalb sprach das Team die Theaterleitungen und Theaterpädagog*innen der TUSCH-Partnerschaften an, um auf die Erfahrungen der Häuser zurückzugreifen und ihre Profile noch besser kennenzulernen. Außerdem initiierten wir einen runden Tisch der Theaterpädagog*innen im Ernst Deutsch Theater. Es stellte sich die Frage, wie eine optimale künstlerisch-vermittelnde Arbeit aussieht? Für wen machen wir als Theater eigentlich theaterpädagogische Angebote? Wie stark umrissen ist das Aktionsfeld? Wie frei sind Gestaltungsfreiräume? Gibt es Unterschiede der theaterpädagogischen Felder in freien und staatlichen Zusammenhängen? Im Hinblick auf die Auswertung im Berufsfeld der Theaterpädagog*innen stellten wir fest, dass die Ausrichtung der Häuser in der Regel unterschiedlich sind und die Anforderungen

an die beschäftigten Theaterpädagog*innen differieren. Die Mehrzahl der befragten Theaterleiter*innen betonte, dass TUSCH bei ihnen fest eingebunden und verankert sei. Theaterpädagog*innen vermissten jedoch stellenweise auch Wahrnehmung und Anerkennung für ihre Leistungen aus dem eigenen Haus, nicht nur im TUSCH-Zusammenhang. Im Berufsalltag haben sie mit ständigen Rollenwechseln zu tun. Ein Theaterpädagoge befindet sich in seinem Selbstverständnis schon per Berufsdefinition ständig in der Reibung zwischen Theater und Pädagogik. Der Spielraum der Theaterpädagog*innen am Staatstheater wird von den Intendant*innen mit sehr unterschiedlichen Möglichkeiten und Grenzen der eigenen Gestaltungsfreiheit ausgestattet. Für viele Festangestellte ist ihre Arbeit ein Spagat zwischen dem Anspruch als Künstler auf der einen und Zuschauerbeschaffer und spielplangetreuer Zuarbeiter auf der anderen Seite. Als Theaterpädagoge ist es also nicht einfach, die vom Haus gewünschten Serviceleistungen mit dem eigenen kreativen Tun zu kombinieren und in eine gute Ausgewogenheit zu führen. Die selbstverständliche Instrumentalisierung der Theaterpädagog*innen auf Seiten des Theaters für seine ureigenen Belange steht deren Einsatz in den TUSCH-Projekten manchmal im Wege, weil das Theater anderes erwartet. Ein Theater fragte ganz präzise: „Was habe ich von TUSCH, was ich nicht sowieso schon tue? Wie viele Zuschauer bringt mir das?“ Selbst bei den TUSCH-Projekten ist eine eigene aktive kontinuierliche Beteiligung deshalb eine Herausforderung, da TUSCH nur einen Teil der Arbeit darstellt. Deshalb koordinieren einige Theaterpädagog*innen das Projekt zwar vorbildlich, sind aber nur punktuell in der direkten Arbeit sichtbar, obwohl sich bei TUSCH ein großes gestalterisches Feld auftut, das gerade den Theaterpädagog*innen im Gelingensfall einer kreativen Partnerschaft große Freiheiten gibt. Sehr stark greift das Modell, dem Hause nahestehende Künstler*innen in die Projekte einzubinden. Dies ist möglich, da TUSCH hierfür finanzielle Mittel bereitstellt. Die Zahl der bei TUSCH eingesetzten freien Theaterpädagog*innen wächst immer noch stetig. Sie brauchen Jobs, die Konkurrenz wird größer. Inwieweit kann also ein freier Theaterpädagoge sich an ein Haus oder an TUSCH binden und für deren Identität stehen?

Andere (meist freie) Theater forderten aber auch, dass TUSCH noch viel breiter aufgestellt werden kann. Theater könnte, so gesehen, der (produktive) theaterpädagogisch-künstlerische Sand

Entwicklung und Selbstverständnis des Berufsfeldes „Theaterpädagogik“ am Beispiel des TUSCH-Projektes in Hamburg

im Schulgetriebe sein. Wir stellten fest, dass der Vorteil der Arbeit bei kleineren oder freien Theatern darin liegt, dass sich die Aufgaben im Bereich Theaterpädagogik und Dramaturgie stärker durchmischen und Schulprojekte vom gesamten Team entwickelt und angegangen werden können. Kurze Kommunikationswege und flache Hierarchien helfen dabei erheblich. Die zunehmende Schaffung oder Erweiterung fester Stellen der Theaterpädagogik an privaten Hamburger Theatern wie Ernst-Deutsch-Theater, Ohnsorg-Theater oder an staatlich subventionierten Bühnen wie Kampnagel, Schauspielhaus war ein weiteres Zeichen des Wandels der Sichtweise der Theater auf die Zusammenarbeit mit den Schulen. Durch die TUSCH-Initiative, aber auch durch externe Förderpartner oder die Neuausrichtung des Angebots hatte sich die Notwendigkeit von festen Positionen weiter manifestiert. Wir fragten außerdem, wo die Grenzen der einzelnen Kooperationen lagen, was Theaterpädagogik und Schule gemeinsam schaffen können? Schulen wissen oft nicht um alle Möglichkeiten, die das Theater bereithält. Es fehlen daher konkrete oder spezifizier- te Anforderungen seitens der Kolleg*innen. Häufig müssen die Theater Aufmerksamkeit für ihre Programme einfordern. Das mag aber andererseits auch an einer nicht transparenten Anbieterstruktur des Theaters liegen oder daran, dass die Angebote nicht für den Schulkanon passend sind bzw. nicht angepasst werden können. Theater halten auch an gängigen (Erfolgs-) Formaten fest und streben nicht in jedem Falle gemeinsame Entwicklungen an oder können sie gezielt befördern.

Das Interesse an längeren Vorlaufzeiten und einem besseren Kennenlernen der internen Schulstrukturen durch die Künstler war allgemein groß. Der ganz persönliche Kontakt zwischen den Künstler*innen und den Lehrer*innen der Schulen wurde in der Vergangenheit immer als ein Garant für eine gelungene TUSCH-Arbeit benannt. Wenn sie durch Offenheit, regen Kontakt, persönliches Interesse, engagierte Schüler*innen, eine zugewandte Haltung und förderliche Rahmenbedingungen gekennzeichnet war, hatte sie Erfolg. Viele Lehrer*innen erlebten TUSCH als eine hervorragende Möglichkeit für ihre Schüler*innen, zahlreiche Schlüsselqualifikationen auszubilden. Hier konnten Kompetenzen in Bezug auf Kommunikation und Selbstaussdruck und nicht zuletzt hinsichtlich Flexibilität und Kreativität eingeübt und entwickelt werden. Außerdem profitierten die Lehrer*innen in der

Zusammenarbeit mit den Künstler*innen im Hinblick auf ihre eigene Unterrichtsgestaltung und gelangten zu neuen ästhetischen Gestaltungsansätzen. Lehrer*innen wurden Partner*innen auf Augenhöhe. Dazu brauchte es aber kontinuierliche Arbeit mit festen Bezugspartner*innen im künstlerischen Bereich.

Der freie Theaterpädagoge als Arbeitnehmer zwischen eigenem Anspruch und den Zwängen der Schule.

Bei dem vorherrschenden Prinzip der Freelancer stellte dies allerdings in der Vergangenheit eine Herausforderung dar, zumal die Künstler*innen an vielen Standpunkten und in vielen Projekten tätig waren. Die von TUSCH entwickelten Formate waren mittlerweile im Kanon der theaterpädagogischen Arbeit angekommen. Da fragte sich manche selbstverwaltete Schule, ob es immer noch reizvoll wäre, mit einem Theater zu kooperieren, wenn die gut ausgebildeten Künstler*innen auf dem freien Markt, zum Teil durch TUSCH bekannt gemacht (und durch TUSCH in künstlerischer Kompetenz gewachsen), frei buchbar und kombinierbar waren und auf diese Weise immer wieder in anderen Zusammenhängen und Projekten auftauchten.

Aber was war der Preis, den der TUSCH-lose Raum bot? Häufiger wurden Theaterpädagog*innen ohne Vorbereitung oder Vorgespräch in den Klassen eingesetzt. Die Schule rief ihre Kompetenzen ab. Von den Schulen kam umgekehrt zu wenig, das Know-How und der Professionalisierungstransfer waren zu einseitig. Die Künstler*innen wussten nichts oder nicht viel über die Voraussetzungen und die Besonderheiten der Schüler*innen, mit denen sie arbeiten sollten. Lehrer*innen gaben noch zu häufig die künstlerische Verantwortung an die Theaterpädagog*innen ab, standen der Arbeit zwar durchaus zur Seite, stützten aber zu wenig. Die Theaterpädagog*innen hatten stärker pädagogisch zu arbeiten, bevor das eigentliche Theater beginnen konnte. Sie mussten sich ein Repertoire erarbeiten, wie sie unbekannte Gruppen effizient zu einem Ergebnis führen konnten, denn viele „Auftraggeber“ erwarteten eine Aufführung bzw. ein „vorzeigbares Ergebnis“. Wenn das Projekt nicht gelang, waren die Künstler*innen oft allein in der Verantwortung.



Szenenausschnitte aus Produktionen im Rahmen des TUSCH-Programms Hamburg, Fotos Viola Kiefner und Fabian Hammerl

Wenn wir also die Wirkung der Projekte und ihre Qualität stetig steigern wollen, müssten die Lehrer*innen-Teams befähigt werden, kulturelle Aufgaben zu übernehmen. Ästhetische Arbeit braucht Weiterbildung und Entwicklungsraum. Kritisch muss festgestellt werden, dass immer wieder Schulen theaterpädagogische Arbeit „nutzen“, um ihr Profil zu schärfen oder Leerstellen im Lehrplan zu füllen bzw. zur Arbeitserleichterung ihres Kollegiums. Außerdem stehen Schulleitungen unter dem Zwang, die Schule attraktiv zu machen oder zu halten.

Viele freie Theaterpädagog*innen ersetzen an Schulen den Theaterunterricht, den das Kollegium nicht abdecken kann, weil es nicht qualifiziert ist. Die Künstler*innen beklagen sich über fehlende Räume und die Randrolle, die ihnen als Gast zugewiesen wird. Sie gelten als Dienstleister ohne Rechte. Selbstverständlich gibt es auch positive Gegenbeispiele, wo Theaterpädagog*innen nach kontinuierlicher Arbeit eine Festanstellung erhalten haben und im Schulbetrieb eine wichtige Rolle einnehmen.

Es stellt sich also die Frage, was kann ein Theaterpädagoge vorab tun, um sich klarer zu positionieren und seine Anliegen darzustellen, wie kann die Schule offenlegen, in welchen Prozessen sie sich befindet, und was kann schon einmal gemeinsam gedacht werden? Was sollte auch ein Theaterpädagoge von einer Schule an Kompetenz abfragen? Auf diese Weise kann besser fokussiert werden, was die Partner gemeinsam wollen und in Zukunft installieren können.

Theater und Schule sind in Hamburg tatsächlich zusammengedrückt. Je mehr unterschiedliche Fächer, je mehr Partner (auch Schülervertretungen und Eltern) in ihre Arbeit eingebunden werden konnten, umso mehr Identität stellte sich bei den schulisch Beteiligten und in der Schulwahrnehmung ein. Je flexibler Schüler*innenbeiträge in die Prozessarbeit aufgenommen werden konnten, umso fruchtbarer konnte für die Mitwirkenden das Erfolgserlebnis sein.

Die Theater erkannten nicht immer sofort die Innovationskraft und die Stärken der Schulen. Theater brauchte zur Entwicklung ästhetischer Kompetenz kulturelle Bildungsformate, die sie mit ihrer Arbeit füllen konnten. Trotz aller Stolpersteine kann nach vierzehn Jahren festgestellt werden: Die Schulen haben die Kooperation mit einem Theater zunehmend als Chance und besondere Verantwortung gesehen. Sie nutzen Methoden und Erfahrungen der Kulturellen Bildung, um ihre Qualitätsentwicklung voranzubringen. Das Wissen über das Medium Theater lag nicht mehr nur auf Seiten der Theaterschaffenden. Die Schule hatte stetig an Kompetenz hinzugewonnen. Lehrer*innen und Schüler*innen wurden als Experten des Alltags von den Theatern wahrgenommen und ihre Fragen miteinbezogen.

Fest steht, dass das Potenzial, auf das wir heute bei TUSCH-Hamburg zurückgreifen, seit seiner Gründung ein ganz anderes, vielfältigeres geworden ist. Das kontinuierliche Ringen um ein Selbstverständnis und der regelmäßige fachliche Austausch zwischen Theaterpädagog*innen und Lehrer*innen in der gemeinsamen Arbeit haben diese Entwicklung möglich gemacht.

Gemischtes Doppel

Wie die Louise Schroeder Schule in Hamburg Theaterunterricht und ein ausgeprägtes Profil kultureller Bildung miteinander verbindet

Sabine Ahrens-Nebelung und Katja Krach-Grimm

Von einer kulturaktiven Schule zur kulturellen Teilhabe aller Kinder

Die Louise Schroeder Schule, die vor der Jahrtausendwende noch Schule Chemnitzstraße hieß, hat sich früh in den Stadtteil geöffnet. Noch als Halbtagschule begann eine Gruppe von Pädagogen*innen, außerschulische Partnerschaften einzugehen und Lernorte im Stadtteil aufzusuchen. Bereits 1994 zogen „echte“ Künstler*innen in unser Schulleben ein. Begeistert malten viele Kinder im Atelier der Künstlergemeinschaft „Die Schlumper“. Sie gestalteten gemeinsam ein Treppenhaus, trommelten mit einem Musiker oder schrieben mit einer Schriftstellerin eigene Texte. Die Künstler*innen weckten bei vielen Kindern Interessen, verborgene Talente und regten deren Fantasie an. Anfängliche Zurückhaltung einiger Lehrkräfte wich dem Wunsch, auch mit einer Künstlerin, einem Künstler zusammenarbeiten zu wollen. Es wuchs die gegenseitige Akzeptanz und Anerkennung der Fähigkeiten des jeweilig anderen. Auf der Grundlage des vom Senat verabschiedeten „Rahmenkonzepts Kinder- und Jugendkulturarbeit in Hamburg“ beteiligte sich die Schule 2005 am Förderprogramm „Pilotschulen Kultur“. Der Weg von einer

kulturaktiven Schule zu einer Kulturschule, die jedem Kind kulturelle Teilhabe ermöglicht, war eingeschlagen.

Wie das Theater an die Schule kam

Während der drei Jahre „Pilotschule Kultur“ konnten die Kinder mit Theaterpädagogen*innen und Schauspieler*innen ihre ersten Bühnenerfahrungen sammeln. Ausgebildete Theaterlehrer*innen und ein Fach Theater gab es noch nicht! Das Darstellende Spiel als Teil des Rahmenplans Deutsch fristete eher ein „Schattendasein“. Die Theaterpädagogen*innen arbeiteten mit Klassen im Regelunterricht. Für uns Lehrkräfte* war es eine vollkommen neue Erfahrung, wie methodisch professionell und ideenreich die Theaterpädagogen*innen vorgehen. Die Themen der Kinder standen im Mittelpunkt und die Inhalte wurden mit ihnen gemeinsam entwickelt. Theaterpädagogen*innen und Lehrkräfte* erlebten, wie eine wertschätzende Zusammenarbeit in einem multiprofessionellen Team zum Gelingen beitragen kann. Auch die Spielorte waren neu, der Park, das benachbarte Stadtteilkulturzentrum oder das kleine Theaterschiff.

Gemischtes Doppel

Die Bedeutung von TUSCH (Programm Theater und Schule in Hamburg) für die kulturelle Schulentwicklung

Die TUSCH-Partnerschaft mit dem Deutschen Schauspielhaus war so etwas wie eine „theatralische Initialzündung“. Sie wirkt sich bis heute, zwölf Jahre später, positiv aus. Anlässlich eines Schulumzugs hat ein kreatives Bündnis aus Theaterpädagogen*innen, Lehrkräften* und den Künstler*innen, die der Schule seit der kulturellen Anfangszeit verbunden waren, ein großes Spektakel veranstaltet. Mit Ideen, Spielfreude und viel Fantasie erarbeiteten sich die Kinder Theater, Performances, Tanz, Musik, Kunstaktionen und einen bunten Stadtteilumzug.

Die Schule hat durch TUSCH die Möglichkeiten einer weiteren Öffnung und neuer Impulse ergriffen. Einige Schauspieler*innen und Theaterpädagogen*innen, die damals dabei waren, sind der Schule bis heute verbunden. Gleich im Anschluss an TUSCH folgten weitere große und kleine Theaterprojekte.



„Louise! Louise!“ – Theater-Film-Projekt mit Künstler*innen, Foto: Karin Gerdes

Die Bereitschaft, mit außerschulischen Fachkräften* und Künstler*innen zusammenzuarbeiten, ist immer noch hoch. Kulturelle Bildung als Profil ist seit 2014 fest in den schulischen Grundsätzen verankert. Die Kulturschule hat sich seitdem „nachhaltig bewegt“ und wird dies auch weiterhin tun.

Die Louise Schroeder Schule heute

Die Louise Schroeder Schule ist heute eine große Ganztagsgrundschule in Altona Altstadt. Etwas 540 Schüler*innen besuchen die fünfzügige Schule. Kinder aus eher bildungsfernen und anregungsarmem Umfeld lernen gemeinsam mit Kindern, deren Lebensbedingungen eher eine erfolgreiche Lernbiografie begünstigen. Die Familien kommen aus unterschiedlichen Kulturkreisen und sprechen häufig eine andere Sprache. Auch Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind in unseren Klassen. Die Louise Schroeder Schule ist eine inklusive Schule! Jedes Kind hat seine persönliche Lerngeschichte und es soll ihm ermöglicht werden, seine individuellen Fähigkeiten und Talente zu entwickeln. Blickt man dabei auf das Theaterspielen, eröffnen sich vielfältige Möglichkeiten und Chancen zu wirklich inklusivem Unterricht. Die Schüler*innen werden von 70 Pädagogen*innen in multiprofessionellen Teams unterrichtet. Als inklusive Schule mit dem Profil Kulturschule hat die Zusammenarbeit von

Pädagogen*innen, Eltern und außerschulischen Fachkräften* unterschiedlicher Professionen einen hohen Stellenwert.

Theater als reguläres Fach an Hamburger Schulen

Seit fünf Jahren ist Theater verbindliches Unterrichtsfach mit einer flexiblen Stundentafel von vier Stunden. Diese Entwicklung beurteilen wir ohne Einschränkungen positiv. Dennoch stellen sich Fragen:

- Wie integriert man an einer fünfzügigen Grundschule pädagogisch sinnvoll zwanzig Stunden Theaterunterricht?
- Wer unterrichtet sie und wo findet der Unterricht statt?
- Wie passen Theaterunterricht, der von Theaterlehr*innen erteilt wird, und Theaterprojekte, die von Theaterpädagogen*innen oder Schauspieler*innen angeleitet werden, zusammen?
- Wie organisiert das eine Kulturschule, die neben Theater noch weitere Kooperationsprojekte mit Künstler*innen anderer Kultursparten und ein schuleigenes Jeki (Jedem Kind ein Instrument)-Programm anbietet?
- Und zuletzt, wie wirkt sich die Forderung nach Fachlichkeit, vermittelt durch ausgebildete Fachlehrer*innen, für Grundschulkindern im Schulalltag aus? Denn besonders an einer inklusiven Schwerpunktschule brauchen die Kinder vertraute Bezugspersonen, eine gewohnte Umgebung und stabile Strukturen.

Theaterunterricht von Anfang an

Alle ersten Klassen erhalten eine Wochenstunde Theater. Die Schüler*innen lernen in kurzen, anfangs nur 20-minütigen Einheiten erste Schritte: Bewegungsspiele, Tänze und Gedichte. Ziele sind Raumeroberung und das chorische Sprechen. Das Gefühl für Rhythmus und die Fähigkeit, sich in verschiedenen Tempi bewegen zu können bis hin zum Freeze, geben den Schüler*innen



Theaterunterricht in einer 1. Klasse, Foto: Christine Liebold

Sicherheit und Struktur. Im zweiten Jahr folgt zumeist die Adaption eines Bilderbuchs oder Märchens. Die Schüler*innen zeigen sich mittlerweile schon als „kleine Profis“, indem sie ihren Fundus aus dem ersten Schuljahr nun für kleine Szenen zu nutzen wissen. Weitere Ziele sind, auf Körper und Sprache zu achten. Wie lassen sich theatral Gefühle ausdrücken, so dass an der Körperhaltung erkennbar ist, ob jemand traurig, glücklich oder vielleicht nachdenklich ist? Die Szenen werden in kleinen Gruppen erarbeitet und sich gegenseitig vorgespielt. Die Kinder lernen, sich gegenseitig Feedback zu geben. Auf dieser Grundlage können sie die Szenen selbstständig weiter entwickeln. Eine Wochenstunde ist hierfür noch vollkommen ausreichend.

Im dritten Schuljahr sind die Theaterstücke zumeist Eigenproduktionen. Die Doppelstunde, in der das Fach Theater jetzt erteilt wird, bietet dafür die nötigen zeitlichen Voraussetzungen. So können sich die Kinder unter der fachlichen Anleitung der Theaterlehrer*innen einzelne Szenen bis hin zum fertigen Stück erarbeiten. Häufig erleben sie im dritten Jahr einen „regelrechten Flow“, sie nehmen sich als fachlich kompetent wahr.

Gegen Ende der Schuljahre zeigen sie ihr Können, anfangs vor kleinem, später vor größerem Publikum. Manchmal ergibt es sich, dass schon eine zweite Klasse früh die Gelegenheit bekommt, auf einer Profibühne zu spielen. Dies kann im Rahmen des jährlichen Hamburger Schultheaterfestivals „theater macht schule“ (tms) oder des neu ins Leben gerufenen stadtteilbezogenen „MAXI Altonaer Grundschultheaterfestivals“ geschehen. Die Teilnahme an einem dieser Festivals bietet den Kindern die wertvolle Erfahrung, den Unterschied zwischen einem Auftritt auf der Schulbühne und einer Profibühne zu erleben.

Im vierten Schuljahr finden im Rahmen der Kulturschule sparten- und fächerübergreifende Projekte mit Künstler*innenbeteiligung statt. Die im Theaterunterricht erworbenen Grundlagen mit einem fundierten Fach- und Methodenwissen liefern dafür eine stabile Basis.

Wer und wo?

Der Theaterunterricht wird an unserer Schule ausschließlich von fünf ausgebildeten Fachlehrer*innen und einem Theaterpädagogen mit einem „Master of Arts“ erteilt. Von den Fachlehrer*innen haben zwei eine zweijährige und drei eine einjährige Qualifikation. Um einen häufigen Lehrer*innenwechsel zu vermeiden, unterrichten die Theaterlehrer*innen weitere Fächer in den Klassen. Mit einer Ausnahme sind die Theaterlehrer*innen gleichzeitig Mitglied in einem Klassenleitungsteam. So gewährleisten wir das Prinzip stabiler Bezugspersonen in der Grundschule. Die Schulleitung ist dafür verantwortlich, dass eine ausreichende Anzahl von Lehrkräften* qualifiziert oder neu eingestellt wird. Zwei Theaterlehrer*innen arbeiten im Organisationsteam von tms mit. Um den Anforderungen des Rahmenplans und unseres schuleigenen Curriculums gerecht zu werden, braucht die Schule eine angemessene Ausstattung und Räumlichkeiten. Hier gibt es in der Hamburger Schullandschaft insgesamt große Unterschiede. Die Qualität der Ausstattung hängt noch sehr von Engagement und Initiative der Einzelschule ab. Hier gibt es noch eindeutig Entwicklungspotenzial seitens der Fachbehörde. Mit Sonderanträgen und Fachberatung durch das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung hat unsere Schule begonnen, den einzigen Theaterraum für die 21 Klassen mit schwarz gestrichenen

Wänden, schwarzen Vorhängen und einem neuen Bodenbelag besser auszustatten. Licht und Technik stehen noch aus. So lange behelfen wir uns mit zwei großen Boomboxen und Neonlicht. Die Pausenmehrzweckhalle eignet sich wenig für den Theaterunterricht, aber für Aufführungen und Endproben. Sie ist ein offener Durchgangsraum. Insgesamt sind die Raumkapazitäten knapp, denn der Theaterraum wird durchgehend für den Fachunterricht genutzt. Besonders während intensiver Probenphasen haben die Theaterlehrer*innen gelernt zu improvisieren. Theaterprojekte mit Theaterpädagogen*innen haben Vorrang. Für sie als außerschulische Fachkräfte* ist die Schule verantwortlich, verlässlich Räume und Ausstattung vorzuhalten. Als im Stadtteil gut vernetzte Schule können wir zusätzliche Räumlichkeiten im benachbarten Stadtteilkulturzentrum nutzen.

Theater als Unterrichtsfach und Theater als Projekt mit außerschulischen Partner*innen

Das Profil der Kulturschule basiert auf einer Vielzahl von Kooperationen mit Kultureinrichtungen und Kulturschaffenden unterschiedlicher Professionen und Sparten. Theater als Unterrichtsfach und professionelles Theater mit all seinen Facetten und Möglichkeiten existieren nebeneinander, miteinander, aufbauend und durchlässig. So beteiligen sich jedes Jahr mehrere Klassen an den Lessingtagen des Thalia Theaters. Alle Klassen besuchen verbindlich professionelle Theater(-gruppen). Die Klassen spielen sich ihre Stücke gegenseitig vor. Jedes Jahr bewerben sich mehrere Klassen erfolgreich für den Theaterwettbewerb tms.



Eine 4. Klasse beim Festival tms, Foto Sabine Ahrens-Nebelung

Seit einem Jahr gibt es das „MAXI-Altonaer Grundschultheaterfestival“ in Kooperation mit dem Allee Theater im Hamburger Stadtteil Altona. Im letzten Jahr standen vier Klassen unserer Schule dort auf der Bühne.

Bei allen Produktionen ist es unerheblich, ob die Theaterstücke in der Regie eines*r Theaterlehrers*in, eines*r Theaterpädagogen*in oder gemeinsam entstanden sind. In den schulischen Gremien haben wir uns darüber verständigt, dass in allen vierten Klassen kulturelle Projekte mit außerschulischen Partnern stattfinden. Es werden sparten- oder fächerübergreifende Projekte mit Künstler*innen aus den Bereichen Theater, Tanz, Film, Hörspiel, Bildende Kunst, Musik oder Literatur angeboten. Diese finden wochenweise, epochal oder im Projekt statt, in einer Klasse oder klassenübergreifend. Die Projekte im Einzelnen sind auf der Schulhomepage (<https://louise-schroeder-schule.hamburg.de>) dokumentiert.

Gemischtes Doppel

Beurteilungen im Bereich Theater

Es besteht allgemein ein großer Diskussionsbedarf darüber, ob und in welcher Weise das Theaterspielen beurteilt wird. In unserer Schule haben wir dazu eine klare Haltung: Theater als Fach mit Rahmenplan und Stundentafel wird beurteilt. Als Schule im Hamburger Schulversuch „alleskönner“ haben wir ein eigenes kompetenzorientiertes Rückmeldeformat entwickelt, welches keine Noten vorsieht. Die Projekte, die in Kooperation mit Kulturpartner*innen stattfinden, werden nicht beurteilt.

Was braucht kulturelle Schulentwicklung?

Sie braucht eine Verständigung der Schulgemeinschaft über den Stellenwert kultureller Bildung. Wir haben vor mehr als zwanzig Jahren damit begonnen. Die positiven Erfahrungen und die Entwicklung der Kooperation mit außerschulischen Partner*innen und Kultureinrichtungen haben schließlich dazu geführt, dass wir 2014 mit großer Übereinstimmung kulturelle Bildung verbindlich in unseren Grundsätzen festgeschrieben haben. Im Alltag kümmert sich die Kulturgruppe um die gesamte Organisation und Umsetzung des Kulturkonzepts. Ihr gehören Lehrkräfte* vornehmlich der künstlerischen Fächer und ein Mitglied der

Schulleitung an. Die Schulleitung vertritt das Kulturkonzept nach innen und außen und integriert es in die unterschiedlichen schulischen Belange und Anforderungen. Vertraute und gewachsene Partnerschaften mit Kulturpartner*innen, nicht die „Leuchtturmprojekte“, sorgen für ein stabiles Profil kultureller Bildung. Dahinter steht die sich über einen langen Zeitraum vollzogene Öffnung und Vernetzung im Stadtteil. Auf das Theater bezogen, braucht kulturelle Schulentwicklung Theaterpädagogen*innen/Schauspieler*innen, die den Kindern ihre Kunst und ihr fachliches Können vermitteln. Indem die Kinder die besondere Nähe der Künstler*innen zu ihrem „Fach“ erleben, gewinnt ihr eigenes künstlerisches Tun an Intensität. Für die Künstler*innen sind Freiräume nötig, aber auch die Anerkennung zielgerichteter, pädagogischer Arbeit in der Schule und die wechselseitige Bereitschaft, mit den (Theater)lehrer*innen zusammenzuarbeiten. Rückblickend können wir feststellen, um wie vieles weniger lebendig und reich unser Schulleben heute wäre ohne das gemeinsame Musizieren, Theaterspielen, Malen, Gestalten, Tanzen, Filmen und Schreiben und die befreiende Lautstärke nach einer gelungenen Aufführung. Ganz abgesehen davon, dass wir fest davon überzeugt sind, gemeinsam mit unseren Kulturpartner*innen den Kindern so wichtige Fähigkeiten wie Kreativität, Teamfähigkeit, Leistungsbereitschaft und Toleranz zu vermitteln.

Kulturelle Bildung
Schuljahr 2016/2017

Vorschulklassen
Chor, klassenübergreifend
Malen im Schlumper-Atelier
Mitmachkonzerte des NDR
Family Literacy VSK III

Angebote der Ganztagschule
Kurse
Alt und Jung in Altona | Altonaer Museum | Architektur | Bläuhäuser | Büchereum / Comic zeichnen | Computer Werkstatt | Fahrradwerkstatt | Filz- und Kreativwerkstatt | Gärtnern | Gläser | Hörspiel | Kunstatelier | Partonime Radolfische | Schlumper | Schülerband | Schülerpartei | Tanzen | Theater | Tonwerkstatt | Weben
offenes Kunstatelier und schuleigene Bücherei, täglich in der Mittagsfreizeit
LesementorInnen von Mentor e. V.

Jahrgang 3
Chor
Klasseninstrument Streicher | JeKi
drei Geigenklassen
eine Bratschenklasse
eine Celoklasse
Malen im Schlumper-Atelier
Theater
Musiktheater mit Colombina,
SchauspielerIn und Musiker
Kunstpioniere
mit ...7

Jahrgang 1
Chor
Grundmusikalisierung | JeKi
Trommeln, Tanzen
Hinführung zum Klasseninstrument
Malen im Schlumper-Atelier
Grundtechniken des Theaterspiels
Präsentation auf „kleiner Bühne“
Family Literacy

Kulturelle Bildung
Schuljahr 2016/2017
Louise Schreöder Schule

Veranstaltungen & klassenübergreifende Angebote | Projekte für alle Jahrgangsstufen von der VSK bis Jg. 4
20 Jahre Kooperation Schule und Die Schlumper
Erbhaltung der Wandgestaltung im Treppenhaus der Schule
Gemeinsame Ausstellung im Keller der Schlumper
Theaterbesuche an Hamburger Bühnen und Gastspiele in LSS
Thalia Theater, Schmidt Theater, junges Schauspielhaus, Altonaer Kinderbuchhaus, Theater Treppenwerk
Ausstellung und Tanzperformance im Foyer des Thalia Theaters
Zur Premiere des Kindertheaterstücks „Die unendliche Geschichte“
Teilnahme an den „Lessingtagen“ des Thalia Theaters
Seiteneinsteigerlesefest für alle Klassen | Hamburger Märchentage
mit AutorInnen, SchauspielerInnen und Literaturveranstaltungen
Konzerte der Streicherklassen und Chöre
Winterkonzerte | Auftritte bei Schulveranstaltungen | Schulkonventionen | „Tag der Musik“
Dreitägige Orchesterfreizeit mit Übernachtung | Abschlusskonzert
Feste und Feiern mit allen
Fasching | Schulfest | Laternenfest | Bayern | Adventsingeln | Verabschiedung der 4. Klassen

Jahrgang 2
Chor
Klasseninstrument Streicher | JeKi
drei Geigenklassen
eine Bratschenklasse
eine Celoklasse
Bildende Kunst
„Tiere in der Kunst“, Kunsthalle
mit Ausstellung in der Schule
Theater | kleine Inszenierungen intern

Jahrgang 4
Chor
Klasseninstrument | JeKi
drei Geigenklassen
eine Bratschenklasse
eine Celoklasse
Radijoko
Altona früher und heute | Film zu
einer aktuellen Ausstellung
Bildende Kunst | TanzTheater
mit Bildendem Künstler und
Schauspieler
Film | Trickfilm
in Kooperation KurzFilmSchule
Bühnenbild | Kindertheater
Arche Noah
Kunstprojekt im Stadtteil
„Strohacker“ mit KeramikKünstlern
und einer Ausbildungsstätte

Schaubild Kultur

Modell Schultheater-Studio-Frankfurt/Theaterpädagogisches Zentrum (STS)

Elke Mai-Schröder und Katharina Fertsch-Röver

Das Schultheater-Studio Frankfurt/Theaterpädagogisches Zentrum (STS) existiert inzwischen seit 27 Jahren. Von Beginn an waren Theaterlehrer*innen und Theaterpädagog*innen für die vielfältigen und ständig wachsenden Angebote des STS verantwortlich. Die großen Säulen des STS sind die Bereiche „Fortbildung“ und „Theaterpädagogische Projekte“. Das Gesamtangebot wendet sich zum einen an alle, die theaterpädagogisch arbeiten wollen,

- ob mit Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen,
- ob in Schulen, Kindergärten, Gemeinden, Vereinen oder
- im privaten Rahmen.

Zum anderen bieten wir aber auch Kindern und Jugendlichen direkt Veranstaltungen, an denen sie teilnehmen können (feste Ensembles für verschiedene Altersgruppen / Theater in den Ferien mit Abschlusspräsentation). Dabei stehen sowohl pädagogische als auch ästhetische Ziele immer im Fokus unserer Angebote. (www.schultheater.de)

Die Zusammenarbeit dieser beiden Berufsgruppen basiert auf gemeinsam erarbeiteten Konzepten und Grundlagen. Im Bereich der Fortbildung werden alle Veranstaltungen regelmäßig evaluiert und in gemeinsamen „Klausurtreffen“ diskutiert und überarbeitet.

14-tägige „Jour Fixe Treffen“ und eine gemeinsame Teamsitzung alle sechs Wochen helfen dabei, über alle Projekte auf dem Laufenden zu sein und Positives wie auch Kritisches zu reflektieren. Dies gilt vor allem für das „Kernteam“ von derzeit vier Theaterpädagog*innen und drei Theaterlehrerinnen. Weitere Kolleg*innen in den Bereichen Verwaltung, Technik und Öffentlichkeitsarbeit unterstützen mit ihrem „Know how“.

Die vielfältigen Projekte (Gewaltprävention / Spielend Deutsch lernen / Komm raus / GeschlechterRolleMensch ...) werden ausschließlich von Theaterpädago*innen geleitet.

In der Fortbildung wirken beide Berufsgruppen mit. So versuchen wir in allen Zielgruppen Motivation, Sensibilität, kommunikative Kompetenz und eine Menge sozialer Fähigkeiten zu vermitteln – vor allem aber haben das themenbezogene Lernen und die ästhetische Bildung bei uns Priorität!

Neben den festangestellten Mitarbeiter*innen gibt es ca. 40 freie Theaterpädagog*innen und ca. 20 Theaterlehrer*innen, die in unterschiedlichen Projekten und / oder Fortbildungen mitwirken. Die theaterpädagogische Abteilung finanziert sich zu 4/5 aus Projektmitteln und Eigenbeiträgen. Erfreulicherweise gibt es ja zur Zeit viele Fördertöpfe für kulturelle Bildung, allerdings sind diese oft mit Stolpersteinen versehen. Das fängt schon bei dem besonders bei Stiftungen beliebten Codewort „Innovation“

an. Diese wird gerne und oft gefordert. Prinzipiell wäre gegen Abwechslung und neue Ideen auch nichts zu sagen, aber es widerspricht auch Kontinuität und Nachhaltigkeit, die ebenso gern eingefordert werden, aber wiederum dem strukturellen Rahmen solcher Projektfinanzierungen widersprechen, die in der Regel befristet sind und nicht in ein regelmäßiges Programm umgewandelt werden können – da hört dann die Förderbegeisterung auf, da die Geldgeber*innen keine langfristigen Verpflichtungen eingehen wollen oder können.

Ein anderes großes Thema für freie Träger wie das Schultheater-Studio ist das Thema Refinanzierung. Da nicht genug öffentliche Mittel für die Institution fließen, zum Beispiel für die Festangestellten, muss die Absicherung der Stellen über Projektgelder laufen. Wenn zum Beispiel eine festangestellte Theaterpädagogin in einem Projekt mit Kindern und Jugendlichen arbeitet, fließt ihr Honorarsatz nicht direkt zu ihr, sondern wird sozusagen in Gehalt umgewandelt. Dies ist bei vielen Programmen, besonders prominent ist da „Kultur macht stark“ zu nennen, nicht möglich. Auch einen allgemeinen Trägerentlastungsausgleich gibt es nur in geringem Masse oder gar nicht. Das hat zur Folge, dass ein kompetenter und engagierter Träger der kulturellen Bildung wie das Schultheater-Studio es sich nicht leisten kann, bei so einem großen, bundesweiten und eigentlich gut ausgestatteten Angebot wie „Kultur macht stark“ mitmachen zu können. Außerdem erfordert es ein hohes Maß an Integrität, sich nicht durch Modewellen beeinflussen zu lassen, sondern die eigenen Themen konsequent zu verfolgen. Dies gelingt uns mit dem Fokus auf kinderorientierte Theaterpädagogik und künstlerisch anspruchsvolle Präventionsarbeit, unserem Markenzeichen und Aushängeschild, offensichtlich auch gut.

Dass alle Theaterlehrer*innen über Abordnungen des Kultusministeriums, alle Theaterpädago*innen aber über Gehalt oder Honorarverträge für das STS arbeiten, bleibt allerdings ein „Wermutstropfen“. An dieser „ungerechten Entlohnung für die gleiche Arbeit“ würden wir gerne etwas ändern – doch hier sind unsere Möglichkeiten begrenzt. Da das Land Hessen das STS mit Abordnungen Hessischer Lehrer*innen unterstützt, ist auch von vornherein festgelegt, dass die Gesamtleitung über Abordnungsstunden finanziert wird – bisher war es daher nie möglich, dass Theaterpädago*innen die Gesamtleitung übernehmen. Aber: Die Stimmung in unserem Team ist sehr gut und die Zusammenarbeit funktioniert, davon konnten sich alle Teilnehmer*innen und Mitwirkenden der Herbsttagung „Stop Separating“ im November 2017 selbst überzeugen!

AUSBLICK

Thesen zur Theaterarbeit an Schulen und in außerschulischen Bildungseinrichtungen

Erklärtes Ziel der gemeinsamen Tagung „STOP SEPARATING!“ des BuT und des BVTs war es, Separierungen zwischen Theaterpädagog*innen und Theaterlehrer*innen zu thematisieren mit dem Ziel, zu ihrer Aufhebung beizutragen. Im Austausch über Positionen, Haltungen und Erfahrungen wurde der erste Schritt dafür gemacht. Wie zu erwarten, wurden Gemeinsamkeiten, Überschneidungen und Unterschiede ebenso deutlich wie Vorurteile und verfestigte Annahmen über Hierarchien zwischen den beiden eng verwandten Berufsgruppen. Dieses Feld haben wir uns zur Reflexion vorgenommen, hierzu schon auf der Tagung Thesen entwickelt, die wir hier ausführen:

These 1

Kunst und Pädagogik werden immer noch als Gegensatz gesehen und sind auch während der Tagung als Gegensätze aufgetaucht. Die Arbeitsfelder Kunst und Schule werden in einem hierarchischen Verhältnis verhandelt. Dieses Hierarchieverhältnis ist Ausdruck eines Machtdiskurses, den es zu hinterfragen gilt.

Das (vermeintliche) Gegensatzpaar Kunst und Pädagogik wurde während der Tagung immer wieder mit den Akteur*innen der unterschiedlichen Institutionen verbunden. Die begrifflich gefassten Assoziationen zu Theaterlehrer*innen bewegten sich in der Nähe eines als beengend empfundenen Pädagogikverständnisses, die zu Theaterpädagog*innen in der Nähe eines mit einem Freiheitsversprechen verbundenen Kunstbegriffs. Die Handlungs(spiel)räume der ersteren erscheinen als eng begrenzt, gebunden an das, was von vielen Theaterpädagog*innen – sicher nicht zu Unrecht – mit der Institution Schule assoziiert wird: vorgegebene Zeitfenster, festgelegte Abläufe, festgezurrte Raumstrukturen, schlecht gelaunte Kolleg*innen, die den Mehrwert von Theaterarbeit nicht sehen wollen. Kurz: Schule wird als verstaubt und mit verkrusteten Strukturen negativ wahrgenommen.

Die (nicht zwangsläufig offeneren) Strukturen von Theaterhäusern scheinen besser annehmbar, weil die Nähe zu Kunst und Kunstschaffen offensichtlich ist. Und die oftmals äußerst prekären Arbeitsverhältnisse, die im freien Bereich in Kauf genommen werden, vertretbar, weil sie unter dem Label ‚frei‘ subsumiert sind. Der Verdacht liegt nahe, dass sich hier unter der Hand hierarchische Wertungen einschleichen, die sich an ein überkommenes Autonomieverständnis von Kunst und ein ebensolches Künstlerbild anlehnen.

Es soll hier nicht in Frage gestellt werden, dass es gravierende Unterschiede in den Arbeitsbereichen gibt, aber, wie Uta Plate so richtig bemerkte: „Es ist eine Kontaminierung des Gehirns, in Hierarchien zu denken.“ So tragen wir dazu bei, problematische Arbeitsbedingungen in beiden Handlungsfeldern zu verfestigen, statt sie zu verändern.

Was also braucht es? Einen präzisen Austausch über Erfahrungen, um Unterschiede in den Haltungen, Möglichkeiten, den Arbeitsweisen und -bedingungen genau und jenseits wirkmächtiger Bilder auszumachen. Zudem ein professionelles Selbstverständnis, was auf der Besonderheit unseres (gemeinsamen) Arbeitsfeldes basiert. Stichpunkte hierfür können beispielsweise sein:

Dorothea Hilliger, Christiane Mangold, Wolfgang Sting

Künstlerisches wie künstlerisch-pädagogisches Handeln als (spezifisches) soziales Handeln zu begreifen;
das Verhältnis von Lehren und Lernen in der Theaterpädagogik fachspezifisch zu beschreiben;
herauszuarbeiten, in welcher Weise die theaterpädagogischen Arbeitsformen Diversität und hybriden Subjektformen Rechnung tragen können;
stützende, verlässliche, transparente Strukturen für die künstlerisch-pädagogische Arbeit zu fordern;
der Kollektivität der Kunstform Rechnung zu tragen, indem auch in der Theaterpädagogik ein Arbeiten jenseits von Einzelkämpfertum erprobt wird ...

These 2

Strukturen haben die Tendenz, sich immer wieder zu reproduzieren. Die Frage ist, mit welcher Haltung arbeiten wir in den Institutionen und mit welcher Haltung begegnen wir den Strukturen, um nicht Klischees zu bedienen und damit die Strukturen noch zu verfestigen.

Systeme und Strukturen sind prägend, selbsterhaltend und oft auch überformend, so dass wir uns darin in fest etablierten Verhaltensweisen bewegen, sogar diese reproduzieren, ohne das eigene Verhalten zu hinterfragen (Luhmann und Bourdieu haben das mit ihrer System- bzw. Habitus-theorie, beides auto-poietische Konzepte, gezeigt). Oftmals aus Gewohnheit und Habitus, aber auch aus der Erfahrung, dass Kritik am und gegen das System und dessen Arbeitsstrukturen (Theater, Schule, freie Szene) nichts bringt, verharren wir in ihnen. Auch weil Veränderungen anstrengend und alleine kaum machbar sind. Wichtig ist es deshalb, dass wir uns darüber bewusst werden und kritisch reflektieren, mit welcher Haltung und Motivation wir wie und warum arbeiten. Welche Ziele und Perspektiven wir verfolgen. Was wir noch erreichen wollen. In welchen Konstellationen oder Kooperationsformaten wir gerne und produktiv arbeiten und Veränderungen anstreben können. Allein, im Tandem, im Team, mit welchen Partner*innen, mit Lehrer*innen, Theaterpädagog*innen oder mit Künstler*innen. Und ganz wichtig, welche Form der Kommunikation, aber auch welche Bildungs- und Kulturpolitik brauchen wir dafür.

These 3

Sowohl im Kunstbetrieb als auch in der Schule begegnen wir Machtverhältnissen, die wir in unseren Haltungen reflektieren müssen. Das betrifft sowohl die Inkaufnahme von prekären Arbeitsverhältnissen im Nimbus der Kunst als auch die Verteidigung von Status und Revieren im schulischen Arbeitsfeld.

Machtverhältnisse zeigen sich in Hierarchien, Strukturen, Diskursen, Netzwerken und Abhängigkeiten. Ist die Kunst frei davon und die Schule eine Zwangsinstitution? Genauer: Ist das Arbeiten im Kunstbetrieb (Theater) oder im Kontext der kulturellen Bildung wirklich selbstbestimmt, kreativ und produktiv, während in der Schule kaum Gestaltungsräume bestehen?

Thesen zur Theaterarbeit an Schulen und in außerschulischen Bildungseinrichtungen

Ein naives Fest- oder Hochhalten der künstlerischen Freiheit und Selbstbestimmung als Künstler*in oder des Kreativitätsideals gilt es zu hinterfragen. Mit dem Begriff „Kreativitätsdispositiv“ (Reckwitz) wird deutlich, dass die aktuelle individuelle und gesellschaftliche Ausrichtung am Kreativen gleichermaßen Wunsch und Zwang beinhalten, nämlich den Zwang zum kreativen Selbstvermarkter zu werden. Hier ist sicher ein differenzierter und kritischer Blick notwendig, um offenzulegen, welche Machtstrukturen welche Formen der Unterdrückung und Selbstausbeutung begünstigen und verfestigen. Freie prekäre Arbeitsverhältnisse versus zuverlässige institutionelle Entlohnung von Lehrkräften; ferner, wer und warum Zugang zu welchen Arbeitsplätzen hat, welche Eingangsbedingungen (Zeugnisse, Abschlüsse) und Qualitätskontrollen sinnvoll und notwendig sind und welche nur überkommene hegemoniale Revierstrukturen aufrechterhalten.

These 4

Zur beruflichen Professionalität von TL wie TP gehört die Kontextualisierung. Das heißt kritisches Befragen sowohl der Systeme, der Strukturen, der Arbeitsverhältnisse als auch der eigenen Haltung darin.

Als Subjekte sind wir von den Strukturen geprägt, in denen wir uns bewegen. In der Beschreibung unserer jeweiligen Berufspraxen müssen wir immer beide Ebenen aufrufen: die individuelle Arbeitsweise, das, was sich (berufs-)biografisch herausgebildet hat, und die institutionellen, sozialen, politischen Kontexte, in denen wir stehen. Auch die Art und Möglichkeit der beruflichen Selbstreflexion spielt sich in diesem Wechselspiel ab.

Zum professionellen Selbstverständnis gehört also ganz unbedingt die Fähigkeit zur Kontextualisierung. Das berührt Fragen wie: Unter welchen materiellen Bedingungen arbeiten wir, und wie beeinflusst das unsere Arbeit?

Wie sieht die institutionelle Einbindung aus, und was bedeutet sie?

Unter welchen systemischen, strukturellen Festlegungen wird in einzelnen Projekten gearbeitet?

Was bedeuten spezielle Förderbedingungen für die jeweilige Arbeit?

Was machen wir in welcher Struktur und warum? ...

These 5

Es ist insgesamt eine Schärfung des Professionalitätsverständnisses nötig. Es ist die Frage, ob es zentrale Professionalitätsaspekte gibt, die beide Arbeitsfelder, schulische und außerschulische, verbinden, und wo eine jeweilige Ausdifferenzierung stattfinden muss.

In der Arbeit von Theaterpädagog*innen und Theaterlehrer*innen begegnen sich zwei Professionalitätsansprüche. Sie beruhen auf unterschiedlichen Ausbildungen und Anforderungen, die einen gemeinsamen Sachbezug aufweisen: die Theaterarbeit mit Kindern und Jugendlichen. Jedoch haben die Theaterlehrer*innen und Theaterpädagog*innen zumeist unterschiedliche Ausbildungsbiografien und Arbeitsfelder. Dieses führt zwangsläufig zu einem Selbstverständnis, welches sich hinsichtlich der Anforderungen und Standards der Berufspraxis unterscheidet.

Der Einsatzbereich von Theaterpädagog*innen erstreckt sich auf ein vielfältiges Szenarium von außerschulischer und schulischer Arbeit. Das Arbeitsfeld von Theaterlehrer*innen findet sich dagegen im schulischen Bereich mit dem dazugehörigen systemimmanenten Bezugsrahmen: Lehrplanvorgaben, Klausuren, Leistungsmessung, Notengebung, unterrichtlicher Einsatz,

Stundentaktung, sofern es sich nicht um ein freies AG-Angebot handelt, sondern fest im Fächerangebot einer Schule verankert ist. In der Regel liegt der Schwerpunkt ihrer Berufstätigkeit im Unterricht in ihren studierten Fächern. Lehrkräfte erwerben ihre Kompetenzen im Bereich Darstellendes Spiel/Theater in den meisten Fällen durch eine Zusatzqualifikation, weil grundlegende Studiengänge wie z. B. in Braunschweig oder neu in Berlin bedauerlicherweise in der Bundesrepublik immer noch eine Seltenheit sind.

Im schulischen Kontext richtet sich die Ausbildung der Theaterpädagog*innen auf die Vermittlung von theatralen Kompetenzen für Kinder und Jugendliche. In der praktischen Arbeit werden an professionellen Theatern zumeist auch noch Fortbildungsangebote für Lehrkräfte angeboten. Im Mittelpunkt der Arbeit der Theaterpädagog*innen steht die Prozesshaftigkeit, die sich situations- und gruppenabhängig gestaltet und nicht curricular gebunden ist. Dabei werden zwangsläufig unterschiedliche Schwerpunkte in Bezug auf Ästhetik, Gruppendynamik, Inhalt und Pädagogik gesetzt. Theaterunterricht an Schulen dagegen verfolgt primär das Ziel, auf der Basis von Lehrplänen und deren Kompetenzorientierung Kenntnisse über Theater in Theorie und Praxis zu vermitteln. In diesem Zusammenhang wird er zum Bestandteil schulischer Abschlüsse. Essentieller methodischer Bestandteil der Arbeit von Theaterpädagog*innen und Theaterlehrer*innen ist in beiden Fällen die Arbeit in Projekten. Diese Ausgangslage kann bei den Akteuren zu unterschiedlichen Haltungen gegenüber den Institutionen und den jeweiligen Lerngruppen führen. Oft stehen Theaterpädagog*innen dem System Schule mit den damit verbundenen Zwängen eher kritisch gegenüber. Im Konfliktfall kritisieren die Theaterlehrer*innen die allgemeine pädagogische Kompetenz der Theaterpädagog*innen, während die Theaterpädagog*innen die künstlerisch-fachliche Kompetenz der Lehrkräfte bezweifeln.

In der Zusammenarbeit der beiden Professionalitäten ist der gegenseitige Respekt vor den jeweiligen Kompetenzen unerlässlich. Dazu gehört, dass beide Seiten die systembedingten Unterschiede kennen, akzeptieren und zielführend für die gemeinsame Arbeit einsetzen.

These 6

Die Entwicklung und Ausdifferenzierung des jeweiligen Professionalitätsverständnisses (Berufsethos, wenn man so will) ist die Voraussetzung, um politische Forderungen zu entwickeln und die ganz praktischen Konsequenzen aus dieser Tagung in den beiden Verbänden weiterzudenken und weiterzuentwickeln.

Gemeinsames Ziel beider Verbände sollte sein, in allen Arbeitsfeldern einen flächendeckenden, qualitativ und quantitativ hochwertigen Theaterunterricht zu implementieren.

Grundvoraussetzung hierfür ist die Entwicklung eines Bezugsrahmens im Aus- und Weiterbildungsbereich, welcher sich in einem gemeinsamen Grundcurriculum niederschlagen sollte. Dieses gilt auch für die Lehrplanvorgaben der einzelnen Bundesländer. Daraus ergibt sich die Aufgabe für die beiden Bundesverbände, gemeinsam daran zu arbeiten, die inhaltlichen Voraussetzungen dafür zu schaffen, um die Institutionalisierung des Einsatzes der Theaterpädagog*innen nicht nur projektbezogen an den Schulen zu erreichen.

Was sagt der Nachwuchs?

Lennard Walter, Nele Rennert, Emil Heiligensetzer, Marlena Labuhn und Mathias Müller

Wer zum Teufel sind wir und was machen wir denn überhaupt auf dieser Tagung? Wir sind DSler*innen! Wir studieren in Braunschweig an einer Kunsthochschule, wo wir den Ruf als die verklemmten Lehramtler*innen weg haben. Wir studieren aber auch an einer Technischen Universität, wo man des Öfteren zu hören bekommt: Diese Theaterleute sind ja ganz und gar verrückt, aber toll, wie gut die kommunizieren können. Nicht alle von uns wollen an einer Schule enden. Wir wollen nicht an einer Schule arbeiten, aber auch nicht am Theater. Vielleicht wollen wir auch an einer Schule enden, aber nicht als Lehrer*innen. Wir befinden uns also in einem Zentrum des Konflikts, um den es letztendlich bei dieser Tagung ging.

Wir stehen da, wo alles anfängt. Vor der Entscheidung, früh aufzustehen oder spät zu arbeiten, sich ein Laminiergerät oder ein Säckchen Jonglierbälle zu Weihnachten zu wünschen, ein unbezahltes Praktikum in den Ferien zu machen oder für Klausuren zu büffeln. So wurden wir zu dieser Tagung eingeladen, um die Vereinigung von dem zu beobachten, was sich um uns herum beginnt zu trennen. Wir kamen, um das Zusammentreffen von Theaterpädagogik und Theaterlehramt, mit ihren zwei Dachverbänden (BVTs/BuT), von unserem Standpunkt aus zu kommentieren. Drei Tage haben wir Vorträge angehört, an Workshops teilgenommen, Projekte und Ausbildungswege vorgestellt bekommen. Unter uns haben wir Gedanken, Sichtweisen und Meinungen auf einen Haufen geworfen und gemeinschaftlich durchgekaut. Dabei bereiteten uns vier Themen einige Verdauungsschwierigkeiten. Themen, von denen wir denken, dass sie für eine gelingende Zusammenarbeit der beiden Berufsgruppen noch intensiver betrachtet werden müssen.

Die Ausbildung?

Gleich zum Beginn der Tagung wurden verschiedene Wege und Institutionen vorgestellt, nach deren Durchlaufen man sich stolz „Theaterlehrer*in“ beziehungsweise „Theaterpädagog*in“ nennen darf. Dabei wurde stets aus dem Publikum informell ausgeholfen und korrigiert. Sätze wie „Und auch die sind dann tatsächlich Theaterpädagogen ...“ fielen. Unterschiede waren dabei hauptsächlich in der Stundenanzahl (vom Vollzeit-Bachelor/Master-Studium bis zur 120-Stunden-Fortbildung) und in der Anbindung an praktische Berufserfahrung erkennbar. Und natürlich sind auch Lehrer*innenfortbildungen richtig und wichtig, allein schon auf Grund des massiven Lehrkräftemangels, der sich aus der landesweiten Etablierung eines Schulfachs ergibt. Jedoch darf es kein Tabu sein, dies auch zu hinterfragen, denn wie soll ein Schulfach gleichwertig mit anderen betrachtet werden, wenn keine flächendeckende grundständige Ausbildungsmöglichkeit angeboten wird?

Die Strukturen der Bildungseinrichtungen

Das Studium zwischen Technischer Universität und Kunsthochschule lässt uns täglich die Spannungen zwischen einer engen schulischen Struktur und der Freiheit einer künstlerisch ausgerichteten Institution spüren. In gewissem Sinne stehen wir alle vor einem Bekenntnis zur einen oder anderen Seite, wenn wir an unser späteres Arbeitsfeld denken. Auch auf der Tagung geisterte die Frage nach diesen Strukturen durch die Programmpunkte. Kommt das Theater mit seinen Künstler*innen und Theaterpädagog*innen in die Schule und mischt den Laden für ein Projekt richtig auf, oder stärken wir den Stellenwert des Darstellenden Spiels durch eine feste Verankerung in den Bildungsplänen? Dass sich diese Überlegung zeitnah weder in die eine noch in die andere Richtung durchsetzen wird, ist wohl klar. Mit den Projekten von TUSCH Hamburg wurden auf der Tagung einige Beispiele vorgestellt, die zeigen, wie eine Kooperation zwischen Schule und Theater beneidenswert gut funktionieren kann. Letztlich sind wir uns doch alle einig, dass die Freiheit und Projekthaftigkeit der Theaterarbeit die starren Strukturen unseres Schulsystems auf eine positive Weise auflockern können und müssen.

Es gibt nicht nur eine Ästhetik

Dass Theaterpädagogik nicht ohne Theater gedacht werden kann, ist mittlerweile wohl allgemeiner Konsens. An den Freien und den staatlichen Theatern in Deutschland ist eine rege Debatte um verschiedene zeitgenössische Theaterformen in Gange. Inwieweit ist diese Debatte auch in der Theaterlehre und der Theaterpädagogik angekommen? Spielen wir mit einem klassischen Rollenverständnis oder arbeiten wir ausschließlich mit biografisch-performativem Ansatz? Auch wenn dieses Thema den Rahmen der Tagung gesprengt hätte, ist die Frage nach der Ästhetik in theatralen Bildungskontexten doch eine wichtige. Denn wir alle wollen in unserer Arbeit auch ein künstlerisches Anliegen haben, Lust auf Kunst und Interesse an den Menschen, mit denen wir arbeiten.

Um wen geht es dabei?

Neben Lehrkräften, Theaterpädagog*innen, einer Vertretung aus Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft hat eine Fraktion, die sicherlich vieles zum Besprochenen hätte beitragen können, gefehlt. Auf einer Tagung, deren Gegenstand die Arbeit mit jungen Menschen ist, waren die jungen Menschen nicht vertreten. Im Sinne einer Enthierarchisierung, die von uns Theaterschaffenden selbst doch so gerne gepredigt wird, wäre es schön, bei einer solchen Tagung denjenigen zuzuhören, über die unentwegt gesprochen wird. Wir Studierenden würden uns zumindest sehr für diese interessieren.

„Zukunftswerkstatt“¹ Theater und Schule

Lisa Unterberg (in Zusammenarbeit mit Claudia Bartholomeyczik)

Nach zwei Tagen Begegnung, Austausch, gemeinsamen Denkens und Arbeitens eröffnete die Werkstatt einen Raum, um der Zukunft Ideen und Impulse für das Feld „Theater und Schule“ abzulauschen. Im Mittelpunkt standen nicht praktische Fragen und deren Lösungen, sondern das Träumen, Weiterdenken und Visionen entwickeln. Es sollten Begegnungen stattfinden und Gedankenbewegungen entstehen, um alten Ideen neue Kraft zu verleihen, neue Ideen zu entfalten und Verbündete zu finden. Die komplexen Denkbewegungen, die in den zwei Stunden von rund 100 Menschen vollzogen wurden, lassen sich nicht in Gänze darstellen. Aber auf den folgenden Seiten finden sich einige Funken, die von diesem lodernen Feuer aus in den Himmel fliegen. Grundlage des folgenden Beitrags sind die Zettel, Karten, Tischdecken, etc., die in verschiedenen interaktiven Phasen der Zukunftswerkstatt von den Teilnehmenden beschrieben und teilweise sukzessive ergänzt wurden. Die Zukunftswerkstatt bestand aus fünf Akten, jeweils eingeleitet von einem Gedicht.

Akt I – Nicht müde werden

Nicht müde werden
sondern dem Wunder
leise
wie einem Vogel
die Hand hinhalten.
Hilde Domin

Trotz aller Widerstände, Probleme und Herausforderungen wird auf der Tagung deutlich, mit wie viel Enthusiasmus und Idealismus jede*r Einzelne die Sache voranbringt. Der erste Akt diente dem Träumen und Visionieren: Jede*r Einzelne hat Ideen und Visionen, die wie ein Kompass wirken können. Sie zeigen, wo wir Energie für unser Tun finden, welcher Weg lohnenswert ist und in welchem ‚großen Ganzen‘ wir uns bewegen. Im Tagesgeschäft fehlen oft Zeit und Raum, diesen inneren Kompass auszurichten und zu befragen: Wie sähe mein Alltag aus, wenn all die kleinen und großen Problemchen und Herausforderungen gelöst wären? Was würde ich tun? Wo und wie würde ich arbeiten?



Zukunftswerkstatt, Foto: Nicole Peinz

Der Traum ist aus, aber wir werden alles geben, damit er Wirklichkeit wird.²

Schule wird Theater

Theater findet in jeder Schule ganz selbstverständlich bei hochqualifizierten Fachkräften statt, in eigenen Theaterräumen, ohne Bewertung, aber voller Wertschätzung

Der Versuch, Kultur und Bildung an Schulen zu etablieren, muss als gescheitert angesehen werden.

Expertenräume statt Lehrerzimmer

Die Pädagogik ist die Wissenschaft der Hoffnung

Schüler brauchen Theater als Kampf gegen die virtuelle Welt

Meine Schule ist ein Theater geworden, die 1000 SuS sind damit beschäftigt, einen Traum, einen Plan, ein Projekt zu verwirklichen. TheaterpädagogInnen, KünstlerInnen und LehrerInnen sitzen in atelierartigen Räumen abrufbereit zusammen, diskutieren über notwendige, mögliche Hilfestellung, einige beraten bereits, geben Inputs, das große Tagesabschlussparlament: überall erklingt etwas Lachen, Musik vom Band, von selbstgebauten Instrumenten, in der Sporthalle finden Warm-ups statt. Im Filmstudio werden erste Aufnahmen gesichtet. Im Mathelabor werden Materialbedarfe für neue Bühnenräume errechnet und Etats kalkuliert und eingekauft.

Schulen, Theater und Gefängnisse sind leer. Eine offene Gesellschaft bildet sich selbst.

Bei der Sichtung der notierten Ideen und Gedanken fällt v. a. eines auf: die Diversität, die das Feld prägt. Das Spannungsfeld reicht von Begeisterung und Euphorie bis hin zu Resignation. Angesichts der Heterogenität des Feldes verwundert diese Tatsache nicht. Nicht nur die Ausbildung und Hintergründe von Theaterpädagog*innen und Theaterlehrkräften sind je unterschiedlich, sondern auch die Strukturen und Rahmenbedingungen - je nach Projekt, beteiligten Partnern und Erwartungen. Hinzu kommen die differierenden gesetzlichen Rahmungen in den Bundesländern.

Die Zukunft von ‚Theater und Schule‘ lässt sich nur entwickeln, wenn diese Komplexität und Diversität des Feldes mit bedacht wird. ‚Lösungen von der Stange‘ werden hier nicht weiterhelfen!

Akt II – Gemeinsam

Der Mensch wird am Du zum Ich.

Martin Buber

Die Ideen der Einzelnen wirken vor allem dann, wenn sie nicht in der Vereinzelung bleiben. Sie brauchen Resonanzräume, in denen gemeinsames Arbeiten, Weiterdenken und Träumen möglich ist. Der zweite Akt bot hierfür den Raum. In Paaren

„Zukunftswerkstatt“ Theater und Schule

wurden die Visionen und Ideen des ersten Aktes miteinander geteilt, diskutiert und weiterentwickelt.

Wir arbeiten nunmehr in Teams – niemand ist allein!

UNBEDINGT! Die Zeit der Einzelkämpfer ist vorbei!

Wie vermittele ich dem Kollegium den Wert des Fachs Theater? Welche Werte habe ich? Sind Werte vermittelbar? Habe ich Wert(e)?

Kollektive Prozesse können in einer Gemeinschaft stattfinden, die sich Gedanken darum macht, WIE sie miteinander leben will! Eine kulturelle Schulentwicklung nimmt genau diese Themen in den Fokus. Kooperationen und Netzwerke nutzen und ausbauen! Räume dafür schaffen!

Externe Gäste zum Teil des Kollegiums machen

Wie kann Tandem-Unterricht implementiert & finanziert werden?

Es gibt genug Geld um auch in Teams arbeiten zu können!

Offene LehrerInnen + kompetente KünstlerInnen

Wie gut, dass wir alle gut ausgebildet sind und aufeinander achten – professionell und persönlich!

Als ein zentrales Thema der Zukunftswerkstatt kristallisiert sich die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Theaterpädagog*innen und Theaterlehrkräften heraus. Was braucht eine gute fachliche Ausbildung und was sind die Voraussetzungen für gute Arbeit in der Praxis? Eng verbunden mit der Frage nach der Professionalisierung von theaterpädagogischer Arbeit an Schulen ist auch die Frage nach der Anerkennung im Lehrerkollegium.

Bei der Durchsicht der schriftlichen Spuren wird deutlich, dass im Allgemeinen die Zusammenarbeit zwischen Theaterpädagog*innen und (Theater-)Lehrkräften als Bereicherung empfunden wird. Allerdings braucht eine solche Teamarbeit mehr als nur den guten Willen. Räumliche und zeitliche Ressourcen, um die Arbeit angemessen vor- und nachzubereiten, fehlen offensichtlich noch häufig.

Die Zukunft von Theater und Schule lässt sich durch eine Stärkung und Verstetigung von multi-professionellen-Teams unterstützen.

Akt III – Offene Fragen

Wenn man die Fragen lebt,
lebt man vielleicht allmählich,
ohne es zu merken,
eines fremden Tages
in die Antworten hinein.

Rainer Maria Rilke

Der dritte Akt war der Konkretisierung der Vision in Form von Fragen gewidmet. Kleingruppen haben Fragen, Impulse und Ideen aus den vorherigen Akten zusammengetragen, die dann auf Karten und Zetteln im Raum verteilt wurden.

Wie kann erreicht werden, dass alle an kultureller Bildung Beteiligte gemeinsame Ziele verfolgen?

Rückzug oder Vormarsch?

Was ist das Gegenteil eines Froschs?

Muss Theater in der jetzigen Zeit politisch sein?

Wie kann vermittelt werden, dass Investitionen in kulturelle Bildung sinnvolle Zukunftsinvestitionen sind?

Wo finden wir Fürsprecher für Theater in der Schule (und in der Stadt) außerhalb unserer Zirkel?

Wie etablieren wir das Schulfach Theater bundesweit?

Passt Theater in den Bildungsraum Schule?

Wie kann ich es schaffen, dass Eltern und Lehrer die kulturelle Dimension des Theaterspiels (an-)erkennen?

Wie kann man ästhetische Erfahrungen und Wissen über theatrale Methoden in der Lehrerbildung implementieren?

Wie verändern wir die Schulstruktur (Curricula), um Theater als festen Bestandteil zu integrieren?

Wie können gute Arbeitsbedingungen in der Schule für externe Profis geschaffen werden?

Wie kommen wir aus der „Theater ist Trallalla“-Zone raus?

Wie verankern wir theaterpädagogische Methoden in der Lehramtsausbildung?

An welchen Orten können solche Fragen diskutiert werden? Wie können wir erste Schritte in der Beantwortung oder gar Antworten einander zugänglich machen?

Auf welche Fragen braucht es Antworten? Wo genügt schon die Frage?

Die richtigen Fragen zu stellen und die Adressaten dafür zu finden, weist auf die nächsten Schritte zur Veränderung des Feldes von ‚Theater und Schule‘.

Akt IV – Haltungen

Nichts planen, nichts erledigen.

Einfach nur da sein.

Wie ein stiller, ruhiger See.

Nicht eilen, nicht hetzen.

Sich einfach nur treiben lassen.

Wie eine Wolke am Himmel.

Nicht kämpfen, nicht durchhalten.

Einfach nur loslassen.

Wie eine Feder im Wind.

Jochen Mariss



Zukunftswerkstatt, Foto: Nicole Peinz

... nicht nur mit Methoden, sondern mit theaterpädagogischer Grundhaltung: ganzheitlich, die Welt ist veränderbar, Kunst als Freiraum

Scheitern dürfen!

Wunder. Gier ist nicht vorhanden. Das Theater sowie alle anderen Fächer und Schubladen gibt es nicht. Das Verspielte, Kreative und Erfinderische findet einfach immer und überall statt. Die Geräte lenken nicht ab vom Jetzt. Jeder macht was ihn überzeugt. Neugier gesteuert. Es gibt einen Infopool, wo man verkünden kann: „Wer macht mit“, „Wir brauchen Expertise“, „Ich habe Lust... zu machen“.

Weiterprobieren, experimentieren und suchen, Umwege gehen: zirkuläre Entwicklungen statt lineare fördern + begleiten

... und dann wieder weiterforschen ...

Freiraum für Nichtstun ... viel Freiraum. Zeit ... Plötzlich, unerwartet, kommen Ideen ...

Bei ‚Theater und Schule‘ geht es um mehr als nur um die richtigen Inhalte und Methoden oder deren Anwendung. Es ist eine grundlegende Haltung, die in den schriftlichen Spuren beschrieben wird: offen, fehlerfreundlich, suchend, Freiraum lassend, ganzheitlich, beglückend. Diese Haltung stellt ein spezifisches Verhältnis zur Welt, ihren Problemen, Herausforderungen und Schönheiten dar. Dieses Verhältnis zur Welt und zum Leben wirkt idealerweise über die Schule hinaus in die Gesellschaft hinein.

Die Zukunft von ‚Theater und Schule‘ ist von dieser spezifischen Haltung aus zu denken, die mit dem Wunsch verbunden ist, über das Theater hinaus in die Schule und die Gesellschaft zu wirken.

Akt V – Visionen

Eines Abends
stellte der Zweifel
meine Träume
auf den Boden der Realität,
bezeichnete sie als Hirngespinnste.
Sie schmunzelten nur,
denn insgeheim

wussten sie längst,
dass sie mich
auf dem Weg der Zuversicht
zum Glück führen.

Diana Denk

Wie schön, dass es endlich das Fach „Theater“ in jeder Schulart gibt. Von der GS bis zum Abitur. Es ist gleichwertig zu allen andern Fächern. Wir machen zusammen Theater in großen Räumen und mit Theaterpädagog*innen als Kooperationspartnern in jeder Schule. Endlich erleben wir, wie Theater unsere Kinder von klein auf begleitet und prägt. Endlich erfahren wir Anerkennung für das Fach.

Ich bekomme einen Anruf vom Regierungspräsidenten und vom Ministerium, dass das Fach Theater in allen Schulen verpflichtend eingeführt ist. Theaterpädagog*innen BuT dürfen per Festanstellung unterrichten und Lehrkräfte, die die Fortbildung bei uns machen, werden freigestellt und die Ausbildung wird anerkannt. Ich bekomme sofort 10 Anrufe von Lehrkräften, die sich für die Fortbildung interessieren. Wir fangen an, eine „neue“ Fortbildung für Lehrkräfte mit 1.100 Stunden und dem BuT-Abschluss zu konzipieren.

Guten Morgen lieber Hausmeister, ich danke dir für diese vielen neuen Möglichkeiten, die du uns ab heute zur Verfügung stellst. Alle Türen sind offen. Wir brauchen keine Schlüssel mehr erbetteln, sondern haben freien Zugang zu allem, was wir brauchen. Du hilfst uns zu organisieren, dass wir alles bewegliche Mobiliar, Beleuchtung und Beschallung bekommen. Die Garderoben und Probenräume sind frei zugänglich und hell. Da wir Theater machen können, wann wir es für wichtig halten, organisiert du mit uns den Zeitplan.

Bei aller Diversität gibt es Forderungen, die sich durchziehen: Mehr Zeit! Mehr Geld! Mehr Personal! Gute Ausstattung! Rückendeckung durch die Politik!

Gleichzeitig wird deutlich, dass an der Schnittstelle von ‚Theater und Schule‘ trotz aller Herausforderungen und Probleme immer wieder Wunder geschehen und dass eine große Dankbarkeit für die Erlebnisse in der eigenen Arbeit bei vielen der Akteure im Feld sichtbar wird.

Die Zukunft von ‚Theater und Schule‘ wird bereits an vielen Stellen im Kleinen entwickelt und erfolgreich umgesetzt.

Anmerkungen:

1 Die Zukunftswerkstatt im Rahmen der Tagung „Stop Separating!“ wurde im Wissen um die Struktur und Arbeitsweise von klassischen Zukunftswerkstätten für die vorhandenen Rahmenbedingungen von den Referentinnen angepasst.

2 Die Originalzitate von Zetteln, Papieren und Notizen während der Zukunftswerkstatt werden im Folgenden durch Kursivierung gekennzeichnet.

AUSBILDUNGSWEGE

Wie wird man Theaterpädagogin / Theaterpädagoge?

Elisa Rogmann / Raimund Finke

A. Das Weiterbildungsmodell des BuT

Allgemeines

Das Weiterbildungsmodell des BuT wurde in jahrelanger, intensiver Arbeit durch eine Gruppe profilierter Weiterbildner aus universitären und nicht-universitären Bildungseinrichtungen entwickelt und im Oktober 1999 in Form der „Rahmenrichtlinien zur Anerkennung von Bildungsgängen und Bildungsabschlüssen sowie zur Anerkennung von Bildungsinstitutionen durch den Bundesverband Theaterpädagogik e.V. (BuT)“ verabschiedet, im Folgenden als „RRL“ abgekürzt. Die RRL sind seitdem mehrfach aktualisiert und modifiziert worden.

Die RRL beschreiben im Kern ein modular aufgebautes *Weiterbildungsmodell*, das sich insbesondere an Menschen mit erheblicher *pädagogischer* oder *künstlerischer* Vorbildung wendet. Diese können durch eine Weiterbildung nach den Kriterien der Rahmenrichtlinien vielfältiges theaterpädagogisches Knowhow erwerben und in ihrer Praxis anwenden. Dabei beschreiben die RRL zwei unterschiedlich lange und intensive Bildungsgänge, die auch mit unterschiedlichen Abschlüssen enden:

- Die *Grundlagenbildung in Theaterpädagogik* wendet sich v. a. an Menschen aus pädagogischen oder künstlerischen Berufen – Sozialpädagog*innen, Lehrer*innen, Schauspieler*innen etc., die das erworbene theaterpädagogische Handwerkszeug in ihrem bisherigen Beruf

anwenden bzw. in diesen integrieren wollen. Sie umfasst mindestens 600 Unterrichtseinheiten (1 UE = 45 Min.) und endet seit 2015 mit der festgelegten Abschlussbezeichnung (kein Titel!): „Grundlagen Theaterpädagogik BuT“.

- Die *Aufbaufortbildung zur Theaterpädagogin BuT® bzw. zum Theaterpädagogen BuT®* richtet sich an Menschen aus den genannten Berufen, die beabsichtigen, ihre theaterpädagogische Tätigkeit in Zukunft als eigenständigen Beruf auszuüben. Sie ermöglicht vielfältige Vertiefungen der Lerninhalte der Grundlagenbildung, bietet aber auch zusätzliche Inhalte und umfasst 1.100 Unterrichtseinheiten. Nach einem erfolgreichen Abschluss der Aufbaufortbildung wird den Absolvent*innen der geschützte Titel „Theaterpädagogin BuT®“ bzw. „Theaterpädagoge BuT®“ zuerkannt.
- Für die Teilnahme an einer Aufbaufortbildung gibt es diverse Voraussetzungen, z. B. eine abgeschlossene Berufsausbildung, erhebliches pädagogisches bzw. künstlerisches Wissen sowie die erfolgreiche Teilnahme an einer Grundlagenbildung in Theaterpädagogik.
- Unter anderem beinhalten die RRL auch ein Verfahren zur *nachträglichen Anerkennung*, welches eine Reihe von inhaltlichen und formalen Voraussetzungen für den Bildungsabschluss zur „Theaterpädagogin BuT®“ bzw. zum „Theaterpädagogen BuT®“ beschreibt.

Inhaltliche Kernpunkte

Spielen	Anleiten	Inszenieren	Organisieren
Ensembletraining	Grundlagen der Pädagogik / Aufbau der Pädagogik Die Lehre des Lernens	Dramaturgie	Kultur- / Projektmanagement
Schauspieltraining + Schauspielmethode	Didaktische Kompetenzbildung Grundlegende/vertiefte Kenntnisse zur Organisation/Planung von theatralen resp. theaterpädagogischen Lehr- und Lernprozessen	Regie führen im Sinne einer theaterpädagogischen Spielleitung	Verfahren, Methoden der Qualitätssicherung, Evaluation der Lehrinhalte
Körperbewusstsein / Körpertraining	Ästhetische Theoriebildung Künstlertheorien	Materiale Formgebung	Produktionsplanung und -begleitung sowie Vor- und Nachbereitung
Bewegung	Theorie(n) der Theaterpädagogik	Mediale Formgebung	
Szenisches und kreatives Schreiben	Geschichte und Gegenwart der darstellenden und performativen Künste	Theaterpädagogische Vor- und Nachbereitung	
Improvisation und Spiel		Erstellung theaterpädagogischen Begleitmaterials	

Die *Aufbaufortbildung zur Theaterpädagogin BuT® bzw. zum Theaterpädagogen BuT®* hat zum Ziel, die Teilnehmer*innen grundlegend für die vielfältigen Arbeitsfelder der Theaterpädagogik zu qualifizieren. Inhaltliche Kernpunkte sind u. a.:

- Es werden gleichermaßen künstlerische wie pädagogische Inhalte vermittelt und die Kompetenzen der Teilnehmenden in beiden Bereichen umfangreich geschult und erweitert. Die künstlerischen, pädagogischen und sozialen Handlungskompetenzen betreffen die folgenden vier Felder: „Spielen“, „Anleiten“, „Inszenieren“, „Organisieren“ – siehe hier das aufgeführte Schaubild aus den RRL.
- Die Teilnehmenden setzen sich intensiv mit den unterschiedlichen Arbeitsfeldern der theaterpädagogischen Arbeit, den jeweils vorherrschenden Bildungsbegriffen und den je verschiedenen Rahmenbedingungen in diesen Feldern auseinander. Im Rahmen der Weiterbildung absolvieren sie zudem Praktika und gewinnen so unmittelbare Praxiserfahrungen „vor Ort“.
- Ziel der Weiterbildung ist die Ausbildung von Persönlichkeiten, die in der Lage sind, theaterpädagogische Prozesse, in der Regel Theaterarbeit mit nicht-professionellen Spieler*innen, in allen Arbeitsfeldern so zu steuern, dass künstlerische und pädagogische Gesichtspunkte sich dabei gegenseitig ergänzen und bereichern.

Die zusätzlichen Themen beim Aufbau sind Gelb markiert. Ohne Farbe sind die curricularen Inhalte der Grundlagenbildung.

Wie wird man Theaterpädagogin / Theaterpädagoge?

Erfahrungen

Dank der inzwischen langjährigen Durchführungspraxis lassen sich einige wichtige Erfahrungen mit diesem Weiterbildungssystem in Theaterpädagogik beschreiben:

Durch die Weiterbildung erwerben Theaterpädagog*innen ein breites Fundament von einschlägigen Kenntnissen und vielfältigen Handlungsstrategien, durch das sie eine sehr große Vermittlungskompetenz erlangen. Sie sind fachlich und methodisch geschult und in besonderer Weise fähig, flexibel und situationsadäquat auf verschiedene Bildungskontexte und -bedingungen zu reagieren. Gerade die Heterogenität der Teilnehmer*innen, also die Durchmischung von Künstler*innen und Pädagog*innen, macht eine besondere Qualität dieses Weiterbildungsmodells aus. Die Themen und Inhalte im Kontext der Weiterbildung werden multiperspektivisch beleuchtet, was für die Theaterarbeit mit nicht-professionellen Spieler*innen in allen Arbeitsfeldern förderlich ist. Eine zusätzliche Bereicherung besteht in der altersmäßigen Durchmischung: Nicht selten arbeiten in den Weiterbildungen Mittzwanziger mit Menschen jenseits der 40 zusammen und können sich kontinuierlich über die unmittelbare berufliche Anwendung der erlernten Methoden austauschen.

Das Weiterbildungsmodell des BuT hat sich in den gut 18 Jahren seit der Veröffentlichung der Rahmenrichtlinien außerordentlich bewährt. Seine Bedeutung zeigt sich nicht zuletzt auch darin, dass seit Jahren in Stellenausschreibungen für gesuchte qualifizierte Theaterpädagog*innen alternativ ein einschlägiger Studienabschluss (B.A. oder M.A.) oder eben der Abschluss als Theaterpädagogin BuT® bzw. Theaterpädagoge BuT® vorausgesetzt wird. Die Abschlüsse werden demnach in der Berufspraxis als annähernd äquivalent betrachtet.

Der BuT ist bemüht, sein Weiterbildungsmodell ständig weiterzuentwickeln. U. a. wird angestrebt, eine formelle Äquivalenz der Abschlüsse Theaterpädagogin BuT® bzw. Theaterpädagoge BuT® mindestens zu einem Bachelorabschluss in Theaterpädagogik zu erlangen. Auch Fragen nach einer stärkeren Spezialisierung sowohl der verschiedenen Institute wie auch der ausgebildeten Theaterpädagog*innen werden diskutiert. Gerade auch an ausgebildete Theaterpädagog*innen richtet sich das Fortbildungsprogramm „MULTIPLIK“ des BuT, das zum Ziel hat, ihnen durch die Begegnung mit hochqualifizierten Theaterkünstler*innen und Theaterpädagog*innen zusätzliche Impulse für ihre Berufspraxis zu bieten.

B. Zur Ausbildung/Weiterbildung in Theaterpädagogik – Ein Überblick

Zunächst stellen wir die Institute vor, welche nach dem Anerkennungsverfahren des Bundesverbandes Theaterpädagogik e.V. als „empfohlene Bildungsinstitute“ gelistet sind, also die Grundlagenbildung in Theaterpädagogik anbieten oder als „anerkannte Bildungsinstitute“ die Weiterbildung zur Theaterpädagogin BuT® bzw. zum Theaterpädagogen BuT® anbieten. Institute, an denen die Grundbildung angeboten wird, sind mit einem „G“ gekennzeichnet, solche, an denen die Titel „Theaterpädagogin BuT®“ bzw. „Theaterpädagoge BuT®“ erworben werden können, mit einem „A“ (für Aufbaufortbildung).

Baden-Württemberg

PH Ludwigsburg/Kultur- und Medienbildung G
SpielRaum – Freiburger Institut für Theaterpädagogik A
LAG Theaterpädagogik Baden-Württemberg, Reutlingen G/A
Theatertage am See, Friedrichshafen G
Tempus Fugit, Lörrach G
Theater Akademie Stuttgart G/A
Theaterpädagogische Akademie / Theaterwerkstatt Heidelberg G/A

Bayern

Das Ei – Theaterpädagogisches Institut Bayern, Nürnberg G/A
Institut für Jugendarbeit, Gauting G
Pädagogisches Institut der Landeshauptstadt München G

Berlin

Evangelische Hochschule Berlin G
Interkulturell-Aktiv, Berlin G/A
LAG Spiel und Theater, Berlin G/A
Otto-Suhr-Volkshochschule, Berlin-Neukölln G/A
Stiftung SPI – Fachschulen, Qualifizierung & Professionalisierung, Berlin G/A

Bremen

Hochschule für Künste im Sozialen, Ottersberg A

Hamburg

dell'arte – Verein zur Förderung der Spiel- und Theaterpädagogik, Hamburg G

Niedersachsen

Bund Deutscher Amateurtheater, Lingen G
Theaterpädagogisches Zentrum Lingen G
TuT – Schule für Tanz, Clown & Theater, Hannover G

Nordrhein-Westfalen

Akademie der Kulturellen Bildung, Remscheid G/A
Akademie Off-Theater NRW, Neuss G/A
Bildungswerk Darstellende Künste / TPZ Köln G/A
Bildungswerk für Theater und Kultur, Hamm G
Bundesverband Kulturarbeit in der evangelischen Jugend, Schwerte G
FH Dortmund G
Hochschule Düsseldorf / FB Sozial- und Kulturwissenschaften G
LAG Spiel und Theater NRW, Herford G
Theaterpädagogisches Zentrum Münster G
Theatervolk – Institut für Theaterpädagogik, Duisburg G
Weiterbildung im Kreativ-Haus, Münster G
Werkstatt-Bildungswerk / TPZ-Ruhr, Essen G/A

Rheinland-Pfalz

aisthetos akademie, Neuwied G/A

Saarland

ARTefix, Homburg G

Sachsen

Theater Projekt Zentrum Dresden G/A

Wie wird man Theaterpädagogin / Theaterpädagoge?

Sachsen-Anhalt

Landeszentrum Spiel und Theater Sachsen-Anhalt G

Österreich

AGB – Ausbildungsinstitut für Gruppe und Bildung, Wien G
 Institut Angewandtes Theater, Wien G/A
 Theater Verband Tirol, Innsbruck G

Stand heute – Frühjahr 2018 – gibt es in Deutschland und in Österreich 37 Bildungsinstitute, die eine Grundlagenbildung in Theaterpädagogik nach den Richtlinien des BuT anbieten. 17 Institute bieten auch die Aufbaufortbildung an und sind berechtigt, ihren Absolvent*innen ein Zertifikat mit der Berufsbezeichnung *Theaterpädagogin BuT®* bzw. *Theaterpädagoge BuT®* auszustellen.

C. Zur Ausbildung an Universitäten

Im deutschsprachigen Raum gibt es derzeit drei Bachelorstudiengänge und vier Masterstudiengänge in Theaterpädagogik. Die folgende Übersicht erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, ist aber nach bestem Wissen und Gewissen erstellt.

Bachelorstudiengänge Theaterpädagogik

- Hochschule Osnabrück (Standort Lingen), 7 Semester inkl. Praxissemester
- Hochschule für Künste im Sozialen Ottersberg, hier erhalten Absolvent*innen zusätzlich den Titel *Theaterpädagogin BuT®* bzw. *Theaterpädagoge BuT®*
- Zürcher Hochschule der Künste, Studiengang Theaterpädagogik

Masterstudiengänge Theaterpädagogik

- Universität der Künste Berlin, 4 Semester
- Friedrich Alexander Universität Erlangen-Nürnberg, 4 Semester
- Hochschule für Musik und Theater Rostock, 4 Semester
- Zürcher Hochschule der Künste, 3-5 Semester

Darüber hinaus gibt es an diversen Universitäten Studiengänge, in denen in unterschiedlich hohem Maße theaterpädagogische Inhalte vermittelt werden.

Artverwandte Bachelorstudiengänge

- Hochschule Hildesheim, Szenische Künste: 6 Semester; Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis: 6 Semester

- Institut für Angewandte Theaterwissenschaft der Justus-Liebig-Universität Gießen, Angewandte Theaterwissenschaften: 6 Semester

Artverwandte Masterstudiengänge

- Universität Gießen, Angewandte Theaterwissenschaften: 4 Semester
- Ruhr-Universität Bochum Szenische Forschung: 4 Semester
- Universität Hildesheim, Inszenierung der Künste und Medien: 4 Semester

Erweiterungs-Studiengänge – Zweitfach/Profilstudium/Lizenzsystem

- Fachhochschule Dortmund, Profilstudium Theaterpädagogik – auch BuT (anerkannte Grundlagenbildung)
- Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Profilstudium Theaterpädagogik – auch BuT (anerkannte Grundlagenbildung)
- Deutsche Sporthochschule Köln, Institut für Tanz und Bewegungskultur – Sport, Erlebnis & Bewegung mit Vertiefungsprofil Tanz-Gestaltung-Kreativität: 6 Semester
- Universität Siegen, Ergänzungsfach Theaterpädagogik im Masterstudiengang: Kunst und Musik, Pädagogik und Lehre
- Pädagogische Hochschule Heidelberg, Erweiterungsstudiengang Spiel- und Theaterpädagogik: 2 Semester
- Universität Erlangen-Nürnberg, Erweiterungsstudiengang Darstellendes Spiel: 4 Semester
- Pädagogische Hochschule Zürich, Studienschwerpunkt Theaterpädagogik
- Hochschule der Künste Zürich in Kooperation mit Till-Theaterpädagogik, Theaterpädagogik. Studiengang ist eine Weiterbildung
- Anton Bruckner Privatuniversität Linz, Lehrgang Theaterpädagogik für Schauspieler*innen: 2 Semester
- Hochschule für Musik und Theater Rostock, als Beifach Darstellendes Spiel für Lehramtsstudierende
- Leibniz Universität Hannover in Kooperation mit 4 Hochschulen*, Zweit-Fach Darstellendes Spiel, B. A./M. Ed.

(* Hochschule für bildende Künste Braunschweig, Technische Universität Braunschweig, Hochschule für Musik und Theater Hannover, Universität Hildesheim)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass derzeit nach wie vor mehr Menschen in den vom BuT anerkannten Bildungseinrichtungen zu Theaterpädagog*innen qualifiziert werden als in den relativ wenigen Hochschul-Studiengängen.

Wie wird man Lehrerin/Lehrer für Darstellendes Spiel/Theater?

Ohne ausgebildete Theaterlehrkräfte kein Fach: Tempo, Output und Qualität entscheiden!

Joachim Reiss

Vor 10 Jahren stand in dieser Zeitschrift:

„Man spricht auch mal miteinander – doch mehr übereinander – wenn überhaupt. Es gibt Publikationen der einen und der anderen, die wissen nichts voneinander. Es gibt viele Festivals, auf denen man die anderen nie sieht. Und es gibt

tausendfach tägliche Praxis, über die es nicht viel mehr gibt als Vorurteile. Diese Verallgemeinerungen entsprechen meinen Beobachtungen der vergangenen 25 Jahre und sie gelten für die Akteure im Professionellen Theater, Schultheater, Amateurtheater, in der Theaterpädagogik. Meines Erachtens

Wie wird man Lehrerin/Lehrer für Darstellendes Spiel/Theater?

brauchen wir eine diese Bereiche übergreifende Diskussion und Verständigung dringend, gerade weil einerseits alle ein relativ gefestigtes Selbstverständnis und Selbstbewusstsein erarbeitet haben und weil andererseits die Sicherheit schwindet, dass unsere Existenz und Entwicklungsmöglichkeiten ad infinitum gewährleistet sind. Die Theater sorgen sich um ihr Publikum, die Theaterpädagogen um die Erschließung und Finanzierung ihrer Arbeitsfelder, das Amateurtheater um seine Anschlussfähigkeit und das Schultheater um seinen Status in der Schule „nach PISA“. Gemeinsam ist uns die Überzeugung, die Theaterkunst sei ein unverzichtbarer Teil unserer Kultur, trage zur individuellen und sozialen „Lebenskunst“ bei und enthalte Bildungspotenziale, die jeder Einzelne und unsere Gesellschaft mehr denn je benötigen. Daher ist es an der Zeit, alte Baustellen zu schließen, weil die alten Konkurrenzen und Grabenkämpfe um die Kinder und Jugendlichen, um die besseren Konzepte und die qualifiziertere Arbeit nicht mehr dem Stand der Dinge entsprechen.“

Wie gut, dass es 10 Jahre später zu einem systematischen Diskurs gekommen ist. Der Schwerpunkt dieses Artikels widmet sich der regulären Ausbildung von schulischen Theaterlehrkräften für das Schulfach Theater.

Vorab: Warum legt der BVTs so viel Wert auf die Integration der Theaterarbeit ins Schulsystem? Warum genügen nicht Theaterprojekte mit freien Theaterpädagog*innen oder Künstler*innen, die unabhängig von schulischen Zwängen wirklich künstlerische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen machen könnten, auch im weiteren Rahmen von Schule, aber eben nicht als regulierter Teil des Systems?

Zunächst ist Theaterpädagogik weder in Theatern noch in anderen Institutionen unabhängig von institutionellen Bedingungen und Zwängen, von Finanzen und Finanzierern, von Hierarchien, Konzepten und gesellschaftlichen und sozialen Verhältnissen. Die Erfahrung sagt: Theater spielen kann **allen** Kindern und Jugendlichen Spaß machen und zu den sattem bekannten Effekten kulturellen Bildung beitragen, wenn das künstlerische Projekt Vorrang hat. Im Theaterunterricht geht es nicht um Theaterwissenschaft oder -geschichte, sondern er orientiert sich an der Struktur von Projekten, vom Kennenlernen/Vertrauen über die Themenfindung und Erprobung künstlerischer Formen bis hin zur öffentlichen Aufführung. Diese Freiheit geben die existierenden Lehrpläne vor, und gut ausgebildete Theaterlehrkräfte können sie nutzen. An einem Schulfach Theater können dann auch wirklich alle Kinder und Jugendlichen teilnehmen, die das wollen, nicht nur die, die genügend Zeit, Geld, Motivation durch ihr soziales Umfeld und andere Vorteile haben, falls an ihrer Schule oder in ihrem Stadtteil überhaupt Theaterprojekte angeboten werden. Und das ist im Gegensatz zum Schulsystem leider nur selten der Fall. Unabhängig davon, was viele Menschen vom Schulsystem und der Lehrerausbildung halten, kann es beim Schulfach Theater nicht darum gehen, mit der Einführung so lange zu warten, bis das Schulsystem sich insgesamt geändert hat. Auf das konkrete Leben in der Schule kann das Darstellende Spiel durchaus schon Einfluss nehmen, die Verantwortung für die Reform des gesamten Systems sollte man einem Fach nicht aufbürden. Dazu sind andere politische Initiativen und Anstrengungen nötig.

Die **Ausbildung** schulischer Lehrkräfte an deutschen Universitäten umfasst mindestens zwei akademische Fächer, dazu kommen didaktische, pädagogische und entwicklungspsychologische Grundlagen. Das 1. Staatsexamen mit Masterabschluss ist eine akademische Fachprüfung, anschließend können sich die Absolvent*innen um einen Platz in der 2. Ausbildungsphase (Referendariat) bewerben, in der Didaktik und Methodik des Fachunterrichts im Vordergrund stehen. Nach der 2. Staatsprüfung können die fertigen Lehrkräfte in staatlichen Schulen unterrichten. Diese Lehrerausbildung wird nach Eintritt in den Schuldienst ergänzt durch Fortbildung und Weiterbildung. Fortbildung bezieht sich auf die jeweils eigenen Fächer und andere schulische Anforderungen. Die **Weiterbildung** dient dazu, die Fakultas (Lehrbefähigung/Unterrichtserlaubnis) für weitere Fächer zu erwerben, ersetzt also in verkürzter Form das Fachstudium und das Referendariat für das dritte Fach.

Damit ist die reguläre Ausbildungssituation beschrieben, von der es im Bedarfsfall einige Abweichungen gibt: Seiteneinsteiger ohne pädagogische Ausbildung, sog. „fachfremder“ Unterricht von ausgebildeten Lehrkräften, Angestellte/Aushilfslehrkräfte mit Zeitverträgen, Kooperationen mit Institutionen vor allem im Rahmen von Ganztagschulen u. a. m. Von diesen Sonderformen macht die Schulpolitik derzeit starken Gebrauch, weil Lehrermangel herrscht, den Politik und Schulverwaltung durchaus hätten absehen können. Diese Sonderformen bleiben aber Ausnahmen, die jederzeit zurückgenommen werden können und werden, wenn Schülerzahlen und Lehrerversorgung wieder im Einklang sind. Das bedeutet, dass diese Sondermaßnahmen keine flächendeckende und nachhaltige Bedeutung haben, auch wenn sie punktuell helfen und dabei durchaus gelungene Theaterprojekte für einzelne Schülergruppen entstehen können. In Ganztagschulen könnte das anders bewertet werden, wenn es nicht nur darum geht, billige Lehr- und Betreuungskräfte als Dienstleister für einen bestimmten Teil des Bildungsangebots zu beschäftigen.

Aus pragmatischen Gründen liegt der Schwerpunkt dieses Beitrags auf der beruflichen **Weiterbildung** von fertigen Lehrer*innen zu Theaterlehrkräften, weil es nur ganz wenige grundständige universitäre Studiengänge für die Lehrerausbildung im Fach Theater gibt und weil die Weiterbildungen der Bundesländer zur Zeit etwa zehnmals mehr Theaterlehrer*innen in die Schulen liefern als die wenigen Studiengänge. Trotz all dieser vorhandenen Qualifizierungsangebote ist es m. E. klar, dass der mit 60.000 grob geschätzte Bedarf an Theaterlehrer*innen nach einer intensiven Startphase von 10 bis 20 Jahren Weiterbildungen auf Dauer nicht mit dieser Qualifizierungsmaßnahme gedeckt werden kann, nicht quantitativ und schon gar nicht qualitativ. Wir brauchen also weitere grundständige **Lehramtsstudiengänge** „Darstellendes Spiel“ in den Universitäten, die Lehrer ausbilden. Fünf Universitäten ist 2002 dieser „Quantensprung“ gelungen: Die HBK und die TU Braunschweig bieten im Verbund mit den Universitäten Hannover und Hildesheim ein Lehrerstudium DS ab dem 1. Semester an. In der Universität Erlangen können die Lehramts-Studierenden DS als Beifach, als zusätzliches drittes Fach, ebenfalls grundständig belegen. In den letzten 15 Jahren sind acht weitere Universitäten von Rostock bis Ludwigsburg und Dresden bis Koblenz und Bremen hinzugekommen, die für bestimmte Lehrämter, Ausbildungsphasen oder Fächerkombi-

Wie wird man Lehrerin/Lehrer für Darstellendes Spiel/Theater?

nationen sehr unterschiedliche und begrenzte Studienangebote machen. Außerdem bieten Hochschulen wie z. B. die UDK Berlin seit langem eine berufliche Weiterbildung für Lehrer*innen an, die ihr Lehramt um das Fach Theater erweitern wollen. Die UDK Berlin startet ab Wintersemester 2018/19 einen grundständigen Lehramtsstudiengang für das Fach Theater an Integrierten Sekundarschulen und Gymnasien (s. Ankündigungen in diesem Heft). Die personellen und wissenschaftlichen Voraussetzungen wären in weiteren Universitäten bereits ausreichend vorhanden, Erfahrungen sowohl in der Praxis des DS als auch in der Ausbildung sind bundesweit überreichlich gegeben. Durch den BVTS, seine Zentrale Arbeitstagung und sein jährliches Festival „Schultheater der Länder“ mit der integrierten Fachtagung sowie vielfältige und regelmäßige Veröffentlichungen gibt es seit über 30 Jahren eine kontinuierliche fachliche Auseinandersetzung über die didaktischen und methodischen Grundlagen des Schultheaters und eine entsprechend hoch qualifizierte Fachschaft. Der BVTS hat 2013 Mindeststandards für ein Kerncurriculum Lehramtsstudium Darstellendes Spiel/Theater entwickelt (siehe https://bvts.org/assets/bvts/media/studiengänge-59/neu_Kerncurriculum_Darstellendes_SpielTheater.pdf). Hindernisse für weitere universitäre Ausbildungsgänge liegen überwiegend bei den Ländern, ihren Bildungs- und Wissenschaftsministerien, die die Finanzierung staatlicher Lehrerausbildung vor allem von ihrer gesetzlichen Verpflichtung abhängig machen, ein bestimmtes Unterrichtsfach anbieten zu müssen.

Aufgrund des Bildungsföderalismus unterscheiden sich die Weiterbildungsgänge für das Fach Theater sehr stark von Bundesland zu Bundesland, sowohl in ihrer institutionellen Anbindung und Verortung, in ihrem Umfang und ihren Abschlüssen, weniger in ihren Inhalten und Verfahren. Diese Vielfalt kann hier nur grob dargestellt werden. Neben dem Bildungsföderalismus liegt die wildwüchsige Weiterbildungs-Situation vor allem am unterschiedlichen Standing des Theaters in den Schulen. Es gibt 37 Jahre nach dem ersten Fach DS in Hamburg immer noch Länder ohne irgendeine Form des Fachs Theater, in vielen Ländern ein reguläres fachliches Angebot nur in einzelnen Schulstufen oder Schulformen, meist in der Oberstufe der Gymnasien. Das weiterhin einzige Land, das das Fach Theater in seinen Stundentafeln fest verankert hat, ist Hamburg. Es ist durchaus verständlich, wenn die Bildungspolitik sagt, sie kann und will eine Fachlehrerausbildung nur anbieten, wenn diese Fachlehrer*innen dieses Fach dann auch unterrichten können. Vieles Positive in der Weiterbildung, die oft trotzdem stattfindet, ist mehr dem Chaos der Bildungsverwaltung als ihrem gezielten Willen zu verdanken.

Die **Weiterbildungskurse** haben rein quantitativ für die Lehrerversorgung in der Startphase des Theaterfachs, also in den ersten 15 bis 25 Jahren eine viel größere Bedeutung als Studiengänge. In Hessen z. B. stellte die Weiterbildung allein in den ersten 15 Jahren über 1000 ausgebildete Fachlehrkräfte zur Verfügung. Ein solcher Output beugt der Abschaffung des Fachs vor – im Falle eines politischen Wechsels im Kultusministerium, das dem Fach ablehnend gegenüberstehen könnte. Die Weiterbildung wendet sich ausschließlich (mit Ausnahmen) an Lehrkräfte, die bereits im Schuldienst sind und dort auch bleiben werden.

Die gesamten WB-Kurse in den Bundesländern haben eine Kapazität von ca. 600 Lehrkräften in zwei Jahren. Durch ihre Orientierung an den Weiterbildungen anderer Fächer bzw. an

den Standards von WB-Kursen ist eine Qualität garantiert, die ausgebildete Lehrer*innen in die Lage versetzt, guten Theaterunterricht anzubieten. Dazu trägt auch bei, dass die Verantwortlichen und Ausbilder aus den eigenen Reihen kommen, also sehr erfahren sind und weitergeben, was für den Theaterunterricht wirklich wichtig ist, und die in der WB mit Künstler*innen und Theaterpädagog*innen in bestimmten Modulen zusammenarbeiten oder von diesen unterrichten lassen. So gesehen ist es m. E. kein entscheidendes Problem, dass die WB meist deutlich kürzer ist als die theaterpädagogische Ausbildung. Lehrkräfte haben eine pädagogische Ausbildung hinter sich, kennen das Bildungssystem, in dem sie arbeiten, und müssen nur für den Theaterunterricht ausgebildet werden, nicht für das breite und diverse Arbeitsfeld der Theaterpädagogik. Erleichternd kommt hinzu, dass die Ausbildung zum Theaterunterricht sich auf die offiziell geltenden Lehrpläne und Handreichungen für Darstellendes Spiel beziehen kann.

Ganz wenige WB werden Grundschul-Lehrkräften angeboten, in der Primarstufe ist das Fach noch die absolute Ausnahme. Die beiden Weiterbildungskurse für Grundschullehrer*innen in Bremen und Hamburg haben ähnlich wie die integrierten Angebote in Bayern und Hessen einen Umfang von ca. 150 bis 200 Stunden in ein bis zwei Ausbildungsjahren.

300 bis 400 Stunden umfassen in der Regel die WB-Kurse für Sekundarstufe I und II, sie enden z. T. mit Zertifikaten, bescheinigen also aufgrund der Teilnahme die sog. Lehrbefähigung im Fach Theater. Die meisten enden mit Prüfungen, die ebenfalls sehr unterschiedlich sind, oft werden zusätzlich zu mündlichen Prüfungen auch Klausuren oder schriftliche Arbeiten zu eigenen Schultheaterprojekten verlangt. In fünf Bundesländern erhalten die Teilnehmer*innen eine offizielle Fakultas, die das Theater ihren beiden anderen Fächern und damit dem 2. Staatsexamen gleichstellt.

Die **Fachlehrpläne Theater/Darstellendes Spiel** sind übrigens die einzigen, die konsequent Projektunterricht vorschreiben. Dramatische Strukturen, theatral-kreative Arbeitsweisen, Gestaltungsmöglichkeiten, Formen, Genres und Gesetze theatralen Gestaltens und schauspielerischen Handelns stehen im Zentrum des Curriculums, nicht die Beschäftigung mit vorgegebenen Theaterstücken oder das Kennenlernen eines Kanons aus Werken, Genres, Theaterpraktiken, Theatergeschichte und Theorien. Daher sieht jeder der 32 gültigen Lehrpläne des Fachs Darstellendes Spiel (oder „Darstellen und Gestalten“ oder „Dramatisches Gestalten“, wie das Fach in manchen Ländern heißt) die praktische Durchführung eines Theaterprojekts und die mindestens schulöffentliche Aufführung seines Ergebnisses vor. Dies ist eigentlich der stärkste Impuls, den das Fach DS in die ästhetische Bildung und in die Schulbildung insgesamt einbringt. Projekte sind hier kein Sonderfall, keine Motivationshilfe und keine methodische Raffinesse, sondern die reguläre Struktur, in der sich Schüler*innen den Gegenstand Theater aneignen. Damit wird gleich mehreren reformpädagogischen Erkenntnissen und Anforderungen auf eine ganz selbstverständliche Weise Rechnung getragen. Außerdem garantiert das Projektverfahren, dass aus dem Theaterunterricht ein Erlebnis wird, eine echte Erfahrung, und dass zentrale Schlüsselkompetenzen im Gruppenprozess und aufgrund der besonderen Erfordernisse theatralen Arbeitens erworben werden können. Daher orientieren sich die

Wie wird man Lehrerin/Lehrer für Darstellendes Spiel/Theater?

WB-Programme am Prinzip des Projektunterrichts, d. h. theaterwissenschaftliche und -historische Theorie und Vermittlung kommt eher kurz und exemplarisch vor. Aber Akademikern darf man zumuten, eigenständig in der Fachliteratur zu lesen. Zu allen Programmen gehören kleine oder größere Theaterprojekte von der Gruppenbildung bis zur Aufführung. Häufig wird die Ausbildung mit gleichzeitiger eigener Unterrichtspraxis in DS-Kursen und deren fachlicher Begleitung/Supervision verbunden, z.T. in Hospitationsgruppen mit gegenseitigen Unterrichtsbesuchen und -gesprächen.

Die **Inhalte der Länder-WB** gleichen sich, hier das Beispiel Hessen:

Teil 1 umfasst 110 Zeitstunden in acht 1 ½- bis 2 ½-tägigen Blockseminaren mit den Themen: 1. Die Gruppe wird spielfähig; 2. Der Körper als Ausdrucksmittel; 3. Improvisation; 4. Spiel im Raum; 5. Spieler – Rolle – Figur; 6. Vom Thema zum Spiel; 7. Szenische Arbeit; 8. Rollen der Spielleiter*innen.

Die Teilnehmenden nehmen mit,

- dass Theaterarbeit eine funktionierende Gruppe braucht und schafft,
- dass Gesetze des Raums, des Spiels, der Darstellung mit dem eigenen Körper praktisch erfahren werden können,
- dass Motivation und Spaß durch die Erfahrungsmöglichkeiten und -freiheiten des Einzelnen in der für alle gültigen Form von Settings, Übungen und Regeln entstehen,
- dass Kreativität in der Spannung von differenzierter, offener Wahrnehmung und präsentem, angst- und absichtsfreiem Spiel erwächst, und

- dass das Theaterspielen einen symbolischen Zusammenhang herstellt, indem es Zeichensysteme kombiniert und diese einem Zuschauer präsentiert, der sich Bedeutung schafft.

Die Spielpraxis nimmt die meiste Zeit in Anspruch. In diesem ersten Jahr erproben die Teilnehmenden in ihrer eigenen Unterrichtspraxis Darstellendes Spiel, wenn sie nicht ohnehin bereits Theaterarbeit in ihrer Schule machen. Im zweiten Jahr geht es in einer einwöchigen „Inszenierungswerkstatt“ um die Verknüpfung der Elemente des ersten Jahres in einem kleinen Projekt bis zur Werkstattaufführung. Hier erfahren die Teilnehmer in der Regel erstmals einen vollständigen Gestaltungsprozess, der mit der Gruppenbildung und Themenfindung beginnt und in der Aufführung endet. Gleichzeitig soll in dieser Woche deutlich werden, dass es kein festes Schema der kreativen Arbeit gibt, sondern dass mit den methodischen und inhaltlichen Puzzleteilen experimentiert werden muss. Eine ähnliche Erfahrung hat das Halbjahres-Theaterprojekt im 2. Jahr zum Ziel, im Umfang von minimal 100 Zeitstunden an Proben: Eigene Spielerfahrung und die Mitarbeit in einem Projekt exemplarisch aus der „Schülerperspektive“.

Parallel laufen jeweils 10- bis 15-stündige Seminare zur Theatergeschichte, Theatertheorie, Didaktik des DS, Aufführungs- und Inszenierungsanalyse und Spieltheorien, außerdem „DS als Methode“, „Zeichensysteme, Ausdrucksmittel“ und „Formen, Genres“ (Themenbeispiele: Szenische Interpretation, Prävention, DS im Fremdsprachenunterricht, Maskenbau, Theaterbeleuchtung, Theater und Musik, Atem/Stimme, Spiel mit dem Raum, Commedia dell'Arte, Performance, Schattenspiel, Schwarzes Theater). Die attraktivste und effektivste Form der Aufführungsanalyse ist die

Teilnahme an einem Schultheaterfestival mit Fachtagung. Inszenierungsanalyse läuft in der Regel in Kooperation mit Theatern. Die Teilnehmenden müssen im Rahmen der Weiterbildung ein eigenes vollständiges Theaterprojekt in ihrer Schule durchführen, hierbei werden sie in einer sog. Regionalgruppe begleitet. Die 5-7 Mitglieder einer Regionalgruppe arbeiten in der gleichen Schulform bzw. Schulstufe, sie hospitierten gegenseitig und werden von Ausbilder*innen in mindestens zwei individuellen Unterrichtsbesuchen und Gesprächen beraten.

Diese WB wendet sich seit 2002 wegen der Fachsituation überwiegend an Gymnasiallehrkräfte, bis 2012 haben aber auch Lehrkräfte aus Grundschulen und Sek I-Schulen teilgenommen. Dies ist auch aktuell wieder möglich, aber in einem stark verkürzten Programm.

Da das Fach in der Primarstufe noch die absolute Ausnahme ist, gibt es nur ganz wenige eigenständige offizielle Angebote für die

Weiterbildung für Grundschul-Lehrkräfte:

- Hamburg: Bedarf ca. 500, Kapazität: 30 Teilnehmer*innen, Dauer: 1 Jahr, 60 Std. + X, Abschluss: Zertifikat
- Bremen: Bedarf ca. 300, Kapazität 20 Teilnehmer*innen, Dauer 2 Jahre, 150 Std., 5 Wochenend-Workshops + 1 Seminar 14-tägig, Teilnehmer*innen-Theaterprojekt mit Aufführung und Colloquium: Zertifizierung für 3. Fach.

Universitäre Ausbildungsgänge:

- Im Rahmen des Lehramtsstudiums als 2. Fach: Hannover, Braunschweig, Wilhelmshafen, Göttingen: LL-Output gering, Gesamtkapazität 200 Teilnehmer*innen alle 2 Jahre, Teilnehmer*innen zahlen selbst (LL: ca. 2000 Euro) ohne Arbeitszeit-Entlastung, Wochenend-Seminare + 1 Blockwoche
- Berlin, erstmalig grundständiges Lehramtsstudium Theater ab WS 2018/19 an der UdK
- Erlangen + Bayreuth: Erweiterungsstudium, alle Lehrämter, 4 Semester x 44 SWS, Blockseminar, Praxis-Schwerpunkt, 2 Klausuren (Theaterwissenschaft + Theaterpädagogik), Projekt + Aufführung mit Studierenden, Abschluss: fachdidaktisches Gespräch, Unterrichtserlaubnis Darstellendes Spiel
- Uni Koblenz-Landau, Aufbau-Studium / 3. Fach für S I und S II
- Sachsen, TU Dresden, seit 2017 Begleitstudium Theater zu Deutsch-Didaktik (mit dem Theater der Jungen Generation)
- Bremen, Uni, Zentrum für Performance Studies, 1 Sem. für Lehrer*innen, Referendar*innen, Studierende als Vorbereitung für die Teilnahme an der WB
- HMT Rostock, Beifach DS für Lehramts-Stud. der Primarstufe (20 SWS + Projekt), TP-Master auch für LA-Stud. möglich
- Hochschule für Musik, Lübeck: DS Zweitfach für Musik-Lehramts-Studierende als 1-Fach-LL
- PH Ludwigsburg, DS-Studiengang für Grundschule und S I
- Hamburg, Uni, Fakultät f. Erziehungswiss., grundschulpädagogischer Lernbereich Darstellendes Spiel, Studienelemente Spiel u. Theater für alle Lehrämter.

Wie wird man Lehrerin/Lehrer für Darstellendes Spiel/Theater?

Weiterbildungen der Länder (Lehrgang, Kurs, Maßnahme o. Ä.)

Art	Land	LL-Bedarf	Kapazität	Umfang	Abschluss	Besonderheit
	Bayern	Theaterklassen	48 Teilnehmende alle 2 Jahre	160 Std.	Lehrberechtigung	Produktion und Aufführung der Tn, Praxisbericht eigenes Theaterprojekt, mündliche Prüfung, mehr Bewerbungen
WB für Lehrkräfte der Sekundarstufen 1 und 2 (S I+II)	Berlin	1000	40 / 2 J.	300 Std.	Staatsprüfung 3. Fach	Dopp. Bew.-Zahl, wöchentl. Sem. + Blocksem, 4 Std. Entlastung, eig. Schultheatergruppe
2. Phase Lehramtsausbildung	Berlin		1,5 J.			Referendare, Seiteneinsteiger (z.B. TP oder Musiker)
WB der UdK	Berlin		2-4 J.	60 SWS	Staatsexamen	Mündliche Prüfung + Klausur + Projekt-Arbeit
WB, Landesinstitut für Schule (LIS), Grundschule (PS) + S I	Bremen	300	20 / 2 J.	150 Std.	Zertifikat: 3. Fach	5 Wochenend-Workshops +1 Sem. 14 tägl., Theaterprojekt der Teiln. + Aufführung + Abschlusscolloquium
WB LIS S II	Bremen	100	20 / 2 J.	300 Std.	Zertifikat	Unt.-Befähigung für 3. Fach, Theaterprojekt d. Teiln. + Auff + Hausarbeit + Colloqu, bisher 100
WB alle Lehrämter (LÄ)	Hamburg	1000	44 / 2 J.	250 Std + X	Zertifikat	1 Std. Entlastung / Unterrichtsbesuche im eig. Theaterunterricht. Keine Prüfung, mehr Bewerber
WB alle LÄ	Hessen	3000	100 / 2 J.	500 Std.	Staatsprüfung 3.Fa	Voraus.: Fortbild.-Reihe, Diff. Progr. f. GrSch (1 Jahr), S I und S II. Unterr.-Hospitationen, Th-Projekt der Tn, Keine Entlastung
WB alle LÄ	Niedersachsen		? / 2 J.	300 Std.	Unterrichtsberechtigung	Kein 3. Fach, aber faktisch. Unterschiede bei 11 Anbietern (TPZ, Ev.Akad., VHS)
WB „Lit“ S II	Nordrhein-Westfalen		24 / 0,5 J.	160 Std.	Tn-Zertifikat	Nicht alle Bezirke, wöchentl. 1 Tag + 2 Tage Blocksem.
WB S I+II	Rheinland-Pfalz	3000	60 / 2,5 J.	240 Std.	Quali.-Zert	Speyer, Blocksem., mündl. Prüfung, Praxis + Auff., mehr Bewerb., bisher 400 Tn
Folie, TPZ (BuT)	Sachsen	100	? / 1 J.	120 Std.	FoBi anerkannt von Sächs.Bildg.Agentur	LL-Nachfrage 35, Kein Fach
LanZe (BuT)	Sachsen-Anhalt	Ku+Kü	? / 1 - 3 J.	200 - 600 Std	BuT	Mehrzahl d. Tn = LL, jährl. 1 Th-Proj., Prüfg: Auff. + Verteidigung + schriftliche Arbeit
WB S I	Schleswig-Holstein		26 / 1 J.	200 Std.	Unt.-Gen.	4 Wstd. à 5 Tage + 2 FoBi, Prüfg.: Lehrprobe. 2 St. Entlast.
WB S II	Schleswig-Holstein		26 / 2 J.	200 Std.	Unt.-Gen.	s. S I + Th-Projekt mit eig. DS-Kurs + Hausarbeit + Hospitation, 2 E-Std.
WB durch Landesinstitut Thillm	Thüringen	1000	20	300 Std.	Zusatzqualifikation	Th-Proj. d. Tn, Colloqu.: eig. SuS-Proj., bisher 300 ThLL, Fach D+G als WPF+GK S II

STIMMEN AUS DER SCHULISCHEN UND AUSSERSCHULISCHEN PRAXIS

Die Schule sollte keine uneinnehmbare Festung sein

Thomas Aye

Also, ich komme aus dem freien Theater und war für zwei Jahre als ABM-Kraft (so etwas gab es Anfang der 1990er Jahre noch) „fest“ an einer Schule angestellt. Ich wollte und sollte – als Nicht-Lehrer – „doch mal nachschauen, was man mit Theater in einer Schule und im Fachunterricht alles machen und wie man den Schwerpunkt Theater im Schulprofil ausprägen kann“. Nett, oder? O.K. Und da gab es dann einiges, was man machen konnte: Theater als Lerninstrument im Deutsch- und fremdsprachlichen Unterricht oder im Musikunterricht und als Projektarbeit (z. B. Aufklärung, „Eine Welt“, Tod und Sterben), ein Eltern-Lehrer-Kabarett (mit mir als Hausmeister), verschiedene Theater-AGs und Fortbildungen für die Kollegen.

Studiert habe ich in Hildesheim; dann einen vom Fonds Darstellende Künste mitfinanzierten Modellversuch geleitet, in dem Jugendliche zu Multiplikatoren in Sachen Theaterarbeit ausgebildet wurden; ich war Regieassistent, habe, auch vor und nach der Zeit an der Schule, viel inszeniert und bin dann quasi wieder auf die andere Seite gewechselt. Und das im doppelten Sinn: Einerseits von der Schule zurück zum Theater und andererseits vom Westen in die ostdeutsche Provinz. Dort, in Görlitz, leitete ich als Theaterpädagogin eine Spielstätte, bin dann aber nach Berlin gegangen und habe als Mitarbeiter des Theaterpädagogischen Dienstes zwischen den Stühlen (Theater und Schule) Platz genommen und geschaut, wie man beide Systeme zusammenbringen kann. Ich habe, begleitend zu meinem Buch „Praxis Schauspiel“, u. a. an der HBK Braunschweig Theaterlehrer, in Hamburg und Stuttgart Schauspieler, in Remscheid, Heidelberg und Hannover Theaterpädagogen und in Hamburg und Potsdam-Babelsberg Theater- und Filmregisseure unterrichtet. Ich bin dann, bevor wir das „Berliner Institut für Theater- und Schauspielpädagogik“ gründeten, sechs Jahre an einer staatlichen Fachschule für Sozialpädagogik gelandet und habe dort Erzieher, Heilerziehungspfleger und Heilpädagogen in Sachen Kunst und Spiel ausgebildet.

Ich bin also kein Lehrer, sondern Kultur- und Theaterpädagogin, und trotzdem ist es mir, zusammen mit meiner Schulleiterin, gelungen, die Befristung meiner Stelle aufzuheben und anständig, wenn man davon überhaupt sprechen kann, wie ein angestellter Lehrer honoriert zu werden. Wozu erzähle ich das? Nun, weil ich glaube, dass es, wenn sich Menschen begegnen, die etwas miteinander anfangen wollen, ob im Theater oder in der Schule viele Türen gibt, die sich aufschließen lassen. An dieser Fachschule für Sozialpädagogik, mit dieser Superschulleiterin als Kollegin, arbeite ich jedenfalls nur drei Tage in der Woche. So bleibt mir genug Zeit, um als (Theater-)Autor und als Theater- und Schauspielpädagogin unterwegs zu sein oder um mich hinzusetzen und Artikel wie diesen zu schreiben. Denn auch wenn unser Schulsystem in seiner Struktur ein System ist, das aus der Kaiserzeit kommt und mit uns als modernen, freiheitsliebenden Menschen eigentlich nur noch am Rande zu tun haben sollte, ist es immer noch ein System, das von Menschen getragen wird, die etwas verändern und bewegen können. Schule kann, wird und darf nicht so bleiben, wie sie ist. Und es gab bei der Tagung STOP SEPARATING! in Frankfurt viele Leuchttürme, die uns gezeigt haben: „Hallo Leute, Schule geht anders! Nämlich: demokratisch, freiheitlich, kreativ und bunt.“

Und Achtung: Das Lernen kommt bei uns auch nicht zu kurz.“ Ich erlebe immer wieder, dass das selbstbestimmte Lernen letzten Endes das nachhaltigste Lernen ist. Und spätestens da sehe ich die Chance der Theaterpädagogik in der Schule von heute und vor allem auch in der Schule von morgen, weil sie andere Formen von „Lernen“ oder besser „Begreifen, Erfahren“ zeigen kann. Freiwillig und lustvoll. Eine Schule voll von Schülerinnen und Schülern, die motiviert sind, die Lust haben, sich Wissen anzueignen. Die nicht mehr dazu gezwungen werden, Ohren und Mund aufzusperren und mit irgendwelchem Wissen gefüttert werden, das sie in dieser Form eigentlich gar nicht verabreicht bekommen wollen, so als wären sie zu mästende Weihnachtsgänse, die zum Heiligen Abend (also zu irgendwelchen Prüfungen) geschlachtet und verzehrt werden dürfen. Hhhmmmm, lecker! Ich könnte kotzen. Oder anders, in der Sprache der Wissenschaftler ausgedrückt: Es geht darum, „Partizipation als Schlüsselkompetenz eines gelungenen Bildungsprozesses und der Demokratisierung einer Gesellschaft an den Schulen zu entwickeln.“ Und dann ist es auch piepegal, ob sich ein Theaterpädagoge, warum auch immer, um eine Festanstellung bemühen möchte oder ob er als Freiberufler die Schule für seine Projekte nutzen will. Auch das war in Frankfurt immer wieder Gegenstand der einen oder anderen Diskussion. Dürfen und sollen wir also als Theaterpädagogen in die Schule gehen oder nicht? Während der Zukunftswerkstatt in Frankfurt, für mich einer der Höhepunkte der ganzen Veranstaltung, habe ich für mich sechs Thesen entwickelt, die mich letzten Endes motiviert haben, diesen ganzen Artikel zu schreiben:

Erstens: Die Schule ist keine Schule im Sinne einer Lernfabrik mehr, sondern ein Lebens- und Erfahrungsraum.

Zweitens: Die Schule ist ein Ort, an dem sich selbstständige Persönlichkeiten treffen und entwickeln und gemeinsam ihre und unsere Zukunft gestalten können.

Drittens: Sie ist bunt und vielfältig, wie das Leben selbst.

Viertens: Wenn ich morgens mit dem Bus in die Schule fahre, treffe ich auf lachende Schülerinnen und Schüler, die sich freuen, die gespannt sind auf den Tag, die sich von ihren Projekten erzählen, die sie sich für diesen Tag vorgenommen haben.

Fünftens: Als Lehrender verfolge ich in der Schule, mehr als an einer Akademie, einer Universität, meine eigenen Projekte und berate meine Schülerinnen und Schüler, gebe ihnen Impulse. (Es gibt hier in der Arbeit mit Kindern weitverbreitete Konzepte: u. a. das des Reformpädagogen Freinet, die aus einer Elterninitiative und der Not geborene „Reggio-Pädagogik“, den „Situationsansatz“ oder die Arbeit mit den „Funktionsräumen“, die sich problemlos auf die „Lernschule“ übertragen lassen.)

Und sechstens: Das Verhältnis zwischen Theaterlehrern und Theaterpädagoginnen würde ich mit einem Haus vergleichen. In einem Haus kann man eine Zeitlang als Gast leben oder man kann Mitbewohner sein. Ich denke, dass man als Mitbewohner eine andere Verantwortung für das Haus übernimmt, als die, die man als Gast hat. Und es ist genauso schön, Gäste in mein Haus einzuladen, weil sie mein Leben bereichern können, wie es auf der anderen Seite schön ist, Mitbewohner zu haben, mit denen man zusammen bestimmt, wie wir unser Haus weiter gestalten wollen.

Schule und Theaterpädagogik – eine Erkundung des Möglichen

Tonio Kempf

Lasst uns miteinander spielen.

Nach welchen Regeln?

Nach denen, die wir gemeinsam erfinden.

Was brauchen wir dafür?

Offenen Dialog. Widerstreit, Zuhören und Transformation.

Wie kann dieses Spiel gelingen?

1. Mitspieler*innen artikulieren Vorurteile, die immer auch Gründe haben:
 - Theaterpädagogik sei ein System aus selbstbezogenen, idealistischen, verkappten Künstler*innen, die mehr mit der eigenen Selbstbehauptung und ihren künstlerisch-pädagogischen Konzepten beschäftigt seien, als wirklich offen dafür, Impulse für selbstbestimmtes Lernen in Schule geben zu können.
 - Schule sei ein System, das in seiner Struktur aus der Kaiserzeit stamme, die Schüler*innen würden immer noch weitgehend fremdbestimmt auf zentrale Prüfungen vorbereitet, selbstbestimmtes Lernen gebe es nur in sogenannten Leuchtturm-Projekten.
2. Mitspieler*innen hören einander zu, halten Widerstreit aus:

Ja, Theaterpädagog*innen und -lehrer*innen sind unterschiedlichen systemischen Zwängen ausgesetzt, die sie daran hindern, das System Schule so zu transformieren, dass Bildungsprozesse im Sinne einer grundlegenden Veränderung des Selbst- und Weltverhältnisses der Schüler*innen schon durch die systemischen Bedingungen von Schule ermöglicht werden. Wer diese Bedingungen grundlegend ändern will, muss auf bildungspolitischer Ebene aktiv werden. Schule hat gesellschaftlich die Aufgabe, Schüler*innen auf zentrale Prüfungen vorzubereiten, ihre Leistungen zu bewerten und Inhalte zu vermitteln, mit denen die Schüler*innen sich zunächst nicht selbst identifizieren können, weil sie ihnen fremd sind. Diese Differenzenerfahrung ist aber zugleich Bildungschance, wenn wir als Pädagog*innen es schaffen, den Schüler*innen und uns zu vermitteln, dass das, womit wir uns nicht identifizieren können, der Widerstreit, etwas mit uns zu tun hat.
3. Mitspieler*innen erfinden im Spiel neue Möglichkeiten, wie Widerstreit transformiert werden könnte:

Theater als gemeinschaftsbildender, kreativer Spielraum, in dem Widerstreit sein darf und produktiv erlebt werden kann, wenn aus der ästhetischen Differenzenerfahrung etwas Neues entsteht, kann in Schule vielfältige Impulse für Entwicklungsprozesse anstoßen, weil es zum Nachdenken über uns selbst und die Welt anregt. Dazu müssen alle am Projekt Beteiligten offen kommunizieren, worum es für sie im Projekt geht, was ihnen daran wichtig ist. Dabei artikulieren sich unterschiedliche,

oft widerstreitende Interessen, für die im gemeinsamen Projekt eine neue theatrale Form erfunden werden muss, die dem Widerstreit unterschiedlicher präsentativer und diskursiver Ausdrucksformen gerecht wird. So verstanden kann ein partizipativer Theaterunterricht alle am Projekt Beteiligten zu Forscher*innen ihres eigenen Selbst- und Weltverhältnisses werden lassen, die neue, andere Formen ausprobieren, wie Gemeinschaft in einer pluralen Gesellschaft realisiert werden könnte.

Ich arbeite als Lehrer für Deutsch, Philosophie und Theater am Ganztagsgymnasium Klosterschule, einer der sogenannten fünf Hamburger Kultur-Pilotschulen. Wir sind 2015 mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichnet worden, u. a. auch deshalb, weil es der Klosterschule nachweislich gelingt, den Schüler*innen unabhängig von ihrer Herkunft besondere Bildungschancen zu eröffnen. Dieses wird aus meiner Sicht v. a. möglich durch eine kulturell sehr heterogene, kreative Schülerschaft, in der Vielfalt und Differenz als Bereicherung erfahren und der Einzelne in seiner Persönlichkeit von vielen sehr engagierten Kolleg*innen ernst genommen und individuell gefördert wird, gerade auch durch ein breites Angebot verschiedener künstlerischer Fächer im Wahlpflichtbereich der Mittel- und der Profiloberstufe. Theater können die Schüler*innen über die gesamte Schulzeit wählen, nachdem alle dieses Fach als gesamte Klasse in Jahrgang 5 kennengelernt haben. Es gibt besondere Spielräume (z. B. für Neigungskurse in Tanz, Improtheater, Lesungen ...) im Ganztags- und präsentative Formate wie Kulturnacht und Themenabend, die in regelmäßigen Abständen kurze, sehr unterschiedliche Aufführungen ermöglichen, in die viele Schüler*innen involviert sind. Das alles führt dazu, dass für die Schüler*innen aufgrund der Vielfalt und Differenz ästhetischer Erfahrungen der künstlerische Umgang mit präsentativen Formen auch in verschiedensten Unterrichtszusammenhängen selbstverständlich wird.

Und trotzdem sind Schüler*innen im Ganztags nur selten intrinsisch motiviert, selbst wenn es um ihr Projekt geht, und Unterricht bleibt eine exotische Übung, in der wir die Schüler*innen immer wieder neu für das gemeinsame Tun begeistern müssen. Dieses spiegelt aber auch ein Stück weit gesellschaftliche Realität wider, denn auch außerhalb von Schule braucht es viel Kraft und Engagement gegen systemische Widerstände, um Projekte kultureller Bildung zu initiieren. Ja, Schule scheint insofern ein dankbares Betätigungsfeld für solche Projekte zu sein, da sie einerseits verlässliche Sozialstrukturen bietet und andererseits als lernende Institution neuen Ideen gegenüber offen sein sollte: So arbeiten an meiner Schule neben Theaterlehrer*innen auch eine fest angestellte Schauspielerin, ein Theaterpädagoge und Kul-

Schule und Theaterpädagogik – eine Erkundung des Möglichen

turwissenschaftler mit Lehrauftrag sowie eine Tanzpädagogin als Honorarkraft, was die Zusammenarbeit bereichern kann, wenn jeder sich seiner Profession bewusst und offen dafür ist, sich weiterzubilden. Längerfristige Lehraufträge sind aber von der Behörde nicht gewünscht, ein Problem für externe Theaterpädagog*innen, die in Schule arbeiten wollen. Zudem müssen sie die Schule als System wie auch den Theaterunterricht erforschen, ohne dass ihnen dafür Ressourcen zur Verfügung gestellt werden.

Dabei wären neue Impulse professionell ausgebildeter Theaterpädagog*innen sehr wünschenswert, die mit ihrer Leidenschaft und Spielfreude begeistern können, wie ich das immer wieder in Workshops, Fortbildungen und Gemeinschaftsprojekten erfahre. Der Blick von außen, der möglichst vorurteilsfrei schaut, ist für Schule besonders wertvoll. Dazu sind freischaffende Theaterpädagog*innen in besonderer Weise fähig, wenn sie sich wirklich für das System Schule interessieren. Fest am Theater angestellte Theaterpädagog*innen haben, wer will es ihnen verdenken, je größer das Haus ist, um so mehr ihre eigenen Projekte im Blick, weil sie sich auch innerhalb ihres Theaters behaupten müssen, das oft noch wie eine Behörde funktioniert. Die Haltung, die sie Theaterlehrer*innen und Schule gegenüber einnehmen, ist in der Regel distanziert. Sie bieten ein professionelles theaterpädagogisches Angebot, das die Schule gerne buchen kann, selten ein Gemeinschaftsprojekt auf Augenhöhe, was wie oben beschrieben, auf gemeinsame Differenzenerfahrungen aus wäre. Dieses könnten Projekte kultureller Bildung wie z. B. TUSCH ermöglichen, doch auch hier ist eine echte Partnerschaft, in der

partizipativ im Widerstreit miteinander gespielt werden kann, selten zu finden, weil zu viele Interessen zwischen der eigentlichen Begegnung stehen.

So bleibt die Zusammenarbeit zwischen Theaterpädagog*innen und Schule doch meist nur punktuell auf einzelne Kurse oder Projekte begrenzt, die meiner Erfahrung nach besonders gut gelingen, wenn sie den Schüler*innen ermöglichen, aus ihrem Alltag auszubrechen: Eines meiner liebsten Projekte war vor einigen Jahren eine Projektwoche meines Deutsch-Leistungskurses in Worpswede mit dem Schauspieler Andreas Krämer, in der die Schüler*innen aus ihrer Alltagswelt ausstiegen, ihren eigenen, völlig unterschiedlichen Zugang zu Gedichten von Rilke und Hofmannsthal fanden, diese zerschnipselten und neu zusammensetzten, auf einer Kuhwiese auf Strohhalmen und gemeinsam in der Performance in Bierflaschen bliesen, um die toten Dinge zum Singen zu bringen. Die Texte wurden so lebendig, dass sie noch heute in meiner Erinnerung weiterklingen. Dieses geschah nur, weil wir einander in besonderer Weise zuhörten bei dem, was den Schüler*innen wichtig war. Schultheater kann die Welt verändern, wenn offene Menschen am inspirierenden Ort zur passenden Zeit mit dem passenden Thema zusammenkommen!

In diesem Sinne kann auch der mit der ersten gemeinsamen zentralen Arbeitstagung von BVTS und BuT begonnene, offene Dialog das Schultheater nachhaltig verändern, wenn die Teilnehmer*innen Widerstreit artikuliert, einander zugehört und neue Formen der Zusammenarbeit erfunden haben.



Projektreise nach Worpswede, Foto: Tonio Kempf



MAGAZIN

Seniorentheaterensemble trifft Autor

Über einen Autorenpreis und das daraus folgende Stückprojekt für das Seniorentheater

von Jessica Höhn und Erpho Bell

In Nordrhein Westfalen hat 2016 Theatergold, das Forum für Theater im Alter, den Theaterstückwettbewerb „Reif für die Bühne“ als Autorenwettbewerb ausgeschrieben. Bewerben konnte sich eine Seniorentheatergruppe aus NRW, die zusammen mit einem Theaterautor ein neues Stück für das Seniorentheater entwickeln und zur Uraufführung bringen wollte. Diese Ausschreibung war eine Weiterentwicklung des 2012 und 2014 schon einmal verliehenen Autorenpreises, der bislang aber nur für fertige Stücke vergeben worden war. Der Initiative von Theatergold lag der Wunsch zugrunde, die Professionalisierung des Seniorentheaters in NRW zu unterstützen; einer großen und wachsenden Szene. Zusammen mit dem Autor Erpho Bell hat das Leverkusener Seniorentheaterensemble ‚Silberdisteln‘ für das Stückprojekt ‚Allesfresser – Ein Theaterreigen auf Leben und Tod‘ den Preis gewonnen. In der Begründung der Jury wird hervor gehoben: „Beim zentralen Begriff des Fressens halten sich eine starke Bildhaftigkeit und ein gewisser Grad der Abstraktion die Waage, so dass für die gemeinsame Arbeit von Autor und Ensemble am Text ein wirklicher Reibungspunkt entstehen kann. Hier trifft ein Ensemble, das neugierig auf neue künstlerische Formen ist, auf einen erfahrenen Autor.“ Und neugierig waren die Spielerinnen im Alter von 61 bis 88 Jahren. In der Zusammenarbeit

mit der Theaterpädagogin Jessica Höhn – seit 2014 – hat sich ihr Repertoire von selbstentwickelten Sketchen und Boulevard-Theater zur Auseinandersetzung mit zeitgenössischen Theaterformen und gesellschaftlichen Themen erweitert. Vor dem Autorenprojekt hatten sie sich zuletzt mit der Bedeutung von „Neuen Medien“ für das Leben von Senioren auseinandergesetzt. Der Impuls, sich auf ein Stückprojekt einzulassen, bei dem sie an der Textentwicklung nur teilweise beteiligt sind, war für das Ensemble eine ganz neue Erfahrung. Um den Einstieg zu erleichtern, hat der Autor die Gruppe Ende 2016 besucht und nach einem Kennenlernetreffen direkt in die Stückentwicklung mit einbezogen. Fest stand von Anfang an: Das Stück würde als Reigen erzählt, bei dem in 2-Personen-Szenen nach und nach alle Beteiligten nahezu gleichberechtigt eingebunden werden würden. Für die Stückentwicklung durften sich die Spielerinnen Figuren aussuchen, die sie gerne spielen würden. Die Beschreibungen waren teils ausformuliert, bestanden nur aus zwei bis drei Stichworten oder nur einem Namen; die Handlung war Teil der Stückentwicklung. Für das Ensemble war diese Arbeit eine Herausforderung auf zwei Ebenen:

- Sie mussten sich von bekannten Arbeitsweisen verabschieden und durften erstmals die Stückentwicklung nicht selbst gestalten,

- Sie mussten sich mit dem Text eines Autors auseinandersetzen, der Ihnen eine andere Sprache anbot und auch Textsicherheit einforderte.

Auch wenn der Autor an mehreren Proben teilnahm, blieb er eine Autorität von außen. Das war für den Probenprozess sehr produktiv. Seine Probenbesuche wurden zu wichtigen Ankerpunkten für die Probenarbeit: 1. führte die angekündigte Präsenz zu einem Motivationsschub fürs Textlernen und 2. wurde die Probendisziplin vor dem Termin positiv beeinflusst. Das Ensemble hat sich über die Auseinandersetzung mit Themen und Theatertexten in Spielweise und Ausdrucksformen weiterentwickelt. Auch wenn die Spielerinnen mit Blick auf ihr Publikum während der Proben immer wieder Sorgen hatten, weil das Stück mit aus ihrer Sicht schwierigen Themen und hintergründigerem Humor arbeitet, sind sie sehr stolz auf das Ergebnis und die Zusammenarbeit. Die Premiere unter dem Titel ‚Richtig Giftig – Ein Theaterreigen um Leben und Tod‘ fand am 15. Oktober 2017 im Kulturausbesserungswerk (KAW) in Leverkusen statt und wurde auch von der Presse gewürdigt. „Für die Art und Weise, wie die Darstellerinnen all dieses durchweg komplexen Themen auf die Bühne bringen, gebührt ihnen höchstes Lob. Die ‚Silberdisteln‘ verlieren sich nicht in der Launigkeit eines Nullachtfünfzehn-Theaters, sondern sind dabei mit Rasanz und Verve und jeder Menge Ernsthaftigkeit auch in den bittersten und ernstesten Momenten.“ (KSTA, 18. Oktober 2017). Der Theatertext von Erpho Bell wurde nach seiner Uraufführung in die Stückdatenbank von Theatergold (<https://theatergold.de/theatertexte/allesfresser.html>) aufgenommen und auch ein Verlag hat sich gefunden; Leseexemplare sind zu erhalten über: Theaterverlag Hofmann-Paul.

Fotos: J. Brinkmann



Zur Schönheit des Fremden Theatrale Inszenierungen zum Phänomen Behinderung.

Riemen, Fabian; Link, Pierre-Carl; Groß, Peter

„To witness always involves risk, potentially to have your live changed.“ John Durham Peters¹

Das Problem

Im Sommer 2016 fand in Bremen das *Festival Mittenmang* statt, ein inklusives Theaterfestival. Im Hof des Theaters gab es einen Cateringbereich. Am Nebentisch erhob sich eine Frau und ging zum Ende des Hofes, stellte sich an eine Mauer und begann zu weinen. Kurz darauf ließ sie sich dramatisch in eine Ecke fallen und schluchzte laut. Ein Mann an unserem Tisch sagte dazu in gutmütigem und wisendem Ton: „Das ist normal bei Menschen mit Trisomie 21. Die steht gleich wieder auf, in zwei Minuten ist sie wieder zurück. Da darf man jetzt gar nicht hingehen. Auf keinen Fall Aufmerksamkeit schenken. Ich kenn das. Die kommt gleich wieder. Wie heißt sie eigentlich?“

Was er nicht weiß: Was Julia Häusermann, eine Schauspielerin des *Theater Hora*, gerade wirklich umtreibt. Es scheinen bei diesem Mann deduktive Hypothesen zur Regel zu führen: Menschen mit Trisomie 21 sind so und so. Es ist aber zuallererst ein Individuum, und dann erst alles andere. Er kennt sie gar nicht. So hat der Mann ohne Kenntnis der Person gesprochen, auf äußere Merkmale gestützt, und stellt alles folgende Verhalten von Julia Häusermann in seiner Begründung in Frage.

Es mag uns bisweilen nicht immer gelingen, den Menschen hinter den Begriffen zu sehen, in den wir ihn einordnen. Am Beispiel des Begriffs Behinderung soll im Folgenden beschrieben werden, unter welchen Bedingungen Wahrnehmungsmuster entstehen, die von Gruppenzugehörigkeiten ausgehen, und wie sich diese in theatralen Kontexten offenlegen lassen.

Behinderung

Behinderung ist zunächst eine Separierung einer Personengruppe, und zwar derjenigen, denen Behinderung zugeschrieben wird. All diesen Gruppen werden höchst individuelle Einzelne zugeordnet, deren Subjektconstitution und damit Entwicklung durch die begriffliche Zuschreibung – also die Zuschreibung zu einer Gruppe

– eingeschränkt wird. Mit dem begrifflichen Filter geht ein Wahrnehmungsfiter einher, der die Möglichkeiten des Seins des Gegenübers einschränkt und gewissermaßen schon einen Rahmen vorgibt, in dem dieser sein darf. Es ist die Kehrseite der Orientierungsfunktion, die Begriffe bietet und damit erst ein Kommunizieren ermöglichen. Man kann sich etwas darunter vorstellen, wenn mein Gegenüber von einem Menschen mit Downsyndrom spricht, ich rechne ihm aber zugleich bestimmtes Können zu und spreche ihm anderes ab. Im Hinblick auf die Anforderungen einer globalisierten Gesellschaft sowie auf Konzepte einer gesellschaftlichen Inklusion – die, will sie verwirklicht sein, neben den Aspekten der Behinderung auch andere Aspekte wie bspw. des Alterns einschließen muss – wird zunehmend versucht, für die Verwendung von Begriffen zu sensibilisieren. Es geht nicht nur um eine Sensibilisierung für Menschen mit Behinderung, es geht darüber hinaus um eine Sensibilisierung der eigenen Wahrnehmungsmuster für Alterität allgemein. Diese Muster tragen auch zur Wahrnehmung und Konstitution eines Phänomens wie Behinderung bei. Die Beschreibung von bestimmten Wahrnehmungen mittels Begriffen bietet über eine kommunikative Orientierungsfunktion hinaus erst Möglichkeiten, auf diese Wahrnehmungen angemessen zu reagieren: Förderungen beispielsweise sind schwer vorstellbar, wenn nicht Erkenntnisse über eine bestimmte, definierte Personengruppe gewonnen werden. Dominieren Begriffe allerdings die gesamte Wahrnehmung des Gegenübers, so kennt man ihn immer schon: „Das Bewegungsgeschehen der Erfahrung ist statisch, der Andere ist immer schon verstanden.“²

Wahrnehmung

Einen Würfel kann man maximal von drei Seiten zugleich sehen. Ebenso kann man unser Gegenüber nie ganz kennen - etwas

an ihm wird uns immer fremd bleiben. So wie wir einen Gegenstand stets nur aus einer Perspektive sehen können, so auch unser Gegenüber. Wir schließen in der Wahrnehmung von einzelnen Aspekten des sich zeigenden Gegenstandes auf das Ganze und überbrücken damit etwas: die zeitliche und räumliche Begrenztheit der Wahrnehmung³. Mittels der Erinnerung an das, was gerade geschah und den Vorauserwartungen, was geschehen wird, machen wir uns ein Bild der Situation⁴: wir verleihen ihr Sinn. Zudem sehen wir stets aus einer Perspektive, von dort, wo wir stehen. Das kann auch heißen: von dem, was wir wissen. Ich nähere mich jemandem möglicherweise besten Wissens und Gewissens – was aus meiner Perspektive richtig ist – doch aus der des Gegenübers ganz falsch. Zum Beispiel, wenn wir einer Frau die Türe aufhalten, die sich dadurch bevormundet fühlt.

Wir produzieren Fremdheit aber auch selbst: Sobald wir uns einem Menschen in Nordfriesland nähern und nach Gemeinsamkeiten suchen (er ist damit schon gekannt), wir aber bei einem Menschen in Kairo Lebenden Menschen eher die Unterschiede sehen (er ist damit auch schon gekannt: in seiner vermeintlichen Andersheit). Häusermann ist in eingehendem Beispiel ebenfalls schon gekannt, der Mann begegnet ihr beim Sprechen über sie in ihrer vermeintlichen Andersheit. Wenn wir die Fähigkeit haben, Fremdheit selbst zu produzieren, so ist keineswegs produktiv: Der Mann aus Nordfriesland muss sich bei Bedarf erst aus meinem Verstehen befreien. Der Mann in Kairo hingegen muss mir bei Bedarf zeigen, dass wir uns sehr wohl an bestimmten Punkten treffen können, weil wir dort beide Verhaltensweisen haben, die aufgrund ihrer Ähnlichkeit nicht verhandelt werden müssen.

Waldenfels beschreibt Wahrnehmung als ein Spiel aus Anspruch und Antwort - aus Pathos und Response⁵. Gegenstände erscheinen uns, ich drehe meinen Kopf, sehe dies, sehe das, aber eigentlich geht

Zur Schönheit des Fremden

die Bewegung des Erblickens nicht primär von mir aus. Nicht ich sehe, sondern etwas erscheint mir. Damit geht ein Anspruch einher, und zwar der Anspruch, darauf zu antworten: Mit einer Handlung, oder auch schon mit einer begrifflichen Antwort. Begriffe sind Sinnverkürzungsphänomene, und darin liegt die Unzulänglichkeit eines jeden Begriffs begründet. Das Bewusstwerden eines solchen Sachverhalts setzt einen Bildungsprozess voraus. Bildung verstehen wir hier als eine Transformation von Strukturen, die evoziert werden kann durch die Notwendigkeit, eigene Ordnungssysteme *neu* zu strukturieren. Diese Notwendigkeit kann dann anstehen, wenn die Ordnungen ihre Gültigkeit zu verlieren drohen, etwas gesehen wird, dass nicht in die Ordnung passt - oder die *Ordnung nicht auf das Gesehene* passt. Die Wahrnehmungskette aus Rückschau und Vorauserwartung reisst⁶, diese Wahrnehmungsbrüche bilden die Grundlage für eine Neuordnung. Freilich, man kann sich durch Akte der Verdrängung dagegen wehren, aber ein Theatermacher kann Gemeinplätze dekonstruieren und davon ausgehen, dass der ein oder andere Zuschauer sicher ist: „Das kann ich nun so nicht mehr denken“.

Offenheit für das Andere

Wahrnehmung ist womöglich immer unmoralisch, weil sie zuvorderst ein ästhetisches Empfinden ist. Doch die Response, mit der wir auf Pathos reagieren, kann reflektiert werden. Wie könnte das nun aussehen?

Immer Fremdes wahrnehmen heißt, stets offen zu sein für die Konstitution des Anderen. Der Andere ist nie ganz sichtbar, und der limitierte, sich mir offenbarende Teil genügt nicht für ein Urteil. Wer beurteilt ist, kann eingeordnet werden, er passt in einen Schrank mit ähnlichen Phänomenen – er kann in eine Schublade gesteckt werden. Offen sein heißt aber, genau dieser Versuchung zu widerstehen. Der Andere erscheint mir gegenüber in seiner Eigenart, und um ihn zu verstehen muss ich ihm möglicherweise entgegenkommen und meinen Verstehenshorizont erweitern. Grundlage bildet die Beschränkung auf das einzige unverrückbare Merkmal: Der andere ist auch ein Mensch. Gebrauche ich den Begriff Migrant oder Behinderter, so ist er ein Mensch *mit* Behinderung oder ein Mensch *mit* Migrationshintergrund - in allererster Linie aber eben ein Mensch. Und verhält es sich mit Männern und Frauen nicht ebenso? Wir sehen etwas beim anderen, aber dieses Merkmal - Migration, Behinderung, Männlichkeit, Weiblichkeit und vieles andere - wird gewiss nicht in jeder Situation eine Rolle spielen. Im Gegenteil, es ist eine Einschränkung der Seinsweisen des Anderen. Denn etwas wird uns immer fremd bleiben. Wir sprechen in der Folge von einer Art Vorposition, einer Haltung, die noch vor der Arbeitshypothese steht. Diese Supposition des permanent Fremden ist eine Voraussetzung für Inklusion. Warum? Urteilt man, so bringt man etwas in eine Ordnung, aus der ein Auskommen sich schwierig darstellt. Das Urteil kann dem Gegenüber aber nie in seiner Gänze, in der Vielfalt seiner Art, ge-

recht werden. Räume ich mir selbst jedoch ein, dass mein Urteil über den Anderen gewissermaßen nur eine Arbeitshypothese für einen gelingenden Kontakt zwischen uns darstellt, so lasse ich ihm und mir die Möglichkeit, sein Bild bei mir zu verändern. Ich schwäche damit sozusagen den Effekt des ersten Eindrucks, in dem sich der mir originär Zeigende den größten Eindruck hinterlässt.

Solch ein Denkansatz lässt sich evozieren, unter anderem in theatralen Settings. Der Zuschauer kann hier mitgenommen werden im Rausch der Inszenierung und des Spiels, er kann in den Sog der Figuren gezogen werden und dann die Botschaft gesendet bekommen: „Sieh her, Du kennst mich gar nicht wirklich! Das hier, was Du nun siehst, das gehört auch zu mir!“ Oder wie in einem Lied des englischen Sängers und Komponisten Jez Colborne heißt: „Why do you think you know me? In truth you don't.“ Einordnungen müssen nun überdacht werden oder wenigstens aktualisiert und, nun, es bleibt natürlich auch die Möglichkeit, all das zu ignorieren, nach Hause zu gehen und über das neue Auto des Nachbarn reden. Vielleicht aber arbeitet es ja doch irgendwo. Der Umgang jedenfalls mit der Vielfalt des Lebens erfordert ein vielfältiges Denken und das Wissen, dass nichts eigen und selbstverständlich ist.

„Eine durch eigenes Verschulden borniert gebliebene Wahrnehmungsweise ist ein Greuel in sich und eine Untat gegen andere“⁷

Anmerkungen

1 zit. n. Waldenfels, Bernhard: *Sinne und Künste im Wechselspiel. Modi ästhetischer Erfahrung*. Berlin 2010: Suhrkamp. S. 274.

2 Salzberger, Florian: *Leib und Melancholie. Erziehungswirklichkeit bei schwerer geistiger Behinderung*. Oberhausen 2007: Athena.

3 vgl. Rombach, Heinrich: *Phänomenologie des gegenwärtigen Bewusstseins*. Freiburg/München 1980: Karl Alber. S. 181.

4 vgl. Rombach, Heinrich a.a.O. S. 183 ff.

5 Waldenfels, Bernhard: *Antwort auf das Fremde. Grundzüge einer responsiven Phänomenologie*. in: Waldenfels, Bernhard; Därmann, Iris (Hrsg.) (1998): *Der Anspruch des Anderen. Perspektiven phänomenologischer Ethik*. München: Wilhelm Fink.

6 Rombach, Heinrich: a.a.O. S. 192f.; Stenger, Ursula: *Die wahrnehmende Tätigkeit der Sinne*.

Zum Phänomen der Wahrnehmung, in: Bilstein, J. (Hrsg.) (2011): *Anthropologie und Pädagogik der Sinne*. S. 111-126. Opladen: Budrich.

7 Rombach, Heinrich, a.a.O. S. 259.

Von diskriminierungssensiblen Theater - Bericht vom 27. Bundestreffen „Jugendclubs an Theatern“

Friedhelm Roth-Lange

„Turnen“, ein Tanztheaterprojekt der jungen Akteure des Theaters Bremen, eröffnete das 27. Bundestreffen, das vom 3. bis 8. Oktober 2017 am Theater der Hansestadt zu Gast war. Vierzehn junge Männer aus unterschiedlichen Kulturen präsentierten mit Reminiszenzen an Turnvater Jahn die historische Folie des modernen Körperkultes und seine aktuellen Erscheinungsformen. Besonders in den choreographischen Szenen gelangen kraftvolle und mitreißende Bilder, die neben männerbündischem Imponiergehabe und Kontrollzwang auch Ausgrenzungsmechanismen und Verletzbarkeit sichtbar werden ließen. Sie etablierten damit ein Rahmenthema, das auf ganz verschiedene Weise das vielfältige Programm des Festivals bestimmte.

Nachdem die Jury bei den Sichtungungen immer wieder der Frage begegnet war, wie man dem alltäglichen Sexismus, Rassismus und anderen Formen der Diskriminierung im Theater angemessen beikommen kann, sollte dieser Problemkomplex auf dem Festival genauer betrachtet werden. Für eine Podiumsdiskussion gab das „Team Soft“, ein Performance-Kollektiv aus Hildesheim, ein Impuls-Referat mit erstaunlich strengen Regeln für die künstlerische Praxis: auf der Bühne dürften demnach Angehörige der „Dominanzgesellschaft“ weder über „People of Colour“ reden noch diese als Diskriminierte inszenieren. Widerspruch und Differenzierungsvorschläge von den im Plenum zahlreich vertretenen People of Colour blieben nicht aus.

Differenzierter waren die Angebote in dem Spielleiter*innen-Workshop des Performance - Duos „Fräulein Bernd“ zu diskriminierungssensibler Theaterarbeit. Er bot eine wertvolle Gelegenheit, anhand

methodisch abwechslungsreicher Settings die eigenen sexistischen und rassistischen Wahrnehmungsmuster zu reflektieren, und vermittelte einen informativen Einblick in den aktuellen Stand der „Critical Whiteness“ – Diskurse. Für eine gründlicher Erörterung der Fragen, was das für die Theaterarbeit konkret bedeuten könnte, fehlte leider die Zeit.

Hier, aber auch in den Aufführungsgesprächen, insbesondere im Umgang mit den Pegida-Sprechchören einer Inszenierung zu Texten von Falk Richter musste ich wiederholt feststellen, dass das Zeigen von Diskriminierung auf der Bühne bei Teilen des Publikums offenbar als Affirmation (miss)verstanden und Darsteller umstandslos mit ihren Statements als Figuren identifiziert wurden. Da scheint mir, vielleicht als Folge des postdramatischen Biografismus auf der Bühne, eine grundlegende Vereinbarung des Theaters in der Jugendclubszene in Vergessenheit geraten zu sein: die Dialektik von Spiel und Ernst, die ja auch bedeutet, dass ein Zeigen auf der Bühne nicht gleichbedeutend ist mit Propagieren.

Dabei lautete doch das Motto dieses Festivals „Komplexität – Du alte Rampensau“. Es sollte beschreiben, was die Produktionen der Jugendclubs an Theatern verbindet, die zum diesjährigen Treffen eingeladen wurden: „dass sie sich komplexen Zusammenhängen widmen - von der Flüchtlingsfrage hin zu aufkeimenden Rechtstendenzen in der Republik, dem zunehmend unmenschlichen Arbeitsmarkt oder steigender Armut jenseits der Wohlstandsgesellschaft“, so Nathalie Forstmann, die künstlerische Leiterin der gastgebenden Jungen Akteure Bremen.



„Beißen“ Performance von Simon Windisch,
Theater am Ortweinplatz Graz
Fotograf: Clemens Nestroy

Ein komplexes Inszenierungsprogramm

Acht Juror*innen hatten aus mehr als siebenzig Bewerbungen in aufwändigen Live-Sichtungungen sechs Produktionen ausgewählt, die dem gewünschten Komplexitätsgrad entsprechen, aber auch eine überzeugende künstlerische Formensprache zeigen sollten. Zum Beispiel Clownstheater mit roten Nasen, auf den ersten Blick eher old-schoolmäßig, aber für die jungen Geflüchteten des Ensembles Wunderbar aus Minden eine sehr passende Form, durch körperbetontes Agieren die Sprachbarrieren zu überwinden und spielerisch mit Klischees und Vorurteilen der deutschen Leitkultur, aber auch mit den eigenen schmerzhaften Fluchterfahrungen umzugehen und den „Blick nach vorn“ zu richten.



„Turnen“ Tanztheaterprojekt
von Tomas Bünger,
Junge Akteure, Bremen
Fotograf Theater Bremen



Shortact „Truth Bombs“ von Jule Bökamp
Fotograf Theater Bremen

Von diskriminierungssensiblen Theater



„Blick nach vorn“ Ensemble Wunderbar, Stadttheater Minden,
Regie: Canip Gündoğlu, Fotograf: Pauk Olfermann



Shortact „Mess with the audience“ von Jean Maurice Seifert
Fotograf Theater Bremen

Der Jugendclub des Theaters an der Parkaue hatte sich „Feuer fangen“ von Luc Tartar erarbeitet und aus der Geschichte um einen Kuss auf dem Schulhof eine funkensprühende, rotzfreche und raumgreifende Performance entwickelt.

Mit dem Totalverweigerer Bartleby, der nach dem Credo „Ich möchte lieber nicht“ lebt (und untergeht), hat das KOM‘MA-Theater aus Duisburg eine literarisch hochkarätige Vorlage als Grundlage ihrer Inszenierung „Bartleby – Zur Vermessung des Widerstands“ gewählt. Mit der sehr schlüssigen Aktualisierung der Melville-schen Schreibstube als Großraumbüro eines Start-up-Unternehmens gibt das Stück einen beklemmenden Einblick in die moderne Arbeitswelt mit ihren als Selbstoptimierung getarnten Formen der Ausbeutung und Persönlichkeitskontrolle. Gerhard Meisters unter dem Titel „In meinem Hals steckt eine Weltkugel“ publizierte

Textflächen lassen anonym bleibende Figuren „in ihren Widersprüchen zappeln“, Widersprüche einer Weltordnung, die den einen das Leben in einer hedonistischen Spaß- und Wegwerfgesellschaft ermöglicht, von dem sie aber wissen, dass es mit dem Not und Elend der anderen Gesellschaft erkauft ist.

Der Piccolo Jugendklub aus Cottbus hatte unter dem Titel „KRG Eine Heimatbetrachtung“ Janne Tellers „Krieg“ und Texte von Falk Richter zu einem mit Schlagzeug und Gruppenpercussion emotional sehr aufgeladenen Trommelfeuer über fremdenfeindliche Angstreflexe collagiert. „Eine Performance über das Trainieren, das Sich-Hingeben einer absoluten Klarheit, das radikal Freisein und das Durchbeißen“, der Untertitel zu „Beißen“ vom Jugendclub des Theaters am Ortweinplatz aus Graz fasst treffend zusammen, worum es in der Produktion geht. Unter dem gnadenlosen Kommando eines Metronoms treiben sich auf der leeren Bühne im präzise getakteten Scheinwerferlicht fünf Jugendliche zu Höchstleistungen. Sie trainieren Schwimmen, Boxen, Tricking, Gaming und klassischen Tanz. Die recherchebasierte Inszenierung entwirft eine atemberaubende und beklemmende Metapher für unsere Leistungsgesellschaft und den Perfektionismus ihrer Körperkultur.

te gab es neun Stunden Probezeit mit 10 bis 15 Darsteller*innen aus dem Kreis der Festivalteilnehmer*innen. Entstanden sind dabei formal erstanlich präzise gearbeitete, oft chorische Szenen: so die facettenreich choreographierte „TANZbar“, das suggestive Kreisritual „Sicko“, eine freche Dekonstruktion von Szenen aus „Frühlings Erwachen“ in „You And Me Baby“, die bildstarke Thematisierung von Verschwörungstheorien in „Truth bombs“, und „So schön kaputt“ gezeigte Narben und Schönheitsfehler. Es gab aber auch sehr riskante, offene und improvisierende Angebote. Textsplitter „Für eine bessere Welt!“ wurden in einer Art Action-Painting auf einer großen Leinwand versammelt, in „Mess with the Audience“ wurde das Publikum zu Formen des Zuschauens animiert und „Auszug, oder: 100 Gründe, warum ich nicht länger bleiben kann“ variierte auf eine sehr unterhaltsame Weise mit einem Chor von Erzähler*innen ein assoziatives Improvisationsspiel der Gruppe „Forced Entertainment“. Dieses Angebot für szenische Experimente hat gezeigt, dass in den Jugendclubs ein großes kreatives Potenzial vorhanden ist, das auch ohne theaterpädagogische Vormundschaft zu überzeugenden szenischen Lösungen führen kann.

Den populistischen „Rampensäuren“ mit ihrem identitären Alleinvertretungsanspruch den Platz auf der (politischen) Bühne mit Komplexität streitig zu machen, so hat die Redaktion der Festivalzeitung „Die Lobby“ in ihrem Begrüßungs-Editorial das Festival-Motto verstanden. Diese Erwartung hat das 27. Bundestreffen „Jugendclubs an Theatern“ in jeder Hinsicht erfüllt: ohne eilfertige Heilsversprechen und voreilige Lösungsangebote, aber dafür mit umso mehr Lust an Irritationen und Widersprüchen, die das Denken und Fühlen in Bewegung bringen.



Shortact „Für eine bessere Welt“ von Tabea Schäfer, Fotograf Theater Bremen



Shortact „Auszug...“ von Thilo Grawe
Fotograf: Theater Bremen

Regie-Nachwuchs begeisterte mit Short-Acts

Anstelle der traditionellen Workshopangebote für Spieler*innen und Delegierte wurde das 2015 erstmalig angebotene Short-Acts-Format weitergeführt. 28 junge Nachwuchs-Theatermacher*innen hatten sich mit einem Konzept für eine zehnmünütige Präsentation beworben. Für die acht von der Jury ausgewählten Konzep-

Theaterpädagogische Stückentwicklung bei der BiondekBühne

Gregor Ruttner

„Durch spielerische Improvisation und werkstattartiges Experimentieren werden [bei der BiondekBühne] Ausdrucksformen gesucht, die einen hohen Anspruch an Ästhetik erfüllen. Das Ergebnis ist ein Kunstwerk, das selbst kreiert wurde – und damit einzigartig ist.“¹

So beschreibt die BiondekBühne, die Bühne für Neugierige in Baden bei Wien, ihre Arbeitsweise auf ihrer Website und ihren Informationsbroschüren. Hinter diesen zwei Sätzen stecken zahlreiche theoretische Überlegungen und über einige Jahre gesammelte Erfahrungen der dort praktizierenden Pädagog_innen, die im Folgenden spezifischer ausgeführt werden.

Den Anfang macht die „spielerische Improvisation“ und das „werkstattartige Experimentieren“. Nicht Perfektion und Vergleichbarkeit mit professionellem Theater ist bei der Stückentwicklung der BiondekBühne das Ziel, sondern etwas, das zu Beginn des künstlerischen Prozesses noch gar nicht vorhersehbar ist – und auch gar nicht sein kann. „Entscheidend ist dabei, dass im Unterschied zum dramenzentrierten Theater die Figuren dem Akteur nicht durch ein Skript vorgegeben sind, sondern erst durch zu findendes Material in biografischer Selbstthematization und gemeinsamer Reflexion innerhalb des Ensembles entwickelt und konturiert werden.“ (Köhler 2009: 24) Die Gruppe selbst gestaltet also nicht nur durch ihre eigenen Ideen und Entscheidungen das Szenematerial, sondern allein schon durch ihre individuelle Zusammensetzung.

Das bedeutet jedoch nicht, dass nicht auch ein dramatischer Text die Grundlage für diese Experimente sein kann. Besonders die Gruppen im Jugendalter verlangen bei der BiondekBühne immer wieder nach vorgefertigten oder gar aus dem Kanon bekannten Texte. Doch auch hierbei ist der Text eben nur die Basis des Ausprobierens. So wird im Prozess stets eigenes Material generiert und neue dramatische Zugänge werden gefunden (vgl. Pinkert 2016: 17).

Es folgt die „Suche nach Ausdrucksformen, die einen hohen Anspruch an Ästhetik erfüllen“. Dies ist in Zeiten, in denen postdramatische und performative

Darstellungsformen sich weiterhin gegenüber traditionellen Präsentationsrahmen behaupten, eine große Herausforderung. Doch genau darin sehen die Teilnehmenden der BiondekBühne auch den Reiz an künstlerischen Projekten. Ihnen wird die Möglichkeit geboten, sich außerhalb von traditionellen Theaterformen zu bewegen. Es wird eingeladen, Experimente mit Raum, Stoff, Präsentationsform und Publikum einzugehen. Vergleichbar mit der Arbeitsweise Karl-Heinz Wenzels beim Projekt ‚B.E.S.T.‘ in Bremen, folgen auch die Stücke der BiondekBühne keiner „fortlaufende[n] Handlung, keine[r] narrative[n] Kontinuität, es gibt keine geschlossene Fabel mehr; und es gibt keine abgeschlossene Repräsentation einer fiktiven Welt. Es ist ein offenes, zerrissenes Weltmuster, in dem sich die Jugendlichen präsentieren. Es folgt in vielen Aspekten den Gedanken postdramatischer Gestaltungsmuster. Durch die gleichen Rollenansprüche der Jugendlichen ergibt sich ein additives, manchmal auch serielles Dramaturgieprinzip.“ (Wenzel 2008: 49) Es gilt also eine Präsentationsform anzustreben, die alle Teilnehmenden zu gleichen Teilen involviert. Werden Geschichten mit klar erkennbaren Hauptfiguren umgesetzt (etwa als Bearbeitung eines Buches), so werden diese Rollen mehrfach besetzt oder laufend gewechselt. Die Kinder und Jugendlichen werden laufend zur Auseinandersetzung mit einem für die Gruppe gemeinsamen Thema angehalten, um ihren Beitrag als gleichwertigen Teil der Gruppe einbringen zu können. Sonst eher stürmische Menschen lernen so, einen Schritt zurück zu gehen und auch einmal die Ansichten anderer zu berücksichtigen. Jene, die als schüchtern oder zurückhaltend wahrgenommen werden, erfahren, dass auch ihre Ideen wertvoll sind und zum Gelingen des Ganzen beitragen. So entsteht ein Gemeinschaftsgefühl, das gleichzeitig auch die Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit stärkt (vgl. Köhler 2009: 76).

Diese Prämisse ist für den Prozess oberstes Gut, kann für das Publikum, das eben nur das Ergebnis sehen kann, allerdings schnell zu Verwirrung führen. Zwar geht es „im Kontext von Theaterpädagogik nicht

primär um ‚machbare‘ theatrale Darstellungen, sondern um Bildungsprozesse der Beteiligten“ (Pinkert 2016: 21), dennoch steht bei der BiondekBühne am Ende eines Projektes immer eine Präsentation. Daher ist es trotz alledem die Aufgabe der Spielleitung, in der Gestaltung eine Balance zu finden, die die vermittelten Inhalte und den dahinterstehenden Prozess sichtbar machen.

So sind wir beim letzten Punkt angelangt, dem „Kunstwerk, das selbst kreiert wurde – und damit einzigartig ist.“ Die geforderte Sichtbarmachung der Experimente wird von den jungen Menschen allein nach außen getragen, da die Spielleitung ja nicht selbst auf der Bühne steht. Ein Gelingen ist also nur dann möglich, wenn alle, die Teil des Produkts sind, auch Teil des Prozesses und mit dessen Fortlauf einverstanden waren (vgl. Czerny 2011: 177). Die Auseinandersetzung mit dem gewählten Thema bzw. Stoff wird einer Öffentlichkeit präsentiert, die sich selbst mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht so ausführlich – nämlich über zwei Semester hinweg – damit beschäftigt hat. Dies führt unweigerlich zu einer Rollenumkehr oder, um mit den Worten Walter Benjamins zu sprechen: „während der Aufführung [stehen] Kinder auf der Bühne und belehren und erziehen die aufmerksamen Erzieher.“ (Benjamin 1969: 85) Ihre Meinung wird plötzlich ernstgenommen bzw. zumindest angehört, denn im Theatersaal sitzen die Eltern oder anderen Erwachsenen im Publikum für die komplette Dauer der Präsentation auf ihren Plätzen und hören und schauen aufmerksam und durchgehend zu. Die Kinder und Jugendlichen auf der Bühne werden so zu ernstzunehmenden Expert_innen (vgl. Stang 2014: 230).

Über alle dem steht die Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmenden, die durch die gemeinsame künstlerische Arbeit forciert wird. Demgemäß lautet auch die Mission der BiondekBühne: „Wir wollen alle Menschen durch Darstellende Kunst in ihrer individuellen Entwicklung ganzheitlich fördern, damit sie reflektiert, empathisch und verantwortungsvoll handeln können.“ⁱⁱ Dadurch dass auf Castings verzichtet und

Theaterpädagogische Stückentwicklung bei der BiondekBühne

für jede Person ein Platz geschaffen wird – egal mit welchen Voraussetzungen oder Erfahrungen sie kommt – wird Talent nicht als etwas Gegebenes verstanden, sondern als etwas zu Förderndes, das in jedem Menschen steckt. Eine öffentliche Präsentation am Ende unterstützt dabei den Prozess der

Sichtbarmachung dieser Fähigkeiten, da eine sich durch „Selbsterfahrung“ entwickelnde Persönlichkeit sich möglicherweise gerade dadurch wirksam künstlerisch betätigen und ausdrücken kann (vgl. Hippe 2015:14). Die Spielleitung selbst sollte sich möglichst im Hintergrund halten,

um den Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen, sich zu gleich vielen Teilen möglichst gut präsentieren zu können (vgl. Ruttner 2015:36).

All diese Faktoren tragen zu einer erfolgreichen theaterpädagogischen Stückentwicklung bei.

Literatur

- Benjamin, W. (1969): „Programm eines proletarischen Kinder-theaters“, in: Ders: Gesammelte Schriften. Band 2. Aufsätze, Essays, Vorträge. Teil 2. Frankfurt am Main, Suhrkamp
- Czerny, G. (2006): Theaterpädagogik. Ein Ausbildungskonzept im Horizont personaler, ästhetischer und sozialer Dimension. Augsburg. Wißner-Verlag
- Hippe, L. (2015): Und was kommt jetzt? Szenisches Schreiben in der theaterpädagogischen Praxis. Weinheim. Deutscher Theaterverlag
- Köhler, N. (2009): Biographische Theaterarbeit zwischen kollektiver und individueller Darstellung: Ein theaterpädagogisches Modell. München. kopaed
- Pinkert, U. (2016): Dramaturgische Praktiken in Eigenproduktionen. In: Zeitschrift für Theaterpädagogik. Korrespondenzen 69, S. 17-22
- Ruttner, G. (2015): Uns wurde geschrieben: Ergebnisse einer kleinen Umfrage unter Kolleginnen und Kollegen / Expertinnen und Experten. Ist Eigensinn in deiner theaterpädagogischen Arbeit von Bedeutung? In: Zeitschrift für Theaterpädagogik. Korrespondenzen 67, S. 36
- Stang, K. (2014): „Auswendiglernen kann doch jeder!“ Fatzer für Kinder. In Deck, J./ Primavesi, P. (Hg.): Stop Teaching! Neue Theaterformen mit Kindern und Jugendlichen. Bielefeld: transcript Verlag, S. 221 - 234
- Wenzel, K. (2006): Theater in BEST-Form. Plädoyer für ein anderes Jugendtheater. Weinheim. Deutscher Theaterverlag

Anmerkungen:

1 <http://www.biondekbuehne.at/backstage/methodel/> [24.10.2017]

2 <http://www.biondekbuehne.at/backstage/mision/> [24.10.2017]

»Stimmen nach außen tragen« Audiowalks von und mit Inhaftierten im Rahmen des Projekts TROC

Eliana Schüler, Valeria Stocker



Du blickst auf die Mauer eines Gefängnisses. Um dich herum Menschen mit Kopfhörern. Du hörst eine Stimme, die in einem sanften, aber herausfordernden Ton mit dir spricht: „Kennst du mich? (...) Ist es wichtig für dich zu wissen, ob ich hinter der Mauer bin oder wie du auf der anderen Seite? (...) Kannst du mir vertrauen? (...) Was siehst du? (...) Wer ist hinter diesen Mauern? Ein Unternehmer? Eine Jurastudentin? Die Frau vom Markt? Dein Nachbar? Ein Arzt? Eine Künstlerin? (...) Wer entscheidet darüber, ob die Türen geöffnet werden? Willst du reingehen? Oder hast du Angst? (...)“ Die Stimme weist dich darauf hin, dass du frei bist und dich bewegen kannst, wohin du willst. Du sollst das Gefängnisgelände verlassen.

Im Rahmen des Projekts „TROC“ (zu Deutsch „Austausch“ oder „Tauschhandel“) haben Inhaftierte aus verschiedenen Gefängnissen Togos unter der Leitung eines interdisziplinären Teams, bestehend aus dem Autor Joel Amah Ajavon, dem

Erzähler Joseph Bessan, den Theaterpädagoginnen Eliana Schüler und Valeria Stocker, sowie dem Schauspieler Koffi Edem Touglo, das Material für Audiowalks in fünf Städten Togos erarbeitet. TROC symbolisierte dabei drei Ebenen des Austauschs: innerhalb der Gruppe im gemeinsamen Probenprozess; zwischen den Inhaftierten und dem Publikum im Rahmen des Audiowalks; und innerhalb des künstlerischen Leitungsteams.

Audiowalk als Spiel mit Differenzen

Ausgestattet mit Kopfhörern begibt sich das Publikum auf einen Audiowalk. Sie hören mündliche Instruktionen und Erzählungen der Inhaftierten¹. Die Walks führen das Publikum vorbei an Orten, die sich in Geschichten der Inhaftierten wiederfinden. Erinnerungen, Träume und Visionen der Inhaftierten werden an Orte

außerhalb des Gefängnisses transportiert und mit der Umgebung in Beziehung gesetzt. Die Geschichten werden außerhalb der Gefängnismauer gehört, und so werden möglicherweise neue Blickwinkel auf die aktuelle Situation der Insass*innen eröffnet. Auch die Differenz von Innen und Außen, von Begrenzung und Weite wird spürbar: Während das Publikum den Strand von Lomé bevölkert, hört es Erinnerungen einer Inhaftierten an Tage am Meer und außergewöhnliche, ja geradezu zauberhafte Begegnungen. Der Blick der Zuschauer*innen kann in die Ferne schweifen, während sich das Bewusstsein einschleicht, dass die Erzählerin beengt ihre Strafe im Gefängnis von Lomé absitzt. Gleichzeitig spielt das Format aber auch mit Nähe und Distanz. Die Stimme aus dem Kopfhörer ist physisch abwesend und gleichzeitig ganz nah: Sie begrüßt, lädt ein, gibt Anweisungen. Plötzlich wird das Publikum aufgefordert, den vorbeigehenden Passant*innen ein Lächeln abzurufen, sie

»Stimmen nach außen tragen«

zum Lachen zu bringen. Hier rücken auch die anderen Zuschauer*innen in den Blick der Einzelnen. Sie werden zur Vergleichsgröße: Wer macht mit? Wer befolgt die Anweisungen der Stimme? Wer widersetzt sich? Aber nicht nur die Zuschauer*innen sollen schauen dürfen. Das Format des Audiowalks ermöglicht auch, dass sie selbst den Blicken der Öffentlichkeit ausgesetzt werden. Sie bleiben nicht nur Publikum, sondern werden selbst zu Akteur*innen, die beobachten und beobachtet werden. Es soll der „Eindruck des Oberserviertwerdens“² entstehen und erfahrbar werden. Der Walk endet im Gefängnis. Im Innenhof treffen die Zuschauer*innen auf die Inhaftierten. Blicke treffen sich. Blicke weichen einander aus. Durch die Kopfhörer dringt immer noch die Stimme: *„Was denkt ihr von uns? Welchen Blick richtet ihr auf die Gefangenen, die wir sind? Sind wir für euch Taugenichte? Verbannete? Isolierte am Rande der Welt? Was ihr denkt, ist wichtig für uns. Sehr wichtig.“*

Blickwinkel ausloten und Blickweisen hinterfragen

Am Beginn des Probenprozesses stand die Frage nach konkreten Orten, die für die Teilnehmenden bedeutsam waren. Entsprechend unserer jeweiligen Arbeitsschwerpunkte haben wir verschiedene Angebote entwickelt: Schreib- und

Erzählübungen, Bewegungs- und Improvisationsübungen, in denen die eigenen Geschichten entwickelt, transformiert und in Beziehung zueinander gesetzt wurden. Über die Arbeit an den Orten hinaus hat sich schnell ein zentrales Thema in allen Gruppen herauskristallisiert: Der Blick der Gesellschaft auf die Inhaftierten. Unsere Fragen haben sich entsprechend erweitert: Wie blicken die Zuschauer*innen auf die Inhaftierten? Und umgekehrt? Was passiert, wenn die Zeit im Gefängnis vorbei ist? Wie blicken die Familien und Freund*innen der Inhaftierten auf sie? Können diese Perspektiven verändert oder brüchig werden?

Die sogenannte „Augenhöhe“

Das Hinterfragen von gewohnten Perspektiven war nicht nur in der künstlerisch-pädagogischen Arbeit zentral, sondern durchzog die gemeinsame Arbeit ab der Entscheidung, eine Kooperation zwischen Deutschland, der Schweiz und Togo in Angriff zu nehmen. Ein solches Projekt zu realisieren bedeutet immer auch, sich mit vorhandenen globalen Machtstrukturen auseinanderzusetzen. Denn es stellt sich die grundsätzliche Frage, inwiefern eine gleichberechtigte Partnerschaft im Nord-Süd-Kontext überhaupt möglich ist, wenn politische und ökonomische Strukturen die Machtverteilung global und auch innerhalb der Kooperation fortwäh-

rend beeinflussen?³ Das Sprechen über die vermeintliche Augenhöhe suggeriert eine Gleichheit und Gleichberechtigung, die so faktisch nicht vorhanden ist⁴. Stattdessen sollte eine permanente und vor allem gemeinsame Reflexion des Vorhabens im Fokus stehen. Gibt es eine postkoloniale, machtkritische Praxis? Was können wir dazu beitragen? Welche Partnerschaft und Solidarität braucht es dafür? Gibt es ein gemeinsames Ziel? Wer entwickelt und konzipiert das Projekt? Gibt es die ehrliche Bereitschaft zu gegenseitigem Lernen und vor allem den Mut des Verlernens des Nordens?⁵ Diese Fragen haben wir innerhalb des Teams immer wieder gemeinsam reflektiert. An diesem Projekt kritisch zu sehen ist mit Sicherheit, dass die künstlerisch-pädagogische Arbeit nur in Togo stattfand und keine gegenseitigen Besuche realisiert werden konnten. Auch müsste es Ziel einer kritischen theaterpädagogischen Praxis im postkolonialen Kontext sein, die oben aufgeworfenen Fragen nicht nur im künstlerischen Team zu reflektieren, sondern auch zum Gegenstand des Prozesses mit den Teilnehmenden zu machen. In internationalen (Theater-)Projekten wird häufig von den Begegnungen gesprochen, die über die gemeinsame künstlerische Arbeit geschaffen werden sollen. Doch die politischen Bedingungen dieser Begegnungen dabei mitzudenken, ist wohl die besondere Herausforderung solcher Projekte.



25 Jahre Obdachlosetheater „Ratten 07“

Gerd Koch

Am 16. Dezember 2017 feierte das Obdachlosetheater „Ratten 07“ in Berlin sein 25jähriges Bestehen mit einer kleinen musikalischen Revue aus den vielen und verschiedenen Stücken, die dies Theater in den Jahren seit 1992 zur Aufführung brachte.

Vor 20 Jahren schrieb Wolfgang Sting in dieser Zeitschrift (Heft 28) unter dem Titel „Theaterpädagogik ist eine Kunst. Notizen zu ihren Grundlagen und Vermittlungsformen“ Folgendes mit Bezug auf Roland Brus, der zeitweilig Regie bei „Ratten 07“ führte:

„Theaterpädagogik ist ohne den Sachbezug Theater nicht denkbar. Das klingt banal, ist aber wichtig für eine entscheidende Arbeitsausrichtung, nämlich eine künstlerische. Theater gilt als die soziale Kunstform, und als Kunst zeigt das Theater soziale und pädagogische Wirkung. Das ist der Ausgangspunkt der Theaterpädagogik. Theaterpädagogik ist primär als künstlerische Arbeit zu verstehen. Denn nur im künstlerischen Tun, in der Konzentration auf den künstlerischen Gestaltungsprozess entfalten sich die bildungsrelevanten und

sozialen Dimensionen des Theaterspiels, ... je mehr sie (die obdachlosen Darsteller) in die Kunst gingen, desto näher waren sie bei sich‘, bestätigt Roland Brus, der Regisseur des Obdachlosetheaters ‚Ratten 07‘ an der Volksbühne Berlin, die Wechselbeziehung, in der die Intensität des Künstlerischen die Qualität der Lern- und Bildungserfahrung bedingt. Aus dieser Prämisse folgt, dass sich Theaterpädagogik an den künstlerischen und ästhetischen Arbeits- und Gestaltungsprozessen des Mediums Theater, damit ist nicht der Stadttheaterbetrieb gemeint, zu orientieren hat.“

Das Repertoire der „Ratten 07“ umfasst literarische Stücke von Hauptmann, Gogol, Brecht, Ionesco, Dario Fo u. a. Man brachte selbst entwickelte Monologe szenisch zu Gehör in präziser Sprechtechnik (z. T. zur Erinnerung an Spieler*innen, die ‚abhanden‘ gekommen waren im Laufe der Zeit). Man spielte an verschiedenen Orten (Berliner Volksbühne, Haus Bethanien, RAW-Tempel in Berlin-Friedrichshain, Alice-Salomon-Hochschule Berlin, Prater im Prenzlauer Berg, Café-Theater im „Zentrum Gitschiner 15“, dessen

Motto lautet „Kunst trotz(t) Armut®“), hatte Gastspiele in anderen Städten, z. B. Gorkis „Nachtasyl“ mit tschechischen Kolleg*innen in Prag – und einzelne Mitwirkende traten im Film auf.

Das Obdachlosetheater „Ratten 07“ wurde auch geehrt: Einer seiner wichtigen Regisseure, Gunter Seidler, bekam das Bundesverdienstkreuz – übereicht nach seiner Aufführung von Gogols „Revisor“. Als die „Ratten 07“ einen Auftritt in Graz hatten, bekamen sie dort die Ehre, von der Polizei am Bahnhof empfangen und zum Spielort eskortiert zu werden (wie ein Gefahrengut?! – die Bahnpolizei der



vorherigen Station hatte diese „Ratten“ – sicherheitshalber?! – angemeldet). 1995 erhielten die „Ratten 07“ von der Akademie der Künste den „Kunstpries für Darstellende Kunst der Stadt Berlin“ und das Archiv des Obdachlosetheaters „Ratten 07“ befindet sich seit 2017 in der Berliner Akademie der Künste (das ehrt die Akademie und die „Ratten 07“ gleichermaßen!). 2008 schrieb Abel vom Acker – ein Akteur von „Ratten 07“ – in dieser Zeitschrift (Heft 53) unter dem Titel „Obdachlosetheater: K/Eine Tüte Mitleid!“: „So widersprüchlich es klingen mag, aber durch die Vernachlässigung des sozialen Aspekts in der Theaterpädagogik und die Betonung des künstlerischen und des politisch-gesellschaftlichen Aspektes erreicht man den höchstmöglichen sozialen Effekt auf den Einzelnen (...). Theaterpädagogik sollte (...) den künstlerischen Aspekt und die damit verbundene, grundgesetzlich verankerte Kunst-Freiheit betonen. Wie immer, wenn sich etwas bewegen soll, ist hierzu viel Mut erforderlich, Mut zur Provokation, Mut anzuecken.“

Theater RATTEN 07 und Goldnetz gGmbH präsentieren:
Komödie nach Nikolai Gogol / Regie Gunter Seidler

DER REVISOR

„Jeder hat hier und wieder kleine Geschenke angenommen habe...“
Zitat Stadthauptmann

Premiere
21.9.2011
20 Uhr
RAW-Tempel e.V.

RAW-Tempel e.V.
01/05/11/19/24
Oktober 20 Uhr
02/09
November 20 Uhr

Uferhallen-Wedding
24/25 September
18 Uhr

ADG - Kunstverein
07/08 Oktober
20 Uhr

SOULZ
04/05 November
20 Uhr

Kontakt:
Theater RATTEN 07
Revisors Str. 30
10245 Berlin
T: 030 2 690 281 88
ratten_goldnetz@berlin.de
www.ratten07.de

pubcenter

Ständige Konferenz Spiel und Theater an Hochschulen 2017 Situation Promotion: Austausch zur Lage des wissenschaftlichen Nachwuchses

Katharina Kolar und Ina Driemel

Im Rahmen der Ständigen Konferenz Spiel und Theater an deutschsprachigen Hochschulen (StäKo) im Oktober 2017 an der Universität Bayreuth fand ein vom Arbeitskreis Kritische Theaterpädagogik¹ initiiertes Gespräch zur „Lage des wissenschaftlichen Nachwuchses“ statt. Unser Anliegen war es, mit den Teilnehmer*innen der Konferenz darüber ins Gespräch zu gehen, dass zunehmend wissenschaftlicher Nachwuchs im Feld aufrückt, für den nicht nur eine Teilnahme am Fachdiskurs möglich sein sollte, sondern auch berufliche Perspektiven geschaffen werden müssen.

Als Einstieg in das Thema haben wir zunächst die Ergebnisse einer ‚Erhebung‘ vorgestellt, die von Mitgliedern des AK vorab per Mail durchgeführt wurde und die einen Überblick zum derzeitigen Ist-Zustand in Sachen wissenschaftlicher Nachwuchs geben sollte². Diese beinhaltete Fragen zur Ein- und Anbindung von Nachwuchswissenschaftler*innen sowie zu (Förder-)Maßnahmen im Rahmen der wissenschaftlichen Qualifizierung (Promotions- und Post-Doc-Phase):

Qualifizierungsphase

*Gibt es an Ihrer Hochschule/Universität die Möglichkeit im Bereich Theaterpädagogik zu promovieren? In welchem Bereich (Fakultät/Fachrichtung/Studiengang/Institut)? Wie sind die Promovend*innen ein-/angebunden, wie ist deren Status? (...) Welche konkreten Maßnahmen gibt es i.R. der wiss. Qualifizierung (ggf. Programme, Doktorand*innen-Kolloquium) und von wem werden diese durchgeführt?*

Post-Doc-Phase

*Welche Möglichkeiten bietet Ihre Hochschule/Universität Nachwuchswissenschaftler*innen (im Bereich Theaterpädagogik) für die Phase nach der Promotion? Gibt es Stellen für Post-Doktorand*innen (...)?*

Erfreulicherweise haben wir von 12 Ausbildungsstätten eine Rückmeldung erhalten, anhand derer wir ein Bild vom ‚Ist-Zustand‘ skizzieren konnten. Wir sprechen bewusst von skizzieren, da uns wohl bewusst ist, dass wir nicht alle Ausbildungsstätten erfasst bzw. erreicht haben, an denen die Möglichkeit zur Promotion im Bereich Theaterpädagogik besteht bzw. an denen

‚theaterpädagogischer Nachwuchs‘ verortet ist. In diesem Zusammenhang tauchte bei uns auch die Frage nach den Adressat*innen auf, d.h. welche Institutionen in eine solche Erhebung eingebunden sein müssten. Nur jene, die den Namen ‚Theaterpädagogik‘ explizit enthalten, also die Ausbildungsstätten von Theaterpädagog*innen? Wo fängt der eigene (Fach)Bereich an und wo hört dieser auf? Nicht zuletzt mit der Ausdifferenzierung des Fachs, der Etablierung von weiteren Studiengängen in den Bereichen Kulturelle Bildung, Szenische Forschung etc. sowie der Inter- und Transdisziplinarität verschwimmen die ‚Grenzen‘ für unser Anliegen, die Situation von Nachwuchswissenschaftler*innen im Bereich Theaterpädagogik umfassend darzustellen.

‚Zur Lage‘ und Förderstrukturen – Ergebnisse der Umfrage

Das Fach Theaterpädagogik ist sowohl an Universitäten wie auch an Hochschulen vertreten. Obwohl letztere kein Promotionsrecht besitzen, ist es auch hier möglich im Bereich Theaterpädagogik zu promovieren und zwar in Form einer kooperativen Promotion. Diese Möglichkeit besteht u.a. an der Züricher Hochschule der Künste, der FH Dortmund und der HS Osnabrück. Zu den Institutionen, die ein eigenständiges Promotionsrecht besitzen gehören u.a. Universität der Künste Berlin, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Hochschule für Bildende Künste Braunschweig, HafenCity-Universität Hamburg, Universität Siegen, Universität Bayreuth, HMT Rostock, Universität Hamburg, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Wie die Auflistung deutlich werden lässt, ist die Disziplin Theaterpädagogik an vielen Institutionen vertreten und damit verbunden ist die Möglichkeit der Promotion. Viele der o.g. Institutionen bieten zudem Promotionskolloquien an. Dabei handelt sich sowohl um fachspezifische Kolloquien als auch um Kolloquien, die z.T. in Kooperation mit Kolleg*innen angrenzender Fachbereiche (u.a. ZHdK Kolloquium

zu „Kritischer Kunstvermittlung“) durchgeführt werden, oder aber es besteht die Möglichkeit, an Kolloquien anderer Fach- bzw. Forschungsbereiche teilzunehmen (u.a. Uni Hamburg im Bereich Erziehungswissenschaft; Hochschule Braunschweig Teilnahme am Forschungskolloquium Netzwerk Forschung Kulturelle Bildung). Die Mehrheit der Doktorand*innen promoviert auf einer WiMi-Stelle (u.a. UdK Berlin, Uni Hamburg) bzw. künstlerisch-wissenschaftlichen Stelle mit oder ohne Lehrverpflichtung (Hochschule der Künste in Braunschweig, die mit drei Teilzeit-Stellen am Institut die meisten Qualifizierungsstellen vorhält). Einige wenige promovieren auf einer Projektstelle (HS Osnabrück), d.h. hier findet die Arbeit an der Promotion ‚außerhalb‘ der Arbeitszeit statt. Auch gibt es Doktorand*innen, die im Rahmen einer Promotionsförderung durch eine Stiftung oder ein Graduiertenkolleg promovieren (u.a. Graduiertenkolleg „Das Wissen der Künste“ an der UdK Berlin). An dieser Stelle lässt sich festhalten, dass es eine Vielzahl von Angeboten, Vernetzungen und Kooperationen gibt, die darauf zielen, den Nachwuchs zu fördern. Dass es diese Förderstrukturen gibt, ist keine Selbstverständlichkeit, sondern vielmehr auf das Engagement (und Herzblut) der dort tätigen Professor*innen/ Betreuenden zurückzuführen. Abschließend gilt es noch hervorzuheben, dass es zum jetzigen Zeitpunkt zwar Qualifikationsstellen für Doktorand*innen im Bereich Theaterpädagogik gibt, jedoch keine (!) Post-Doc-Stelle.

Ergebnisse der Arbeitsgruppen

Für die anschließende Diskussion in Arbeitsgruppen haben wir zwei Themenkomplexe ausgearbeitet, die helfen sollten, das Gespräch zu fokussieren:

(1) *Berufliche Perspektiven für Nachwuchswissenschaftler*innen in der Fachwissenschaft TP: Wie sehen (ggf. utopische) Wünsche/Visionen für zukünftige Strukturen in der Theaterpädagogik (Promotion/Post-Doc etc.) aus? Welche Voraussetzungen sind dafür notwendig?* (2) *Möglichkeiten der Ein-/*

Ständige Konferenz Spiel und Theater an Hochschulen 2017

Anbindung des wiss. Nachwuchses: Welche Netzwerke/Forschungs-/Plattformen gibt es?

Nachfolgend seien einige Ergebnisse aus den Arbeitsgruppen zusammenfassend dargestellt: In einer AG ging es um die **Situation des wissenschaftlichen Mittelbaus**, dessen Situation angesichts von befristeten Arbeitsverhältnissen und dem Abbau von Stellen in dem Bereich als prekär bezeichnet wurde. Auf hochschulpolitischer Ebene gilt es diese Stellen somit zu stärken (unbefristete Arbeitsverhältnisse) bzw. neue Stellen zu schaffen, u.a. in Form von Drittmittelprojekten. Hierzu wurde angemerkt, dass Drittmittelprojekte wohl Stellen schaffen, zugleich aber der derzeitigen (Hochschul-)Politik der befristeten Arbeitsverhältnisse zuarbeiten würden. Eine weitere AG erarbeitete Vorschläge für

weitere Arbeitsfelder des wissenschaftlichen Nachwuchses, auch außerhalb des akademischen Feldes: Wissenschaftliche Expertise sei u.a. auch in den Bereichen Dramaturgie, Kulturvermittlung, in der Fortbildung von Lehrer*innen oder in der Betreuung von Referendar*innen gefragt. Die dritte AG sammelte konkrete Publikations- und Präsentationsmöglichkeiten im Rahmen von (Arbeits-)Tagungen und regte in Sachen Vernetzung dazu an, **an vorhandene (internationale) Netzwerke/Forschungsgruppen ,anzudocken‘** (u.a. Fachgesellschaft Theaterwissenschaft) bzw. eigene Forschungsnetzwerke zu initiieren. Zudem wurde die Frage diskutiert, was die Besonderheit theaterpädagogischer Forschungsprojekte ausmache. Einig waren sich alle, dass es sich dabei um eine Forschung zwischen Disziplinen und

Diskursen handelt und damit Forschungsmethoden ‚erst gefunden und etabliert‘ werden müssen. Hier wäre es durchaus lohnenswert, eine Forschungsgruppe zum Thema Forschungsmethoden zu etablieren und damit verbundene Projekte und Publikationen auf den Weg zu bringen. Abschließend gilt es zu sagen, dass wir mit dem Thema ‚Nachwuchsförderung‘ auf ein reges Interesse bei den Teilnehmer*innen der Konferenz gestoßen sind. Alle Anwesenden signalisierten ihre Unterstützung und ermutigten zur (weiteren) Eigeninitiative. Zu hoffen bleibt, dass der Austausch fortgesetzt wird und bereits vorhandene Förderstrukturen im Bereich Promotion/Post-Doc-Phase weiter ausgebaut – bzw. mit Blick auf Post-Doc-Stellen – aufgebaut werden.

Anmerkungen:

1 Hervorgegangen aus dem Promotionskolloquium des Instituts für Theaterpädagogik an der Universität der Künste (betreut von Prof. Dr. Ute Pinkert und Prof. Dr. Ulrike Hentschel) hat sich der Arbeitskreis Kritische Theaterpädagogik mit dem Ziel gegründet, den aktiven Austausch von aktuellen Positionen zu initiieren und damit eine (stärkere)

*Vernetzung von Nachwuchswissenschaftler*innen im Bereich Theaterpädagogik und angrenzender Fachdisziplinen voranzutreiben. Der AK hat bisher zwei Forschungstage zu den Themen „Partizipation“ und „Gemeinschaft“ durchgeführt. Am 17. Februar 2018 findet der dritte Forschungstag unter dem Titel „Über das Politische im Theaterpädagogischen“ an der Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK) statt.*

2 Wir haben hierbei primär auf die Mailadressen des StäKo-Verteilers zurückgegriffen.



Anzeigenschluss

für das Heft 73 ist **August 2018**.

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.

AUS DEM ARCHIV

Fundstücke zum Schülertheater-Treffen aus der Sammlung von Hans-Wolfgang Nickel

Ina Driemel

Im Rahmen meines Dissertationsprojektes „Inszenierte Jugend – eine Untersuchung zum Konstrukt Jugend in der Theaterpädagogik (AT)“ arbeite ich mit Materialien des Bundeswettbewerbs *Theatertreffen der Jugend (ttj)*, ehemals *Schülertheatertreffen (STT)*¹. Bei diesem Material handelt es sich zum einen um Theaterproduktionen, die beim Festival eingeladen waren und von denen in diesem Rahmen Videomitschnitte angefertigt wurden² und zum anderen um Programmhefte und Dokumentationen. Auf der Suche nach weiteren Materialien bin ich im Deutschen Archiv für Theaterpädagogik (DATP) auf zwei interessante Fundstücke zum *Schülertheatertreffen* 1980 und 1981 in der Sammlung von Hans-Wolfgang Nickel³ gestoßen. Die Sammlung Nickel stellt den umfangreichsten Bestand des DATP dar. Sie umfasst neben zahlreichem Schriftgut zum nationalen und internationalen Kinder-, Jugend-, Studenten-, und Puppentheater auch Materialien über Festivals, Tagungen, Seminare und Ausbildungsstätten der Theaterpädagogik. Zeitschriften, Plakate und Bücher zum Thema Theater ergänzen den Bestand.

Bei dem ersten Fundstück handelt es sich um das Dokument „Tagungsprotokolle Fachtagung ‚Schülertheatertreffen‘ am 15./16. Dezember 1980“⁴. Anlässlich des ersten Schülertheatertreffens im Mai 1980 hatte die Zentrale Koordinierungsstelle für die Modellversuche „Künstler und Schüler“ in Zusammenarbeit mit der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung zu einer zweitägigen Fachtagung eingeladen. Zu den Teilnehmenden zählten Vertreter*innen verschiedener Institutionen (u.a. BMBW, Berliner Festspiele GmbH, Hochschule der Künste Berlin, Jugendamt, Senator für Schulwesen Berlin) und Verbände (u.a. LAG Spiel und Theater, LAG Spiel in der Schule, BKJ, Fachverband für Theaterzeitung, ASSITEJ/BUSTA), wie auch Spielleiter*innen. Während es am ersten Tag darum ging, das Schülertheatertreffen im Rahmen von Plenumsdiskussionen und Arbeitsgruppen auszuwerten, stand am zweiten Tag das Theater mit Schülergruppen/Schüler*innen als solches im Fokus. Zum einen ging es darum, wie die Theaterarbeit von Schüler*innen angemessen beurteilt werden kann und zum anderen, welche Maßnahmen notwendig sind, um die Förderung und Entwicklung von Theater und Spiel in der Schule voranzubringen. Darüber hinaus ging es in einer Arbeitsgruppe darum, Vorschläge zur Regionalisierung von Theaterfestivals zu erarbeiten. Die Einrichtung des STT wurde dabei von allen Teilnehmenden als positiv bewertet. Hierzu heißt es unter Punkt eins in der Ergebnisliste der Plenumsdiskussion: „Einig waren sich alle Anwesenden über die grundsätzlich positive Funktion des bundesweiten STT. Es spielt eine wichtige Rolle bei der Präsentation, Repräsentation,

Innovation der Schülertheaterarbeit sowie der Kommunikation der daran Beteiligten sowie der Förderung der Theaterarbeit in den Schulen und im Freizeitbereich“⁵. Die (Ergebnis-)Protokolle des zweiten Tages lassen sich in der Gesamtschau sowohl als eine Art Grundsatzpapier zum Theater mit Schüler*innen als auch eine Standortbestimmung verstehen, da hierin Forderungen, Maßnahmen und Ziele zum Aufbau und Ausbau des Bereichs Theater/Darstellendes Spiel festgehalten werden. Gefordert wird u.a. die Einrichtung eines Schul-/Wahlfachs in allen Schulstufen, Ausbildungsgänge für Lehrer aller Schulstufen und -arten im Fach Theaterpädagogik wie auch die finanzielle Unterstützung und inhaltliche Förderung bestehender Netzwerke (z.B.



Titelblatt der Ausgabe „Berliner Colloquium Schülertheater 1980“
Fotonachweis: DATP 2017

Fundstücke zum Schülertheater-Treffen aus der Sammlung von Hans-Wolfgang Nickel

Landesarbeitsgemeinschaften) durch die Kultur- und Bildungspolitik. Zu diesem Statement gehört auch die Diskussion um Beurteilungskriterien bzw. über die Qualität nicht-professioneller Theaterarbeit⁶.

Das zweite Fundstück stellen die zwei Hefte „Berliner Colloquium Schülertheater“ dar, herausgegeben 1980 und 1981 als Sonderhefte der Zeitschrift *Spiel und (Amateur)Theater*. Die Hefte sind aus einem Theoriecolloquium hervorgegangen, das begleitend zu den ersten beiden Schüler-Theatertreffen stattfand und von Hans-Wolfgang Nickel organisiert und geleitet wurde. Wie der Name schon vermuten lässt, stand die theoretische Auseinandersetzung zu Fragen des Theaterspiels mit Jugendlichen im Fokus. Dem Einladungsschreiben von Nickel an die Referenten zufolge ging es konkret darum, „den Versuch einer Theorie des Schülertheaters [zu] unternehmen“⁷. Die Beiträge der Referenten bilden jeweils den Theorieteil der Hefte, der durch einen Praxis- bzw. Informationsteil ergänzt wird. Die Ausgabe von 1980 enthält Referate von Jakob Jennisch („Ästhetische Wirkungen auf der Bühne“), Winfried Stankewitz („Der Amateur als Schauspieler – der Berufsschauspieler“) und Peter A. Harms („Thesen zum literarischen Drama im Schultheater der Sekundarstufe“). Der Praxisteil besteht aus Erfahrungs- und Reflexionsberichten von Spielleiter*innen, Diskussionsbeiträgen zum Schülertheatertreffen sowie aus Berichten zu anderen, internationalen Treffen und fällt damit wesentlich umfangreicher aus. Die Ausgabe von 1981

ist ebenfalls in einen Theorie- und in einen Praxisteil gegliedert. Den zwei Referaten von Peter A. Harms („Thesen zum Schülertheater Jugendlicher“; „Tendenzen und Möglichkeiten im Schülertheater. Eindrücke von Juni ,81 in Berlin und Lübeck“) und Hans-Wolfgang Nickel („Schülertheater und Ich-Identität“) folgen Einblicke in die Praxis und es werden beispielhafte Theater- bzw. Modellprojekte vorgestellt. Am Ende der Ausgabe findet sich zudem eine umfassende Zusammenstellung zu Organisationen und Institutionen im Bereich *Spiel und Theater*. Mit Blick auf den Theorieteil der Ausgabe 1981 ist der Beitrag Hans-Wolfgang Nickels hervorzuheben, da dieser tatsächlich als ein Versuch bzw. ein erster Entwurf zu einer Theorie des Schülertheaters zu lesen ist. Grundlage seiner Theoriebildung ist dabei ein Verständnis von Theater- bzw. Rollenarbeit als Arbeit an der Ich-Identität. Den Text zeichnet zudem aus, dass Nickel hierin explizit ‚den spielenden Jugendlichen‘ in den Fokus seiner Betrachtung stellt⁸. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Fundstücke nicht nur von der Entwicklung theaterpädagogischer Arbeit mit Jugendlichen seit den 1980er Jahren zeugen, sondern diese auch die theoretische Auseinandersetzung mit dem ‚Theater der Jugend‘ und das Bemühen um den Aufbau des Faches Theaterpädagogik bzw. des Fachbereiches Darstellendes Spiel repräsentieren. Der Wettbewerb trägt viel(e) theaterpädagogische (Fach-) Geschichte(n) in sich, die es sich zu heben lohnt – auch über mein Forschungsprojekt hinaus.

Anmerkungen:

1 Der Wettbewerb wurde 1979 vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW) unter dem Namen *Schülertheatertreffen ins Leben gerufen*. Dieser Name erwies sich insofern als problematisch, da sich mehrheitlich Schultheatergruppen von Gymnasien bewarben. Allerdings wollte der Wettbewerb alle Theatergruppen adressieren und im Rahmen des Festivals auch repräsentieren. Zum Konzept siehe: Fischer, Barbara (o.J.) *Eine Insel für kreative Kinder und Jugendliche. Konzeption, erfüllte und offene Wünsche*. In: Chiout, Hans/Wilhelm Edgar (Hg.) *Spielräume – Spielräume. Das Theater der Jugend und sein Treffen. Zum 10-jährigen Bestehen des Theatertreffens der Jugend*. Berlin. S. 51-57.

2 Das Videomaterial kann im Archiv der Bundeswettbewerbe wie auch im Archiv des Deutschen Kinder- und Jugendtheaterzentrums der Bundesrepublik Deutschland in Frankfurt am Main zu Forschungszwecken eingesehen werden.

3 Geboren 1933 in Dortmund, studierte Hans-Wolfgang Nickel Theaterwissenschaft, Pädagogik, Kulturgeschichte und Germanistik in Saarbrücken und an der Freien Universität Berlin, promovierte in Wien und legte seine Lehrprüfung in Berlin ab. Nickel war zunächst als Dozent an der PH Berlin und später als Professor an der Hochschule der Künste Berlin (heute Universität der Künste) tätig, wo den ersten Studiengang *Spiel- und Theaterpädagogik* an einer staatlichen Hochschule in Deutschland begründete.

4 Die Protokolle enthalten (A) Ergebnisse der Plenumsdiskussion, (B) eine Übersicht über die Ergebnisse der Arbeitsgruppen in Stichworten, (C) die Arbeitsgruppenergebnisse, wie auch (D) eine Anwesenheitsliste.

5 DATP-8, lfd. Nr. 32, o.S.

6 Diese Überlegungen zur Qualität waren mit der Frage verbunden, was „das Authentische in der Theaterarbeit mit Jugendlichen [ist]“. Hierzu wurde ein zweiseitiges Thesenpapier ausgearbeitet, das verschiedene Aspekte der Bewertung aufgreift (ebd.).

7 ebd.

8 Nickel hat diese Überlegungen in späteren Texten aufgegriffen und weiterentwickelt. Siehe hierzu: Nickel, Hans-Wolfgang (o.J.) *Jugendamateurtheater. Grundzüge einer allgemeinen Theorie*. In: Chiout, Hans/Wilhelm Edgar (Hg.) *Spielräume – Spielräume. Das Theater der Jugend und sein Treffen. Zum 10-jährigen Bestehen des Theatertreffens der Jugend*. Berlin. S. 126-134; Nickel, Hans-Wolfgang (1990) *Spielleitung im Jugendamateurtheater*. In: Ritter, Hans-Martin (Hg.) *Spiel und Theaterpädagogik. Ein Modell*. Berlin. S. 10-29.

REZENSIONEN

Quer und Nachgelesen – Seitenblicke – Rückblicke

Begegnung und Vernetzung

Im Heft 5 dieser Zeitschrift aus dem Jahre 1988 (damals war der jetzige Untertitel KORRESPONDENZEN noch der Haupttitel) erschien ein Artikel mit der Überschrift „... Quatsch hat sie gesagt ...' Theaterarbeit in der DeutschlehrerInnen-Ausbildung in Ägypten. Was bringt Theaterarbeit für den Fremdsprachenerwerb?“. Als Autoren und Autorin zeichneten Dietlinde Gipsper, Nabil Kassem und Heiner Zillmer. Von ihnen und Midhat Suleiman erschien soeben (2017, Hamburg: edition zebra, 250 S., ISBN 978-3-928859-10-3) ein Buch, das anzeigt, was innerhalb von 30 Jahren nach Veröffentlichung des Aufsatzes erweitert geschehen ist - und mit welcher Ausdauer die AkteurInnen wirken. „Begegnung und Vernetzung“ ist der Titel und die Absicht dieser „Festschrift für Iman Schalabi“, der „Transkulturelle Perspektiven im Umgang mit sprachlicher Vielfalt.“ (Untertitel) liefert. Exemplarisch zur Wirkungsgeschichte mag dieser Beitrag gelesen werden: „Nathan der Weise 1779 2002 2016 - immer noch? Jetzt erst recht!“ (141 ff. - Autorinnen sind Lynn Bubenheimer und Dietlinde Gipsper, die von einem Artikel von Iman Schalabi aus dem Jahr 2002 ausgehen).

gk

Thepakos

Im August 2006 erschien das erste Heft von „Thepakos+. Interdisziplinäre Zeitschrift für Theater und Theaterpädagogik“. Im September 2016 erschien mit Heft 34 das letzte Heft. Das +-Zeichen im Heftnamen zeigt m. E. gut die Absicht der Interdisziplinarität an: Also ein „Plus“, ein „Mehr“, was ein engeres Fachverständnis überwinden / ergänzen will (eine ganz ähnliche Titel-Fassung finden wir bei einem Magazin für Architektur und mehr: „ARCH +“, gegründet 1967). Vom weiten theatersoziologischen und -historisch-systematischen Ansatz des Thepakos+Herausgebers Oliver Bidlo (Herausgeberschaft zusammen mit Hanna Kröger-Bidlo) kann man sich überzeugen durch seine 2017 herausgebrachten „Schriften zum Theater“ die zumeist auf seinen (bearbeiteten) Beiträgen in „Thepakos+“ beruhen (Essen: Oldib, 184 S., ISBN 978-3-939556-52-7). Eine ausführliche Besprechung erscheint im nächsten Heft der Zeitschrift für Theaterpädagogik. Speziell und einleitend für diesen Band hat der Autor sein „Denken in Modulen - Ästhetik, Kreativität und das Neue“ beigeleitet (9 - 47): „... nicht nur

in der Rezeption, sondern vor allem auch in der je eigenen Produktion durch die Menschen, in der Darbietung und der Performance“ sieht der Bidlo (mit Bezug auf Villem Flusser) einen „Legitimationsgrund“ für Theater und Theaterpädagogik im zeitgeschichtlichen „Kontext der digitalen Technologien“.

gk

Meyerhoff, Joachim: Die Zweisamkeit der Einzelgänger. Roman. Köln: Kiepenheuer & Witsch 2017 (= Alle Toten fliegen hoch, 4). [416 S., ISBN 978-3-46204-944-2]

Im Heft 70 dieser Zeitschrift wurde „Ach, diese Lücke, dieses entsetzliche Lücke“ von Joachim Meyerhoff besprochen (74). Dieser unterhaltensame Entwicklungsroman eines fabulierenden Schauspielers war noch nicht, wie dort behauptet, der Schlussstein im Kosmos des Burgschauspielers Meyerhoff. Das Erzählen im Roman geht nach zwei Jahren in die nächste Runde: Im vierten Teil leidet der junge Schauspieler an den Stadttheatern von Bielefeld und Dortmund an seiner Berufswahl, am Umgang mit der Kunst und sucht im Privaten die Liebe, die er auch findet, wenn auch verteilt: Drei Frauen geben ihm dieses Gefühl auf ihre eigene Art und zur gleichen Zeit, eine Studentin, eine Tänzerin und eine Bäckerin, ein polyamorisches Erwachsenwerden in Nordrhein-Westfalen. Lesenswert sind die Passagen über den Theateralltag: vom Umgang mit dem sensiblen Dortmunder Intendanten über die Arbeit am Musical *Anatevka*, bei dem Meyerhoff im Versagen brilliert, bis hin zur Produktion eines Stücks über das Leben einer Ratte, bei dem Meyerhoff mit seinem riesigen Rattenschwanz zur Verschuldung des Ruhrgebiets beiträgt.

mw

Rezensionen

Massalongo, Milena; Vaßen, Florian; Ruping, Bernd (Hg.): Brecht Gebrauchen. Theater und Lehrstück - Texte und Methoden. (= Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik 15). Berlin; Milow; Strasburg: Schibri-Verlag 2016. [436 S., ISBN 978-3-86863-172-2]

Der Sammelband stellt einen gewinnbringenden Beitrag zu einem aktuellen Diskurs unter Theaterschaffenden und -rezipierenden dar, die sich in einem veränderten politischen Klima Europas derzeit unter veränderten (warn-) Vorzeichen nach einem Theater des Eingriffs in das gesellschaftliche Zusammenlebens fragen.

Eine offenkundig gewordene Unmöglichkeit der politischen Verständigung auch innerhalb der westlichen Gesellschaften bestärkt im Theater den Wunsch nach bzw. eine neu erstarkte Orientierung an partizipativen Formen, innerhalb derer (andere) Möglichkeiten des Austauschs, der Verständigung oder überhaupt der sozialen Erfahrung möglich werden. Über den Verlauf des 20. Jahrhunderts hinweg erhielt dieser Antrag an das Theater bereits gerade durch die Theatertheorie und Exegese der Arbeit Bertolt Brechts verschiedene ästhetische Konfigurationen. Sie reichten von einem Appell an ein engagiertes Theater bis hin zur Dekonstruktion dessen über den Umweg des s.g. ‚anderen Brechts‘ (Hans-Thies Lehmann). Der vorgelegte Band greift diese Arbeit von und mit Brechts Gesellschafts-Theater in doppelter Weise auf: Einerseits unternimmt „Brecht gebrauchen“ Arbeit an einer neuen Theorie, die sich ein eingreifendes brechtsches Theater zu geben hat. Er würdigt dabei die besondere Bedeutung des Lehrstücks als „Selbstverständigung, Gewaltfrage, und politische Perspektive im Text, Spielprozess und Aufführung“ (20, Einleitung d. Herausgeber). Zum anderen besteht eine besondere Stärke des Bandes darin, die oft durch die Arbeitsteilung an Theatern ebenso wie in der Wissenschaft (künstlich) aufrecht erhaltene Grenze zwischen pädagogischen und anderen Bühnenformaten in der Analyse aufzusprennen. Brechts Lehrstücktheorie legt eine solche Herangehensweise explizit nah und der Band orientiert sich besonders in seiner programmatischen thesenhaften Hinführung durch Florian Vaßen an deren paradigmatischer Rezeptionsweise, um dessen Aktualität als ein „Versuchslabor gegen Folgenlosigkeit“ (10, Einleitung d. Herausgeber) herauszustellen. Der Titel „Brecht gebrauchen“ und dessen durchaus nicht despektierlichem Spiel mit dem Materialwert Brechts spielt hierbei auf verschiedenartige, laboratorisch angewandte Arbeitsweisen an, mit denen Theater eingedenk seiner politisch-ästhetischen Eigenlogik in das konkrete Leben hineinwirken will. Dass eine Reevaluation der Bedeutung materialistischer Theoriebildung im Werk Brechts heute besonders fruchtbar wird, zeigen die Beiträge von Milena Massalongo und Francesco Fiorentio. Beiträge wie der von Michael Wehren oder Nikolaus Müller-Schöll arbeiten immanent mit dem Politischen des brechtschen Textbegriffs. Ein Schwerpunkt des Bandes besteht in Gesprächen zwischen den AutorInnen, deren Verständigung über unterschiedliche theoriegeleitete Ansätze hinweg teilweise eher assoziativ denn streng analytisch gedeiht. Der unterschiedliche Gebrauch

Brechts in Italien und Deutschland belegt die Wechselwirkung von politischem Klima und wissenschaftlichem Forschungsinteresse. Wie eine zukünftige transkulturelle Lehrstück Theorie und Praxis über Brecht hinaus Eingang ins Theater finden müsste, fragt der Ausblick von Helene Varopoulou und Hans-Thies Lehmann.

Jeanne Bindernagel

Bloch, Natalie; Heimböckel, Dieter; Tropper, Elisabeth (Hg): Vorstellung Europa. Performing Europe. Interdisziplinäre Perspektiven auf Europa im Theater der Gegenwart. Berlin: Theater der Zeit 2017. [219 S., ISBN 978-3-95749-101-5]

Der Sammelband ist das Ergebnis der Tagung „Prozesse der Internationalität im Theater der Gegenwart“, die im vergangenen Jahr an der Universität Luxemburg stattgefunden hat. Die Beiträge stellen aus theaterwissenschaftlicher sowie theaterpraktischer und aus kultur- und politikwissenschaftlicher Sicht Europa als eine Konstruktion in den Fokus, die „gleichmaßen imaginär wie realpolitisch wirksam ist und sich in einem Spannungsfeld zwischen Nationalität und Transnationalität, zwischen multiplen Zugehörigkeiten und differierenden Selbstzuschreibungen entfaltet.“ (7) Der Buchtitel „Vorstellung Europa“ hebt ab auf abstrakte Bewusstseinsinhalte (im Sinne von Jacques Le Goff's ‚Europa der Vorstellungen‘) ebenso wie auf konkrete Theaterprojekte und Performances, die sich mit Europa auseinandersetzen und dabei Diskurse, Mythen und Narrative produzieren bzw. reproduzieren, dekonstruieren, affirmieren und reflektieren. Matthias Warstadt fragt in seinem Beitrag, der die Entwicklung des postmigrantischen Theaters in Deutschland nachzeichnet, nach dem Europabild einer Theaterszene, „die sich nach Jahrzehnten einer [...] nationalen Selbstgenügsamkeit für die Lebenswelten einer diversifizierten Gesellschaft öffnet“ (28) und bezieht die aktuelle Debatte um die Flüchtlingspolitik und Aspekte eines Theaters, das Geflüchtete zu repräsentieren versucht, in seine Überlegungen ein. Silke Felber untersucht in ihrem Beitrag anhand von Elfriede Jelineks Text Die Schutzbefohlenen Inklusions- und Exklusionsmechanismen, die das Konzept Europa mit seinem oft beschworenen Wertekanon generiert, und wie das Theater diese Mechanismen z.T. manifestiert bzw. reproduziert. Den Zusammenhang von Ökonomie, Kulturpolitik, Theaterstrukturen und Ästhetik in der europäischen Theaterlandschaft untersucht Natalie Bloch. Der Text umreißt schemenhaft eine herausfordernde Gemengelage, bleibt mit Blick auf die Analyse in weiten Teilen aber vage. Inwieweit EU-Kulturinitiativen sich nachhaltig auf die europäische Theaterlandschaft auswirken, beschreibt Ian De Toffoli am Beispiel der Stadt Luxemburg, die 2007 Kulturhauptstadt Europas war, dezidiert aber die Großregion

um Luxemburg (Stadt) einbezog. Erstmals in der Historie der Kulturhauptstädte Europas wurde ein Gebiet, das vier Länder (Luxemburg, Frankreich, Belgien und Deutschland), fünf Regionen (Stadt Luxemburg Lothringen, Wallonien, Saarland, Rheinland-Pfalz) und drei Sprachen umfasst, Kulturhauptstadt. Eine Idee vom zukünftigen Nachleben der EU entwirft Bart Philipsen auf Grundlage des Textes exposition performance von Thomas Bellinck und Gabriele Michalitsch nimmt die finanzielle Krise Griechenlands zum Anlass, aktuelle EU-Politik als Tragödie des ‚anderen‘ Europas zu inszenieren. Koku G. Nonoa fragt, ob das europäische Theater auch im Plural existiert und untersucht u.a. am Beispiel von Christoph Schlingensiefels Aktion 18 „tötet Politik“ das Mitwirken der Rezipient*innen im engen Theaterverständnis und die Praxis des Theaters jenseits der Textzentriertheit. Beiträge zu Hausbesuch Europa von Rimini-Protokoll, zu babylonischer Vielfalt und die Frage nach dem Zusammenhang zwischen einer Interrail-Reise und der Inszenierung eines Brecht-Textes vervollständigen den Sammelband, der vielfältige interdisziplinäre Perspektiven auf Europa im Theater der Gegenwart aufzeigt. Mit wenigen Ausnahmen sind Betrachtung und Analyse der Autor*innen auf den westeuropäischen Kontext konzentriert. Der Buchtitel „Vorstellung Europa“ steht vor diesem Hintergrund in gewisser Weise für ein nicht eingelöstes Versprechen.

Ute Handwerg

Vortisch, Stephanie: Bild-Aktionskarten Konzentration und Aufmerksamkeit. Fühlen – Wahrnehmen – Entspannen zu 5 Bilderbüchern. 32 Karten und 32-seitiges Booklet. Weinheim: Beltz-Verlag 2017. [ISBN: 978-3-407-72757-2]

Die erfahrene Theaterpädagogin und Yoga-Lehrerin Stephanie Vortisch hat nach ihrem vielbeachteten Buch „Keine Angst vor dem Theater“ eine weitere Publikation vorgelegt, die als pfiffig komponiertes Crossover aus Elementen des (Kinder-)Spiels, des Theaters, der Bewegung, der Meditation und kindgerechter Yoga-Techniken gelten kann.

Als Medienmix präsentiert sich auch die Publikation selbst, wie bereits im Titel deutlich wird. 25 der insgesamt 32 Bildkarten zeigen Kinder in zahlreichen Varianten des Spiels und der Bewegung, aber auch im versunkenen Innehalten und bei einfachen Yoga-Übungen. Fotografiert hat diese Momentaufnahmen Cosima Maart, der es mit großer Sensibilität gelang, die Kinder in natürlichen Positionen ohne Fixierung auf die Kamera einzufangen. 7 weitere Bildkarten enthalten Motive aus den Bilderbüchern für 4–7-Jährige. Die literarischen Vorlagen sind übersichtlich auf der zweiten Seite des Booklets aufgeführt und bilden den inhaltlichen Leitfad.

Gleich zu Beginn dieses Booklets formuliert Stephanie Vortisch ihre Ausgangsfrage: Wie erreiche ich es als Pädagogin, den Nährboden für Achtsamkeit, Ruhe und Konzentration herzustellen? Ausgehend vom ausführlich erläuterten Modell der fünf Grundkompetenzen (Körper, Atmung, Herz, Bewusstsein und Kreativität) entwickelt die Autorin ihr Konzept, wie Kindern die Fähigkeit zu Konzentration und zu Achtsamkeit gegenüber sich selbst und anderen vermittelt werden kann. Einen wesentlichen Baustein bildet dabei der Einsatz der Bilderbücher. Aus ihrem Erfahrungsrepertoire entfaltet Stephanie Vortisch zahlreiche präzise Vorschläge für die mit Kindern Arbeitenden, so dass der Einsatz der Bildaktionskarten adäquat vorbereitet werden kann. Praktische Tipps zu Dauer, Häufigkeit, Gruppengröße, Raum etc. und zur Verwendung von auf den Inhalt des jeweiligen Buches abgestimmter Materialien (Bälle, Stein, Federn, Tücher etc.) sowie passenden Musikinstrumenten (Klanghölzer, Trommeln, Zimbeln etc.) erleichtern den Fachkräften im theaterpädagogischen Bereich sowie in Kita und Vorschule die Arbeit. Verstärkt wird dies durch eine Fülle von praktischen Hinweisen und Beispielen für den Umgang mit den Bildaktionskarten, die das Angebot für den unmittelbaren Einsatz in der Praxis attraktiv machen.

Der Aufbau der einzelnen Karten folgt einem eingängigen Schema: „Der Weg ist das Ziel“ gibt an, welche Fähigkeiten konkret gefördert werden sollen. „Material“ listet die benötigten Gegenstände auf. „Einstimmung“ gibt eine präzise Anleitung zur Vorbereitung der „Übung“, deren Ablauf selbst schließlich nachvollziehbar dargelegt wird. Etliche Karten bieten weitere „Varianten“ der Übung an oder enthalten „Tipps zum Schminken“ u. ä.

Fachkräfte in den Arbeitsfeldern der Theaterpädagogik, den Bereichen Kita und Vorschule, aber auch in der Grundschule, deren alltägliche Erfahrung nicht nur die schönen Momente in der Arbeit mit wachen, neugierigen und begeisterungsfähigen Kindern sind, sondern die zunehmend mangelnde Konzentration, ständiges Abgelenktsein, fehlende Achtsamkeit gegenüber sich selbst und anderen bei ihren Schützlingen zu konstatieren haben, finden in dieser Publikation ein problemorientiertes, reichhaltiges, und im besten Sinne praktisch einsetzbares Instrumentarium für den Gebrauch im Arbeitsalltag.

Helmi Karst

Kunsthalle Bremen - Der Kunstverein in Bremen - und Museum Barberini Potsdam (Hg.): Max Beckmann Welttheater. München, London, New York: Prestel 2017 [223 S., ISBN 978-3-7913-5696-7]

Eine weitere Lektüre- und Wahrnehmungsempfehlung: Die Kunsthalle Bremen und das Museum Barberini Potsdam zeigen 2017/8 eine Ausstellung mit dem Titel: „Max Beckmann

Rezensionen

Welttheater“. Der Maler Max Beckmann wird „als Theaterdirektor vor(gestellt), der seine Kunstwelt vor uns hingebaut hat und uns mit einladender Geste empfängt“ (so Stephan Lackner zur Ausstellung „Twentieth Century German Art“ in London 1938). Folgende Stichworte markieren die „interdisziplinären Zugänge“ des bildenden Künstlers Beckmann (der auch zwei Theaterstücke schrieb): „Maskerade. Rollenspiele im Raum“; „Gesellschaftsspektakel. Beckmann als Beobachter“; „Theater. Die komplexe Welt der Bühne“; „Varieté. Szenen im Theater der Unendlichkeit“; „Zirkus. Das Leben als Hochseilakt“; „Publikum. Die Rolle des Zuschauers“. Mehräugiges Wahrnehmen der performativen Künste wird ermöglicht! Anregend & nützlich!

Gerd Koch

Merke, Kristin; Eisel, Bernhard; Weyel, Birgit (Hg.): Schaulstellerseelsorge. Interdisziplinäre Zugänge zu Lebenswelt und Religion von Menschen ‚auf der Reise‘. Gera: Garamond 2017 (= Interdisziplinäre Studien zur Praktischen Theologie 2). [419 S.; ISBN 978-3-946964-09-4]

Aus mindestens diesen Gründen ist das Buch für in theaterpädagogischen Feldern Arbeitende anregend, informativ, wichtig:

(1) Es erinnert an die Theaterkunst und ihre bildende, dialogische Wirksamkeit als in die Lebenswelt von Menschen eingreifend und als eine (auch) unsteife, variable Formation.

(2) Das Nomadische, das „auf der Reise“-Sein, ist ins theaterpädagogische Methodenrepertoire aufgenommen worden und nicht selten auch Merkmal der beruflichen, ökonomischen (Unsicherheits-)Struktur. Und: Es schafft Chancen transkultureller Wahrnehmung und Ergänzung als Einbettung in Fremdes.

(3) Der seelsorgerische Akzent dieses Buches verweist auf ethische Dimensionen performativen Handelns.

(4) Der Sammelband (entstanden aus einem DFG-Projekt) liefert eine Vielfalt von Blickrichtungen, Arbeitsweisen, speziellen Tätigkeitsberichten sowie Schreib- und Erzählweisen: „Ethnologische, kulturwissenschaftliche und praktisch-theologische Annäherungen“; „Randkulturen, Milieukulturen und Segregierungsmechanismen“; „Religions- und professionstheoretische Zugänge“; „Praktisch-theologische Zugänge“ ...

(5) Die Beiträge zeigen, dass es nicht gleichgültig ist, ob ‚von innen‘ oder ‚von außen‘ argumentiert wird. Der Buchtitel „interdisziplinäre Zugänge“ wird erfüllt: Unterschiedliche Milieus behalten ihre Würde und verschiedene Erkenntnismethoden bewähren sich.

(6) Der umfangreiche Beitrag des Erziehungswissenschaftlers (Sozialisation, politische Bildung, Forschung zum Circus als ‚traditioneller Alternativkultur‘) Bernhard Claußen (97 - 153; einschl. 17 S. Literatur) ist eine differenzierende / differenzielle Folie für eine nicht-entfremdete und nicht-verdinglichende

Sicht auf Erkenntnis und Praxis. Folgende Begriffe können paradigmatisch für kulturell-bildende Bereichen generell stehen: „dialektische Exploration“, „circuskulturelle Existenzweisen“, „empathische Dokumentation“, „anschmiegende Reportage“, „reflexiv-aktivierende Aufklärung“, „aufklärerisch-dynamische Aktivität“, „subtile Portraittierung“. Solche Begriffe sind Griffe für verantwortliches kommunikatives Wahrnehmen, Darstellen und Handeln und sie signalisieren ethische, partizipative Anforderungen und Perspektiven (Bertolt Brecht meinte, Begriffe seien Griffe, die Handeln ermöglichen). All dies soll „keine Angelegenheit bloß von professionellen Wissenschaftlern und spezialistischen Fachdisziplinen (sein), sondern im Rahmen einer Unterstützung und Ausschöpfung von Citizen Science zugleich eine zivilgesellschaftliche Notwendigkeit“ (128).

(7) Der hier vorgestellte Sammelband geht aus theoretisch-praktischer Schaulstellerseelsorge interdisziplinär auf eine kulturelle bis künstlerische Welt kompetent ein: Ein – bisher – nicht geläufiges Unterfangen!

Gerd Koch

Oberhaus, Lars; Stroh, Wolfgang Martin (Hg.): Haltungen, Gesten und Musik. Zur Professionalisierung der Praxis Szenischer Interpretation von Musik und Theater. (= Diskussion Musikpädagogik, Sonderheft 2017). Altenmedingen 2017: Hildegard-Junker-Verlag. [114 S., ISSN 1437-4722]

„Haltungen, Gesten und Musik“ lautet der Titel des vorliegenden Buches und zugleich einer Arbeitstagung, die 2016 als Kooperation des Instituts für Szenische Interpretation von Musik und Theater und des Instituts für Musik an der Universität Carl von Ossietzky in Oldenburg stattfand.

Der Themenband aus der Reihe „Diskussion Musikpädagogik“ ist die schriftliche Dokumentation dieser diskursiven Tagung und überzeugt demnach weniger durch Layout als mit seinen Inhalten. Viel Text gibt es rund um den aktuellen Forschungsstand der Szenischen Interpretation von Musik und Theater. Umso hilfreicher sind die einleitenden Texte, da sie in das Themenfeld Szenische Interpretation einführen: Von den Ursprüngen bis hin zur Entwicklung als musikdidaktisches Konzept, welches sich dem Methodenrepertoire des Szenischen Spiels (Scheller 1998) bedient und heute im Methodenkatalog der Szenischen Interpretation von Musik und Theater (Brinkmann et al. 2010) musikspezifisch ausgeführt ist. Nicht „das Theater“, sondern der spielende bzw. musikalisch tätige Mensch steht in der Szenischen Interpretation im Fokus.

Inhaltlich gliedert sich der Band neben der Einführung in zwei große Kapitel: „Nachdenken“ (über Methoden der Evaluation) mit Gastbeiträgen zur Verwendung dieses Prinzips in der Praxis, zur empirischen Forschung und

zum Typus des Spielleiters. Das Kapitel „Weiterdenken“ (Ansätze zur Weiterentwicklung) wiederum widmet sich speziellen Fragen zur Kompatibilität der szenischen Interpretation mit gendersensibler Musikpädagogik, konstruktivistischer Musikdidaktik, der Bedeutung des Körpers bezüglich dieses Konzeptes und nicht zuletzt den Reflexionen von Musiklehrenden aus der Praxis.

Kurzum, in einem inhaltvollen Band wird das Konzept, welches sich als „Lernen mit allen Sinnen“ begreift, aufgrund seiner Entstehung eher wissenschaftlich betrachtet. Dabei wird viel Wert auf die Erläuterung von Ansätzen, auf die kritische Reflexion, auf eine Praxisaufnahme und weiterentwickelnde Gedanken gelegt. Szenische Interpretation als Erschließung von „Kunst“ im Sinne der „ästhetischen Erfahrung als Modus von Welterfahrung und Kunstschließung“ – das Buch sei dem nahe gelegt, der sich auch wissenschaftlich mit musik- & theaterpädagogischen Methoden auseinandersetzen möchte und dem, der das Konzept der Szenischen Interpretation von Musik und Theater kennen lernen möchte.

Eva-Maria Kösters

Morgenstern, Matthias: Das israelische Theater – Noten und Notizen. Münster: LIT Verlag 2016. [274 S., ISBN 978-3-6431-3381-6]

Theater ist die säkularste und kritischste kulturelle Errungenschaft der jüdischen Moderne, die unter anderem im Drama hebräischer Sprache und auf israelischen Bühnen verschiedene Ausformungen erfährt. In dreizehn losen Skizzen zeichnet Matthias Morgenstern diese sich in der Geschichte des Judentums erst in den letzten 150 Jahren intensivierenden Entwicklung nach. Sein phänomenologischer Ansatz konzentriert sich auf Wechselbeziehungen mit biblischen und talmudischen Texten, aus denen sich das jüdische Theatertabu traditionell ableitet, im Kontext kultureller Konkurrenz und nationaler Selbstbehauptung. Hier interessiert den Autor vor allem der aschkenasische Umgang mit religiösen Tabuisierungen griechischer Theatertraditionen – die säkulare Legitimierung vermittelt deutscher Bildungskultur, die im Judentum spätestens seit der Freundschaft zwischen Moses Mendelssohn und Gotthold Ephraim Lessing Einzug hielt.

Vereinzelt folgen den textvergleichenden Studien Ansätze zu rezeptionskritischen Betrachtungen im deutschen und israelischen Theater. Sie legen nahe, in welcher Form hebräische Dramen das Zeitgeschehen in Palästina/Israel reflektieren, aber in der Vermittlung desselben an einen lokalen Aufführungskontext gebunden sind. Dabei werden Grenzen des sich im Laufe deutsch-israelischer Beziehungen entwickelnden Kulturtransfers deutlich. Morgensterns Fallstudien gehen über komparativistische und theologische Interessen hinaus und verfolgen einen weiterführenden kulturwissenschaftlichen,

teils soziologischen sowie politologischen Ansatz – interessante Ergänzungen zu seiner empfehlenswerten Studie über Theater und zionistischer Mythos. (Insbesondere dessen Einleitung sei dem Leser vorliegender Sammlung teils bereits veröffentlichter Artikel angeraten, da sie einen hohen Grad an Spezialisierung aufweisen.) Aufschlussreich sind auch die Betrachtungen über Wechselbeziehungen zwischen gesellschaftlicher und textueller Wahrnehmungsdimensionen, die Ansätze für ein dialektisches Verständnis hebräischen Dramas liefern, nicht nur in der israelischen Theater- und Kulturindustrie. Wie der Untertitel bereits ankündigt ist ein Morgensterns Noten und Notizen über vereinzelte moderne hebräische Dramen durchziehendes Kernargument nicht zu erwarten. Von einer In-Beziehung-Setzung wurde auch in Bezug auf Fußnotenapparat und fehlendes Literaturverzeichnis abgesehen; das Register vereint Personen- Orts- und Sachindex. Die gesammelten Aufsätze sind thematisch gebündelt: Im ersten Teil werden Verhältnisse zwischen Hebräischem Theater und der jüdischen Tradition rudimentär angesprochen (unter den Stichwörtern Bibel, Talmud und Multikulturalität), im zweiten Teil folgen Studien zu ausgewählten israelischen Autoren, unter besonderer Berücksichtigung des Werkes von Joshua Sobol. Im letzten Teil, unter Jüdisches Theater, Psychoanalyse und Wiener Moderne, findet sich auch die Kritik eines arabischen Stückes und dessen Heilbronner Aufführung – Die Vergewaltigung des syrischen Dramatikers Saadallah Wannous, dem Begründer des politisierenden Theaters arabischer Sprache.

Jan Kühne

Krajnik, Robert: Vom Theater zum Cyberspace. Körperinszenierungen zwischen Selbst und Algorithmus. Bielefeld: Transcript 2016. [267 S., ISBN 978-3-83763-621-5]

In acht inhaltlich dichten Kapiteln legt Krajnik eine theater- und medienpädagogische Studie zu einem Topoi der dritten Moderne vor. Für den theaterpädagogisch interessierten Leser erschließt sich das Buch zugleich durch das vom Autor dargelegte erziehungswissenschaftliche Interesse und einer den komplexen Inhalt strukturierenden übersichtschaffenden Gliederung. Nachdem sich Krajnik im 1. Kapitel mit der Analyse performativ theatraler Prozesse körperlicher Selbstinszenierung beschäftigt, anthropologische Überlegungen zum Sujet anstellt, zeigt er aktuelle Diskurse wie Zugehörigkeit und Exklusion auf. Beispielhaft für die transdisziplinäre Leistung des Autors ist u.a. die Auseinandersetzung mit Turners Theorie des sozialen Dramas. Nachdem die Grundlage der körperlichen Selbstinszenierung in gesellschaftlichen Diskursen aufgezeigt ist, in der das Selbst als Verhältnis zur Gesellschaft und Umweltbedingungen ausbuchstabiert wird, stellt Krajnik Bezüge zur Foucaultschen Machttheorie her. Daran schließt sich im 2. Kapitel eine Analyse

postmoderner Diskurse an, um im 3. Kapitel Körper und Ausdrucksweisen des Subjekts in phänomenologischer Manier zu thematisieren. Die Kernthese, dass die Digitalisierung eine neue Sprach- und Schriftlichkeit um die Körper herum etablierte und unter Rückgriff auf Derrida das Verhältnis von Körper, Blick, Schrift und Sprache als ein konstitutiv dynamisches beschrieben wird, eröffnet Krajnik die Möglichkeit medien- u. bildungstheoretische Diskurse, wie sie im 7. Kapitel folgen, anthropologisch vorzubereiten. Zuvor thematisiert er im 4. Kapitel die Verbindung von Körper und Technologie als ein neues symbiotisches Ökosystem, wobei er Diskurse der zweiten Moderne, wie sie bspw. bei Flusser zu finden sind, nicht berücksichtigt. Des Weiteren legt der Autor einen Versuch einer Neukonzeption einer Ästhetik vor, die auf kalkulierbaren Computerprozessen beruht. Diese medientheoretischen Bezüge sind einmalig in einer Zeit der Wissenschaft, in der die Medientheorie dem Stand der Technologie deutlich hinterherhinkt. Insofern ist Krajniks Beitrag nicht nur einer für Theaterpädagogik, sondern intersektionell verstanden als Beitrag für die Theoriebildung der Medienphilosophie und -pädagogik zu verstehen. Unter Analyse zeitgenössischer Medienphänomene, zeigt der Autor die für Bildungsprozesse relevanten Dimensionen der Selbstinszenierung im Cyberspace. Für die Pädagogik leitet er als Konsequenz seiner Analyse die Forderung ab, dass eine relationale Perspektive auf Bedingungen einer Selbstinszenierung im Internet entwickelt werden müsse, die immer auch die Frage nach dem Subjekt dieser Disziplin stellen müsse. Wer eine Antwort auf die folgende, die die Analysen Krajniks leitende Frage, für seinen pädagogischen Alltag finden möchte, dem sei die Lektüre dieser innovativen Schrift der dritten Moderne sehr anempfohlen: „Wie gestaltet sich die anthropologisch unterstellte, theatral gestützte Selbstinszenierung des Körpers im Zuge einer digital veränderten technischen Umgebung, die gleichsam geprägt ist von der Verschmelzung des Körpers mit den Dingen?“

Pierre-Carl Link

Leuthner, Marion: Performance als Lebensform. Zur Verbindung von Theorie und Praxis in der Performance-Kunst. Linda Montano, Genesis P-Orridge und Stelarc. (= Edition Kulturwissenschaft 94). Bielefeld: Transcript 2016. [384 S., ISBN 978-3-8376-3741-7]

Leuthner entwirft mit ihrer interdisziplinären Analyse dreier Performance-Künstler eine Studie, die für die theoretische wie praktische Theaterpädagogik (TP) einen hohen Grad an Anschlussfähigkeit aufweist. Dergestalt, dass sie im Sinne einer praxeologischen Theorie die Lebensform des Menschen in drei wesentlichen, das Subjekt der zweiten Moderne betreffenden, Sujets darstellt, die jeweils an einem der Künstler illustriert werden: Alltag, Religion u.

aktive Lebensgestaltung (I), Ich und Anderer (II), Mensch und Maschine (III). Im 5. Kap. wird die Performance-Kunst auf Basis der vorliegenden Studie als Technik zur Gestaltung einer Lebensform verstanden. Dies ist für die Theaterpädagogik v.a. bedeutsam, wenn es um den performativen Kern und eine ebensolche Ausrichtung dieser geht. Zentral geht es der Autorin um die Eröffnung einer Freiheit individueller Wertgebung sowie um die Möglichkeit das Alltägliche als Notwendigkeit zu akzeptieren und gemäß als Last zu tragen. Gerade für die Theaterpädagogik erscheint vielversprechend, dass man von Momenten der Wiederholung ausgeht und von der Relevanz gesellschaftlicher Tabus – Verdrängtes wie Tod und Vergänglichkeit. „Sich sich selbst zu stellen“ stellt so einen wiederkehrenden Kampf dar – eine schmerzliche Seite menschlicher Realität, mit der man sich durch theaterpädagogischer Arbeit auseinandersetzen kann. Für die Theaterpädagogik scheint die Analyse P-Orridges von besonderem Wert, da dort der Kunstcharakter als aktive Neuschaffung des eigenen Selbst, in Bezug auf das eigene und die sog. Kollaboration mit anderen kreativen Individuen, beschrieben wird. Die Bedeutung der Religion für die Theaterpädagogik stellt ein Forschungsdesiderat dar, dem die Autorin in der Analyse begegnet. Sie ist demgemäß entscheidend, da sie auf einen ethischen resp. gesellschaftlichen Bezug verweist: der Andere wird berücksichtigt. Dass Theaterpädagogik bereits Schülern die Möglichkeit gibt, die Erfahrung zu machen, dass jeder Mensch ein Künstler ist (Beuys) verweist auf die explizite Wertschätzung des Menschen – begründet in seinem kreativen Schöpfersein. Auch eine inklusive Perspektive der Theaterpädagogik beinhaltet Leuthners Schrift: Der Wunsch nach Inklusion kann temporär die Differenz der einzelnen überdecken und den Fokus auf eine gemeinsame Lebensweise richten. Bei P-Orridge kann das Ich nur als Wir verstanden werden, eingewoben in sein jeweiliges Beziehungsnetz. Die normative Setzung des Ichs als Wir geht noch keine Umsetzung einer Gemeinschaft in der Praxis einher. Konflikthaftigkeit der Subjekte u. Machthierarchien bleiben. Ein Gefühl von Einheit und Einigkeit zwischen der Vielheit des Kollektivs und der Singularität Einzelner bleibt utopisch, damit ungewiss, aber wohl immer einen Versuch wert.

Pierre-C. Link

Schäfer, Martin J.: Das Theater der Erziehung. Goethes »pädagogische Provinz« und die Vorgeschichten der Theatralisierung von Bildung (= Theater 86). Bielefeld 2016: Transcript. [308 S., ISBN 978-3-8376-3488-4]

Die zugleich historisch und systematisch ausgerichtete Arbeit analysiert retrospektiv die pädagogischen Bemühungen des 18. Jh. mit kritischer Reflexion des neoliberalen Postulats lebenslangen Lernens. Goethes Erziehungsentwurf in Wilhelm Meisters Wanderjahre und das darin enthaltene Spannungsverhältnis zwischen

Rezensionen

Theatralität und Bildung erweist sich – neben Platon, Rousseau u.a. – bei Schäfer als einer der Propheten klass. Erziehungsliteratur für jene pädagogische Literatur im frühen 21. Jh. Der Autor diagnostiziert dem Bildungs- und Arbeitssektor Theatralisierungstendenzen. Kritische Worte findet die als Vorspiel bezeichnete Einleitung, in der ein Abriss des Theaters des lebenslangen Lernens aufgezeigt wird. Die Regierungstechnik des lebenslangen Lernens versteht der Autor als theatrales Vorspiel einer „schönen neuen Arbeitswelt“ und verweist kritisch auf Ökonomisierungstendenzen in Bildung und Theater. Für ein selbstreflexives Profil der Theaterpädagogik relevant ist der Hinweis des Autors auf die Verschleierungstendenzen des Theaters in der Pädagogik und das sog. „erziehungsresistente Kind der Theaterliebe“. Zusammenfassend stellt Schäfers Buch eine theaterpädagogische Grundlagenarbeit dar, die künftig zum theaterwissenschaftlichen Kernwissen gehören wird. Ausgehend von einer Vorgeschichte in Platons *politeia* zeigt Schäfer auf, dass durchaus Tendenzen der Verdrängung und Regulation des Theatralischen innerhalb der Pädagogik zu finden sind. So charakterisiert er ein verstecktes Theater in Rousseaus *Émile* oder ein reguliertes Theater bei neueren Pädagogen, mündend in einem Auftritt des Erziehers. Unter Thematisierung eines Theaters der Anerkennung kritisiert Schäfer verquere Bildungsverhältnisse und verweist damit auf eine zentrale (politisch-ethische) Funktion von (Theater)Pädagogik in inklusiven Zeiten: die Anerkennung des Subjekts. Für die Theaterpädagogik vielversprechend ist das Nachspiel, welches die Instrumentalisierung des Theaters und die Angst vor seiner Verselbstständigung zum Gegenstand hat. Die Kritik an der Gouvernamentalität lebenslangen Lernens in der zweiten Moderne zeigt an, dass die Theaterpädagogik auch machtanalytische Zugänge – vom Ort des Theaters aus auf die Erziehungswissenschaften schauend – entwirft. Schäfer spricht sich gegen die Diktatur und Selbsttechnik dauerhaften neuen Lernens sowie gegen marktconforme Bildungsangebote aus. Das Kind wird durch lebenslanges Lernen zum kleinen Erwachsenen. Die pädagogische und ethische Bedeutung von Theaterkritik erfährt eine Renaissance und damit die Bewusst- und Sichtbarmachung theatraler Aspekte einer Gouvernamentalität der zweiten Moderne. Es gibt eine Artung des Theaters, die sich als Post-Theater maßgeblich vom zweckfreien Theater unterscheidet, was sich an Diskurse um Post-Bildung und Bildung (Dörpinghaus) innerhalb der Bildungswissenschaft als anschlussfähig erweist. Ein Plädoyer wider die Ökonomisierung, Verdrängung, totale Kontrolle und Regulierung von Bildung und Theater, die beide zweckfrei aber nicht zwecklos sein sollen.

Pierre-Carl Link

Kruschwitz, Hans (Hg.): Ich bin meiner Zeit voraus. Utopie und Sinnlichkeit bei Heiner Müller. Berlin: Neofelis 2017. [329 S., ISBN: 978-3-95808-144-4]

Der vorliegende Sammelband setzt sich in sechzehn Beiträgen und einer Einleitung mit den nach wie vor aktuellen Texten Heiner Müllers auseinander, wobei – da auch im 21. Jahrhundert kein ‚Ende der Geschichte‘ in Sicht ist – der Bereich des Utopischen bei Heiner Müller mit der Sinnlichkeit zusammengebracht wird. Der Nachvollzug von Müllers „Arbeit an der Bewahrung der Utopie mit Blick auf das Sinnliche“ ist das zentrale Anliegen des Bandes, die „Sehnsucht nach einem anderen Zustand der Welt“ bleibt bestehen. Im ‚Dialog mit den Toten‘ und den Texten steckt das Potenzial für eine andere Zukunft, in der das Utopische mit dem Sinnlichen vereint ist.

Die sechzehn Beiträge nähern sich beispielhaft und in einem breiten Spektrum dem Verhältnis von Utopie und Sinnlichkeit. Die Thematiken reichen dabei von Gewalt und Begehren zu Bildern der Kälte, der Krankheit und Todesangst, es werden religiöse und mythische Bildwelten ebenso wie Stummheit und Blindheit und das Utopische in der Theatererfahrung analysiert. Frank Raddatz etwa untersucht das Poetische im postutopischen Raum und Nikolaus Müller-Schöll analysiert Humanität im Wechselspiel mit der Katastrophe. Norbert Otto Ekes Beitrag beschäftigt sich mit der Kälte, Hans Kruschwitz leuchtet die Utopie der Selbstverschwendung aus und Andreas Moser setzt sich mit dem ‚G/ geliebten‘ Krebs auseinander. Janine Ludwig betrachtet christliche Motive in Müllers Texten, während Florian Vaßen das Utopische in der Form am Beispiel von Fatzer in den Fokus rückt und Michael Wood den Zuschauerraum als Ort der Utopie betrachtet. Die Thematik, die dieser vielschichtige und wichtige Sammelband entfaltet, ist damit längst noch nicht erschöpft. Die vielfältigen Formen, in denen Utopie und Sinnlichkeit in den Texten Müllers für eine mögliche andere Zukunft produktiv verschränkt werden können, fordern geradezu weitere Untersuchungen: man liest und erfährt und man möchte mehr lesen und mehr erfahren. Die zentrale These vom „Scheitern, das den Siegern bevorsteht“ erweist sich für die Struktur des global-neoliberalen Kapitalismus zwar immer wieder aufs Neue als stichhaltig, sie ist auf der individuell-persönlichen Ebene allerdings mit einem Fragezeichen zu versehen, da es den ökonomisch wirklich Potenten bisher meist sehr gut gelingt, Gewinne zum eigenen Vorteil abzuschöpfen und global beweglich zu halten (Stichwort ‚Paradise Papers‘), während Verluste und Beschädigungen in den Gesellschaften sozialisiert werden. Dies global wirksam zu verändern, wäre ein erster konkreter Ansatzpunkt für mehr Gerechtigkeit. Für die Gestaltung utopischer Gesellschaftsformen – wie immer sie dann tatsächlich aussehen mögen

– mangelt es nicht an konkreter (und immer möglicher!) struktureller Umgestaltungsarbeit. Der Sinnlichkeit müsste dabei gleichzeitig eine zentrale Rolle zufallen.

Till Nitschmann

Hilliger, Dorothea: K_EINE DIDAKTIK DER PERFORMATIVEN KÜNSTE Theaterpädagogisch handeln im Framing von Risk, Rules, Reality und Rhythm. Berlin / Milow / Strasburg: Schibri Verlag 2017. [198 S., ISBN 978-3-86863-183-8]

Der Sozialwissenschaftler Oliver Marchart hat unlängst auf einer Tagung zu den Themen Re- und Preenactment vorgeschlagen, das Preenactment als eine Art Probe auf künftige Ereignisse zu verstehen. Eine Performance oder eine Theateraufführung kann in diesem Sinne als Vergegenwärtigung einer möglichen Zukunft interpretiert werden. Macht man sich diese Sichtweise zu eigen, so kann man das neue Buch von Dorothea Hilliger als Vorschlag verstehen, wie sich solche Versuche spielerisch, pädagogisch, künstlerisch aber auch politisch rahmen lassen. Auch wenn ihre Überlegungen ganz konkret Fragen theaterpädagogischen Arbeitens berühren, so ist ihr Anspruch doch auch bildungspolitisch Anregung zu geben. Ihr Buch richtet sich an »alle, die künstlerisch mit Amateuren arbeiten oder arbeiten wollen, aber auch an jene, die institutionelle oder Finanzierungsentscheidungen in dem Feld zwischen Kunst und Pädagogik zu treffen haben« (9). So ist ihr Buch immer auf mindestens dreifache Weise lesbar: als Reflexion aktueller theatraler Praxisformen, als Anregung zur konkreten Gestaltung theaterpädagogischer Arbeit und nicht zuletzt als bildungspolitisches Statement zur aktuellen (Schul-)Politik. Ihr Bezugssystem bildet dabei ganz klar die künstlerische Praxis, die sie am Beispiel dreier Inszenierungen ausführt und anhand derer sie Leitlinien für mögliche theaterpädagogische Verfahrensweisen entwickelt. Dabei orientiert sich ihr Vorgehen an einer künstlerischen Strategie des Performancekollektivs Gob Squad, das ihre Arbeiten in einem Rahmen von Risk, Rules, Reality und Rhythm verortet. Diese Grundsätze sollen dabei, »als Bezugspunkte für eine Haltung funktionieren, anhand derer sich die Praxis von Theaterlehrer_innen und Künstler_innen im pädagogischen Feld immer wieder neu entwerfen, aber auch überprüfen lässt: Riskiere ich (noch) genug? Sind die Regeln für alle klar und werden sie in Einzelentscheidungen sichtbar?« (40-41) Reality bzw. Wirklichkeit soll – und das ist das Entscheidende in Hilligers Argumentation – nicht in mimetischer Weise aufgegriffen, in den künstlerischen Zugriff also affirmativ integriert, sondern als ein beständiger Prozess des Werden verstanden werden. Die fünf Teile, in die sich das Buch untergliedert und die Hilliger nicht nur in linearer, sondern auch in alphabetischer Reihenfolge im Inhalts-

verzeichnis angibt, sind dabei gleichermaßen absichtsvolles Fragment, wie auch immer wieder ein neuer Anlauf, den Gedanken, was eine Didaktik des Theaters sein kann, weniger zu fixieren, als „flüssig“ zu halten. Was beim linearen Lesen etwas ermüden, weil redundant erscheinen mag, erweist sich als sinnvolle und absichtsvolle Setzung, zumal wenn man sich der Leseempfehlung Hilligers anschließt und sich das Buch mäandernd, assoziativ erschließt. In diesem Vorschlag zur Lesepraxis spiegelt sich auch ein zentrales Motiv dieses absolut lesenswerten Buches, dem Denken in Übergängen: Hilliger arbeitet so Übergänge zwischen Kunst und Pädagogik, zwischen Kunst-, unterschiedlichen Realitäts- und Demokratie-Verständnissen heraus und gibt so wertvolle Denkanstöße für die theaterpädagogische Praxis, ohne dabei in bevormundender Weise letzte Antworten geben zu wollen.

Christoph Scheurle

Köhler, Julia: Theatrale Wege in der Lehrer/innenbildung. Theaterpädagogische Theorie und Praxis in der Ausbildung von Lehramtsstudierenden. München: Kopaed 2017. [228 S., ISBN: 978-3-86736-377-8]

Der Blick von außen ist immer hilfreich, und so ist es von besonderem Interesse, wenn aus österreichischer Sicht Theaterpädagogik und Lehrer*innen-Ausbildung genauer untersucht werden.

Köhler stellt zunächst sehr informativ den komplexen Begriff Theaterpädagogik in seinen verschiedensten Ausprägungen und Sichtweisen (23-32) dar und beschäftigt sich im Folgenden mit den Referenzwissenschaften Theaterwissenschaft (33-60) und Erziehungswissenschaften (60-72). Auf dieser Basis werden „Theaterpädagogik als eigenständige Disziplin“ mit Betonung der historischen und theoretischen Dimension (72-85) entwickelt und sehr klar und übersichtlich „theaterpädagogische Arbeitsweisen“ (Drama in Education, Jeux Dramatiques, Improvisationstheater, Theater der Unterdrückten, Playback Theater und Rollenspiel/szenisches Spiel) (85-106) vorgestellt. Vollständigkeit kann hier natürlich nicht erreicht werden, dennoch ist es bedauerlich, dass Bertolt Brechts Lehrstück-Konzeption gerade wegen ihrer Spezifik, aber auch wegen ihrer ständig zunehmenden Produktivität im Theater- und Theaterpädagogik-Bereich (siehe u.a. Massalongo: Brecht gebrauchen, 2016) selbst in der ergänzenden Aufzählung (104) nicht erwähnt wird.

Ausgehend von diesen wichtigen „theoretischen Vorarbeiten“ (106) entwickelt Köhler in Kapitel drei Bausteine für die „pädagogischen Professionalisierung“ (107-136), die in einem curricularen Vorschlag (135f.) für die Lehrer*in-ausbildung münden. Eine österreichische Forschungsgruppe hat ein Konzept mit „definierten Kompetenzbereichen – sogenannten

Domänen“ (107) als „handlungsorientierten Ansatz in der Professionsdebatte“ (Schatz) erarbeitet.

Als nächstes (Kap. 4, 37-172) wird der sehr wichtige Ansatz „theatraler Arbeitsweisen“ in „nicht-künstlerischen Fächern“ (137) analysiert. Erfahrendes, mimetisches, leibliches, spielendes, ästhetisches Lernen und vor allem theatrales Lernen und Lehren werden übersichtlich, mit Beispielen aus verschiedenen Fächern (Deutsch, Geschichte, Physik, Englisch, Philosophie, Sozialkunde, Geographie u.a.) und mit Blick auf die DICE-Studie dargestellt. Mal ein Rollenspiel in den Unterricht einzubeziehen, das reicht eben nicht, vielmehr ist ein ästhetisches und theaterpädagogisches Grundwissen notwendig. Dementsprechend schließt dieses Kapitel mit dem Entwurf eines theaterpädagogischen Curriculums für Lehramtsstudierende aller Lehramtsfächer.

In Kap. 5 (173-299) schließlich wird das „Theater als Fach“ dargestellt – und hier wechselt insofern die Blickrichtung, als – bei aller Kritik – die weit fortgeschrittene positive Entwicklung in Deutschland im Vergleich mit Österreich sichtbar wird.

Köhler betont völlig zu Recht und in jeder Hinsicht überzeugend die Notwendigkeit der „Theaterpädagogik als eigenständige wissenschaftlich fundierte Disziplin“ (201), sieht die Gefahren der Instrumentalisierung und zeigt zugleich das Potential von Theater als drittem künstlerischem Fach. Die vorliegende Publikation ist weitgehend eine Bestandsaufnahme; es geht weniger um innovative theoretische Forschungsergebnisse als um Darstellung, Zusammenfassung und Information, was jedoch für die theaterpädagogische Arbeit von großem Nutzen sein kann.

Florian Vaßen

Kovacs, Teresa: Drama als Störung. Elfriede Jelineks Konzept des Sekundärdramas. Bielefeld: Transcript 2016 (= Theater 88). [ISBN: 978-3-8376-3562-1]

Das Verhältnis von Drama und Theater ist zweifelsohne zentral für die Theaterpädagogik, auch wenn heute häufig nicht mehr ein literarischer Text Ausgangspunkt für den Arbeitsprozess ist. Elfriede Jelinek spielt in diesem Zusammenhang nicht nur mit ihrer Formulierung „Textflächen“, sondern auch mit ihrer Kategorie „Sekundär-drama“ als „Auf-, Ver- und sogar Zerstören von Konventionen“ (10) eine wichtige Rolle bei dem Ziel ein „andere(s) Theater“ (9) zu schaffen. Ihre „Sekundär-dramen“ Abraumhalde zu Lessings Nathan der Weise und Faust In and out zu Gothes Urfaust beinhalten ein spezifisches Störpotential dieser Klassiker; daneben setzt sich Jelinek in ihrer Dramen-Produktion vor allem auch mit der griechischen Tragödie, dem Wiener Volkstheater und Shakespeare auseinander oder bearbeitet Schillers Maria Stuart und Ibsens Nora. Ähnliche Vorgehensweisen fin-

den wir schon bei Bertolt Brecht (Journal vom 10.12.1940) und bei Heiner Müller etwa in Die Hamletmaschine. Produktive Aufnahme und dekonstruktive Relektüre zeigen sich in Form von Fortsetzung, Paraphrase, Aktualisierung, Neubearbeitung, Palimpsest, Parodie (vgl. 47), Formen, die auch in der Theaterpädagogik oft praktiziert werden.

Im ersten Kapitel „Störung“ (31-118) werden die „theoretische(n) Grundlagen“ (31ff.) aufgezeigt und die „ästhetischen Prinzipien“ (vgl. 73ff.) genauer untersucht. Der Begriff Störung (engl. Noise, auch mit der Bedeutung Rauschen) kommt aus der Kommunikations-, der Sprechakt- und der Systemtheorie sowie der Kybernetik und bedeutet nicht nur Normabweichung, sondern er ist auch Teil der Sinnproduktion. Bezüge gibt es zu Michel Serres Der Parasit, zu Trickster-Figurationen sowie zu Michel Foucaults „Gegen-Gedächtnis“; Charakteristika sind Polyvalenz und Ambiguität, Anomalie und Wucherungen, Expansion und Vielheit, Kreuzungen und Schnittpunkte, Schwellenphänomene und „Grenzüberschreitungen“ (53). Grundlage der „Poetik der Störung“ (Hans-Thies Lehmann) ist die intendierte und inszenierte Unterbrechung, die zu einer Störung der Wahrnehmungsmuster, der konventionellen Erwartungshaltungen und der „Verhaltensroutinen“ (vgl. 64) führt. Gerade auch Formexperimente haben „das Potential zur Sichtbarmachung und Problematisierung“ (73) von verdeckten Machtstrukturen und sind demzufolge politisch. Vier Kategorien sind bei der „Störung als ästhetischem Prinzip“ von besonderer Bedeutung: Fragmentierung, Umkehrung / Non-Hierarchie, Ambivalenz / Dialogizität / Polyphonie und Selbstreflexivität / Metadrama / Intertextualität. Das zweite Kapitel beschäftigt sich mit dem „Sekundär-drama als Störung“ und der „Störungen des Literatur- und Theaterbetriebs“ (119-270). Dabei konstituieren sich die Textstörungen“ als „(Auf-)gebrochene Texte“, „Aus-)gebrochene Figuren“, „Zeitschichtungen“ und „Parasitäre Wucherungen“ (127-222) und führen zu einem „Zwischen“ (126) bei Texten und Zeiten, von Texten und Theater sowie von Bühne und Publikum. Jelineks Texte leisten dem Theater Widerstand, Ökonomisierung wird in den Inszenierungen ebenso sichtbar wie Gender-Gap. Durch die „Störung“ entsteht kein neues Theater, aber sie offenbart „das Andere der Ordnung“ (271).

Die vorliegende Untersuchung scheint sehr Theorie betont und natürlich auf Jelinek konzentriert, die Überlegungen zur „Störung“ als grundlegendes Prinzip ästhetischer Arbeit können aber auch sehr produktiv für eine reflektierte Theaterpädagogik sein.

Florian Vaßen

Rezensionen

Andreas Rauh (Hg.): Fremdheit und Interkulturalität. Aspekte kultureller Pluralität. Bielefeld: Transcript 2017 (Edition Kulturwissenschaft 137). [151 S., ISBN: 978-3-8376-3910-0]

Dieser Sammelband, der auf einer Tagung des Human Dynamic Center der Universität Würzburg im Juni 2016 zum Themenkomplex „Interkulturalität“ basiert, beschäftigt sich zwar weder mit Theater und Theaterpädagogik noch mit anderen Kunstprozessen, er kann aber dennoch auch für die theaterpädagogische Arbeit im weitesten Sinne von Nutzen sein. Immerhin geht es um Eigenheit und Fremdheit, Identität und Differenz in Abgrenzung zu allen Formen von kulturellem Essentialismus. „Statt den Fokus auf eine möglichst hohe Homogenität einer Gesellschaft zu richten, wird [...] Unterschiedlichkeit vermehrt als fruchtbare Vielfalt diskutiert.“ (10) „Denn das Erleben vom Eigenen und Fremden, von Zugehörigkeit und Ausschluss hat einen großen Einfluss auf die Identitätsentwicklung und das eigene Selbstverständnis.“ (10)

Der erste Beitrag von Yossef Schwartz beschäftigt sich mit der „multikulturelle(n) Realität im Mittelalter; Franz-Peter Burkard untersucht im Folgenden, „welche Bedeutung das Fremde für das Selbstverständnis einer Kultur hat und welche Formen des Umgangs damit entwickelt werden.“ (11) Alfred Schäfer zeigt u.a. an der „Eigenheit des Kindes“ „(d)ie Paradoxie, dass eine adäquate Repräsentation des Fremden ihren Gegenstand auflösen würde.“ (11f.) und Heidi Keller diskutiert, ausgehend von der Tatsache, dass die „westliche Psychologie“ „das eigene Modell oft als universell betrachtet“, „unterschiedliche Erziehungsvorstellungen, entsprechende Lebenswelten und deren Implikationen für die kindliche Entwicklung“ (12). Besonders interessant für die theaterpädagogische Theorie und Praxis scheint mir Dieter Neuberts Analyse „des westlich biomedizinischen ‚Behinderungsbegriffs‘ und die damit verbundenen Vorstellungen von Behinderung“ sowie der „unterschiedlichen Normalitätserwartungen“ (12). Abschließend stellt Dominik Egger die schwierig zu beantwortende Frage, „was interkulturelle Kompetenz sein könnte“ und zeigt Möglichkeiten für einen Umgang mit dem Problemkreis in der universitären Lehre. Diese Beiträge aus Philosophie, Bildungsethnologie, Erziehungswissenschaft, Entwicklungspsychologie und -soziologie analysieren „die Fremdheit und Interkulturalität als grundlegende Dimensionen gegenwärtiger Kulturerfahrungen“ (Cover) und können damit durchaus auch für die theaterpädagogische Arbeit von Nutzen sein.

Florian Vaßen

Günzel, Stephan: Raum. Eine kulturwissenschaftliche Einführung. Bielefeld: Transcript 2017. [156 S., ISBN: 978-3-8376-3972-8]

Der Raum spielt im theaterwissenschaftlichen und theaterpädagogischen Diskurs eine zentrale Rolle, egal ob die Theaterpraxis auf der Bühne eines Staatstheaters oder im Klassenzimmer stattfindet. Entsprechend wichtig ist es, dass Theaterpädagog*innen sich mit dem Theaterraum auseinandersetzen, jede Inszenierung und jede performative pädagogische Lehr- und Lernsituation bedarf der Reflexion über den Raum; dabei kann auch die hier vorliegende philosophisch-soziologische Fundierung hilfreich sein.

Einleitend zeigt Günzel die Gründe für die Wende zum Raum (spatial turn), die Raumrevolutionen, z.B. die Globalisierung, und die medialen Veränderungen auf. Das umfangreiche zweite Kapitel „Antinomien des Raums“ stellt die Gegensätze des Raumdiskurses vor: „Verschwinden vs. Erstarken“, „Determinismus vs. Possibilismus“, „Raum vs. Ort“, „Raumschachteln“ im Kontext von Herrschaftsdenken. Unter dem Titel „Produktion des Raums“ verfolgt der Vf. im folgenden Kapitel die verschiedenen Raumtheorien, insbesondere die „Dialektik des Drittraums“ von Henri Lefebvre. Des Weiteren werden Orts- und Raumkonzepte von Philosophen wie Heidegger und Lévinas, von Jameson und de Certeau dargelegt, der – für Theaterpädagog*innen interessant – betont: „Insgesamt ist der Raum ein Ort, mit dem man etwas macht.“ Von besonderer Bedeutung für den Raum-Diskurs ist Michel Foucaults Theorie der Heterotopie, die die „Andersorte“, die „ausgeschlossenen Orte“ und „Gegenorte“ akzentuiert, mit deren Abweichungen und Krisen „der Fortgang eines Lebensweges die Richtung ändern kann.“ (100) In diesen Kontext gehören auch Schwellen-Theorien, ausgehend von Arnold von Genneps rites de passage und Victor Turners Liminalität sowie Maurice Halbwachs' Erinnerung als Raumproduktion. Im dritten Kapitel werden schließlich die „Wenden zum Raum“, also die turns erörtert, die sich in spatial, topographical und topological turn gliedern lassen. Walter Benjamins archäologisches Vorgehen im Passagen-Werk gehört hier ebenso dazu wie Sigrid Weigels topographical turn und die „Topologie als Methode“, die die Struktur des Raumes, ein „relationales Raumverständnis“ und den Aspekt der Praxis hervorhebt. Diese Topologie ist auch in Lévi-Strauss' Ethnologie, Hannah Arendts politischer Philosophie, Kurt Lewins psychologischer ‚Feldtheorie‘ und Jean-Paul Sartres Subjekt-Objekt-Relation zu finden. Die wohl bekannteste topologische Analyse stammt erneut von Michel Foucault, sie bezieht sich auf moderne Gefängnisbauten (Surveiller et punir, 1975), ein Ansatz, den Giorgio Agamben fortführt. Am weitesten aber ist sicherlich Pierre Bourdieu gegangen, der in La distinction (1979) (dt. Die feinen Unterschiede, 1985) „eine Kartierung der französischen

Gesellschaft“ im Sinne einer „Sozialraumbeschreibung“ (135) durchführt, die auch für Deutschland von Bedeutung ist.

Diese Einführung zeigt, dass „es in einer reflektierten Raumtheorie darum“ geht, „eine möglichst transdisziplinäre Methode zur Anwendung zu bringen.“ (S. 139). Die Publikation ist zwar als Einstieg in die Problematik des Raumes sehr hilfreich, bisweilen aber ist die Reihung von Theorieansätzen vor allem aus Philosophie und Soziologie für eine Einführung in die Thematik unübersichtlich und damit eher hinderlich. Bedauerlich ist zudem, dass abgesehen von den „Topographien der Literatur“ der künstlerische Raum, Architektur, Bildende Kunst, Musik, vor allem aber auch der theatrale Raum in keiner Weise berücksichtigt wird, was auf eine wichtige Forschungsperspektive verweist.

Hier sind noch zwei weitere Publikationen aus dem Jahr 2017 zum Thema „Raum“ zu nennen, die zwar die Problematik von Ort und Raum untersuchen und weiter spezifizieren, die jedoch für die aktuelle kulturwissenschaftliche Diskussion, speziell im Kontext von Theater und Theaterpädagogik, nach meiner Einschätzung nicht gleichermaßen von Bedeutung sind.

Schlitte, Annika; Hünefeldt, Thomas (Hg.): Ort und Verortung. Beiträge zu einem neuen Paradigma interdisziplinärer Forschung. Bielefeld: Transcript 2017. [217 S., ISBN: 978-3-8376-3852-3]

Dieser Sammelband, entstanden im Zusammenhang mit der Abschlusstagung des interdisziplinären Graduiertenkollegs „Philosophie des Ortes“ im Juli 2016 an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt, versammelt Untersuchungen zu Anaximander, Schelling, Heidegger und Hannah Arendt, Kant und Fichte, Heidegger und Yijing, Orten wie Monte Verità und Glastonbury, zum Topos der Ruine im mexikanischen Film und zu „Vergnügungstopographien der Großstadtnacht“ sowie „Zur Philosophie des virtuellen Ortes“. Die Analysen nehmen dabei Bezug zu neueren Tendenzen in der angelsächsischen Philosophie und sind zugleich weitgehend philosophisch-historisch orientiert. Die Diskussion konzentriert sich sowohl auf den „Ort als Bedingung von Wahrnehmung und Denken“ als auch auf die „Verortung von Wahrnehmung und Denken“.

Müller, Matthias C.: Selbst und Raum. Eine raumtheoretische Grundlegung der Subjektivität. Bielefeld: Transcript 2017. [406 S., ISBN: 978-3-8376-4087-8]

Ausgehend von der pointierten These „Ich erlebe einen Raum, also bin ich“ untersucht der Vf. das „Ineinanderwobensein von Raum und Selbsterleben“. Nach einer Einleitung mit „Thesen“ „Rechtfertigung“ und „Prämissen“ werden in drei umfangreichen „Hauptteilen“ der Raum (Raumarten, historischer Rückblick, neuere Raumbegriffe), das Selbst (historische und zeitgenössische Selbstbegriffe) und das

„Raumselbst“ (der Mensch als Raum, Haus und Raum als Selbstrepräsentation) untersucht: „Das Erleben eines phänomenalen Innenraums ruft das Erleben eines phänomenalen Selbst hervor.“ Das Thema „Selbtheit“ wird als philosophisches Problem eingehend analysiert und es wird gezeigt, dass der Mensch ohne Raum nicht begreifbar ist. Pointiert formuliert Müller: Nicht der Mensch bringt den Raum hervor, sondern der Raum den Menschen. Wie bzw. ob Begriffe wie „Eigenraum“ oder „Innenperspektive“ für die Theaterarbeit von Nutzen sein können, müsste erst noch geklärt werden, zunächst bleibt diese „raumtheoretische Grundlegung der Subjektivität“ weitgehend philosophisch-abstrakt.

Florian Vaßen

Asma Diakité: Verausgabung. Die Ästhetik der Anti-Ökonomie im Theater. Bielefeld: Transcript 2017 (= Theater 99). [272 S., ISBN: 978-3-8376-3882-0]

Ein Titel der neugierig macht: Verausgabung, Ästhetik der Anti-Ökonomie, Theater. Wer sich in der Philosophie etwas auskennt, denkt dabei sicherlich so gleich an George Bataille und dem entsprechend werden nach der Einführung (Kap. I, 9-29) im zweiten Kapitel auch dessen wichtigste Kategorien wie Verausgabung, Souveränität, Potlatsch, Opfer und das Sakrale dargestellt. Es folgt das lange dritte Kapitel „Alltag im Tempel“ (79-186) mit detaillierten Analysen von Texten und von theatraler und performativer Praxis unter Aspekten wie Fragment, tragische Erfahrung, Opfer und politisches Spielen sowie ein etwas kürzeres viertes mit dem Titel „Tahrir – Versuch zur Souveränität“ (187-233) zur „ästhetischen Praxis nach der ägyptischen Revolte“ (28). Wenn nicht ein spezielles Interesse an einzelnen untersuchten Texten, Performances und Künstler*innen besteht, scheinen mir allerdings eher die grundlegenden theoretischen Überlegungen von Interesse.

Diakité betont zurecht ein „Revival“ des Politischen“ im Gegenwartstheater, konzentriert sich dabei aber nicht auf Politik als Thema, sondern auf das Wie der Politisierung. Angesichts von „Integration von Kreativität in den kapitalistischen Arbeitsprozess“ sowie der „Ökonomisierung des Subjekts“ (14f.) und der daraus folgenden „permanenten Selbstperformance“ (16) bedarf es einer „selbstreflexiv-performativen Struktur von ästhetischer Erfahrung“ mit „Strategien der Störung, der Verunsicherung, des Zerfalls, des Sinnentzugs, der Fragmentierung, aber auch der Transgression, der Wiederholung sowie der Singularität“ (19f.). Es geht demnach um ästhetische „Überschreitung“ und „Abweichung“, um einen „Ausnahmestand“ und ein „Außer-sich-sein“ im Gegensatz zu „einer kreativen Selbstverwirklichung eines mit sich selbst identischen Subjekts“ (86f.) als integraler Bestandteil der kapitalistischen Gesellschaft. Di-

akité greift dazu am Schluss im fünften Kapitel (235-248) den Begriff der Kraft von Christoph Menke auf, mit der das „Ästhetische als Transformation“ die „vernünftige Subjektivität“ (239) in Frage stellt und „Widerstand“ (246) leistet. Das „freie, unbestimmte Spiel“ tritt an die Stelle der „Zweckmäßigkeit“, „der Logik, der Vernunft und der Erkenntnis“ (240), und der „Modus der Störung“, der „Unterbrechung, des Risikos“ ermöglicht „eine andere Art von Erfahrung“ (245f.) in Form von „Unterwanderung“ (254).

Diakité präsentiert durchaus wichtige Überlegungen zu einer anderen Art der Politisierung bzw. des politischen Theaters, aber, entsprechend dem anti-logozentristischen Ansatz von Bataille, bleibt doch vieles offen, widersprüchlich, vermutlich bewusst, dunkel, sodass ihre Analysen keinesfalls einfach zu rezipieren sind. Hinzu kommt ein grundsätzliches Problem: die ‚Anwendung‘ (die vermutlich nicht derart beabsichtigt ist) von Philosophie/Theorie auf Theater/ästhetische Prozesse wirkt oft konstruiert, fast zwanghaft. So habe ich viele wichtige Hinweise und Anregungen erhalten und z.T. sogar eine neue Perspektive auf das postdramatische Theater, halte aber George Batailles Verausgabung letztlich doch nicht für eine zentrale und besonders hilfreiche Kategorie des (postdramatischen) Theaters bzw. der Theateranalyse.

Florian Vaßen

Michael Wood: Heiner Müller's Democratic Theater. The Politics of Making the Audience Work. Rochester / New York: Camden House 2017. [225 S., ISBN: 978-1-57113-998-6]

In dieser Untersuchung geht es vor allem um ein ‚demokratisches Theater‘ des Publikums. Heiner Müller wird in der Forschung mit Marx, Brecht und Benjamin, mit Nietzsche, Artaud und dem Poststrukturalismus und sogar mit Carl Schmitt in Verbindung gebracht, aber mit einem ‚demokratischen Theater‘ – meines Wissens – bisher nicht. Insofern präsentiert Wood einen neuen Blick auf Müllers Theater, indem er über die Texte hinaus das ‚demokratische‘ Verhältnis von Text, Aufführung und Zuschauer*innen (mit Schwerpunkt bei letzteren) genauer untersucht.

In der Fortsetzung von Brecht wendet sich Müller gegen ‚konsumierende‘ Zuschauer*innen und fordert ‚arbeitende‘, in den „creative process“ (4) eingebundene. „Die Interpretation ist die Arbeit des Zuschauers, die darf auf der Bühne nicht stattfinden“ (Werke 10, 362), so Müller, das ist „ein demokratisches Theaterkonzept“ (W 10, 362): „[...] jeder Zuschauer – und das ist das Demokratische daran – [hat] die Möglichkeit, den Zusammenhang [der Theater-Elemente] mit Hilfe seiner eigenen Erfahrungen herzustellen. Das ist ein absolut anti-diktatorisches Theater.“ (W 12, 564) Müller interessieren beim ‚demokratischen Theater‘ keine „Antworten und

Lösungen“, sondern „Konfrontationen und Widersprüche“, „Probleme und Konflikte“ (W 10, 197). Mit Rancière und Derrida wird Brechts Konzept einer Spaltung des Publikums weiter differenziert zu kollektivem „dissensus“ (11) bzw. „collectiv individual“ (Barnett) (15) als Utopie in Form eines besonderen Verhältnisses von Zuschauer*in-Individuum und „democratic collective“ (153).

Für seine Untersuchung des „dialogue between stage and audience“ (22) ergänzt Wood die bekannten Methoden „theatre semiotics, phenomenology, and materialism“ durch den Aspekt „mood“ (Stimmung) (16-22) und kommt so zu präzisen Ergebnissen bei der Analyse von Mades Inszenierung von Müllers Der Lohndrucker (1956) (Kap. 1), Lietzaus Inszenierung von Der Horatier (1968) (Kap. 2), von Wolokolamsker Chaussee IV (1986) (Kap. 3) sowie Müllers Theaterprojekt als „archaeological method“ (155), die drei Theatertexte zusammenzufügen (1988-91) (Kap. 4), und stellt dabei zugleich Verbindungen her zu unterschiedlichen gesellschaftlichen Ereignissen wie den Prager Frühling oder den Mauerfall. Wood übersieht keineswegs Müllers ambivalentes Verhältnis zur Demokratie, die dieser einen „Allesfresser“ (W 12, 603) nennt, und betont, dass für Müller letztlich nur eine „direct democracy“ (7) akzeptabel ist. Dennoch bleibt der Theater-Begriff ‚demokratisch‘ im deutschsprachigen Kontext ungewohnt, zumal Woods These, dass bei Müller auch „the thematic treatment of the topics“ der „democracy“ (2) von Bedeutung ist, problematisch bleibt. Insgesamt aber liefert Woods Untersuchung wichtige Hinweise und Anregungen für die Konzeption eines ‚demokratischen Publikums‘ bzw. Theaters.

Florian Vaßen

Osburg, Claudia; Schütte, Anne Sophie: Theater und Darstellendes Spiel inklusiv. Unterrichts Anregungen für die Klassen 1-10. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr 2015. [168 S., ISBN 978-3-83462-925-8]

Eine Professorin für Schulpädagogik und eine Gesamtschullehrerin tragen Unterrichts Anregungen für die Klassen 1-10 zusammen, um zu zeigen, wie man Theater inklusiv gestalten kann. Herausgekommen ist ein vielfältiges und schön gestaltetes Lehr- und Lernbuch für TheaterlehrerInnen, die sich der Herausforderung stellen, in einer inklusiven Schule Theater zu spielen. Inklusiv bedeutet, niemanden auszuschließen, der beispielsweise stottert, der blind ist oder nichts hören kann, kurzum der anders ist die ihn umgebende Mehrheit ist. Die Vielfalt zeigt sich nicht nur in den vielen Übungen und Spielen, sondern auch in einer analysierenden Schreib- und Denkhaltung. Und das ist die große Stärke des Buches, hier wird immer die bewährte Praxis (im Darstellenden Spiel) vorgestellt und zugleich der Mehrwert

Rezensionen

für eine inklusive Schule herausgearbeitet. Diese geglättete Mischung ist in der theaterpädagogischen Fachliteratur selten und setzt einen Standard für weitere Unternehmungen dieser Art. Sieben Kapitel zeigen einen Weg, wie man Theater und Darstellendes Spiel mit inklusiven Lerngruppen gestalten kann: Nach einleitenden Bemerkungen zum „Theaterspiel mit inklusiven Lerngruppen“ (9-20), werden „gute Bedingungen für inklusiven Theaterunterricht“ (21-42) vorgestellt. „Eigene Theaterstücke entwickeln“ (43-68), „Improvisationstheater spielen“ (69-100), „Mit dramatischen Textvorlagen arbeiten“ (101-118) und „Aufführungen organisieren“ (119-130) thematisieren unmittelbar theaterpraktische Aspekte, bevor abschließend „die Leistungsbeurteilung und -bewertung“ (131-146) gestreift werden. In fünf der sieben Kapitel werden „praktische Übungen“ angeführt, eine Fundgrube für jeden Theaterlehrer. Spannend sind vor allem die Abschnitte zum Differenzieren und Individualisieren, dem pädagogischen Kern eines modernen Unterrichts. Hier wird an drei Stolpersteinen das Thema aufgerissen: „Die Schüler sprechen zu leise (und können aus verschiedenen Gründen nicht lauter sprechen). Die Schüler spielen ihre Rollen nicht voll aus, sondern deuten Gestik, Mimik und Körpersprache nur an. Die Schüler können ihren Text nicht“ (32). Jede Theaterlehrkraft kennt diese Probleme und wird in der eigenen Praxis Lösungen ausprobiert und vielleicht auch gefunden haben. Auch die beiden Autorinnen lassen den Leser nicht allein, sondern geben praktikable schnell umsetzbare Handlungsempfehlungen. Sie vermitteln dabei den Grundgedanken, eine Schwäche als eine Stärke ins Spiel zu holen. Besonders dies macht dieses Buch der Vielfalt erfrischend.

Maik Walter

Kiesel, Helmuth (2017): Geschichte der deutschsprachigen Literatur 1918-1933. Erarbeitet mit der Unterstützung der Fritz-Thyssen-Stiftung. München: C.H. Beck 2017 (= Geschichte der deutschen Literatur von den Anfängen bis zur Gegenwart, X). [1304 S., ISBN 978 3 406 70799 5]

Nach Jahrzehnten ist die mehrbändige Literaturgeschichte aus dem Münchner Verlag C.H. Beck nun fast komplett. Der Heidelberger Literaturwissenschaftler Helmuth Kiesel schließt chronologisch an die 1998 und 2004 erschienenen zwei Bände von Peter Sprengel an und setzt mit dem Jahr 1918 bis zur Machtergreifung der Nationalsozialisten im Jahre 1933 das literaturhistorische Großunternehmen fort, das nach dem zweiten Weltkrieg an der Freien Universität Berlin mit der Konzipierung eines universitären Lehrbuchs seinen Anfang nahm. Einschlägig für die Theaterpädagogik ist vor allem der Abschnitt zur Dramatik (1069-1139), die sich in den Weimarer Jahren ausgesprochen produktiv zeigte. Der Flüchtigkeit des Medi-

ums ist es geschuldet, dass hiervon nur noch ein Teil für die Nachwelt wahrnehmbar ist: „Zwischen Juli 1929 und Juni 1930 gab es rund 340 Uraufführungen“, aber nur 80 als Buch verlegte Stücke (1074). Kiesel fragt sich, wie es zum durchbrechenden Erfolg eines Stücks kommt und arbeitet Erfolgsfaktoren heraus: „Daß Brecht heute das Bild des Theaters der 1920er Jahre dominiert [...] ist nicht nur auf die poetische Qualität seiner Texte und auf die Überzeugungskraft seines Konzepts des Epischen Theaters zurückzuführen, sondern auch darauf, daß er sich nicht nur als Bühnendichter begriff, sondern wie ein Theaterunternehmer agierte und auch in der Presse deutlich stärker als Kaiser und Horváth präsent war“ (1075). Neben der groß angelegten Skizze des Dramas im dritten genrehistorischen Teil (1003-1222), die neben „Krisendiagnosen und kabarettistische[n] Inspirationen“ auch die „Konjunktur der Komödie und die Wiederbelebung des Volksstücks“, „wirkungsvolles Mitleidstheater“ und – wie könnte es anders sein – „Brechts Episches Theater“ beleuchtet, werden in den ersten beiden Teilen das „Epochenprofil und historische Rahmungen“ (31-206) dargestellt sowie in Beispielen die „Literatur als Spiegel und Gestaltfaktor der Epoche“ (207-1002) aufbereitet. Exemplarisch werden in diesen beiden deutlich umfangreicheren Teilen auch Dramen herangezogen, beispielsweise „Vier Matrosenstücke von 1930/31“ (814-817): In kurzer Folge wurden Matrosenaufstände von Friedrich Wolf, Theodor Plievier und Ernst Toller für die Bühne verarbeitet. Gerade Wolfs „Die Matrosen von Cattaro“, von Piscator an der Berliner Volksbühne uraufgeführt, mobilisierte das Publikum: „daß es bei den Aufführungen in Berlin und andernorts regelmäßig Zwischenrufe und manchmal Tumulte gab, die Internationale gesungen wurde und kommunistische und sozialdemokratische Besucher sich gegenseitig beschimpften“ (816). Kiesel verdeutlicht die Ungleichzeitigkeit des Gleichzeitigen und stellt mit „Für Deutschland“ (UA 1931) ein glorifizierendes „Flottendrama“ des Bremer Karl Johann Friedrich Lerbs zur Seite, das bereits damals ein dankbares Publikum fand.

Literaturgeschichten geben im Idealfall die Verbindungen der literarischen Zeugnisse einer Epoche wieder. Kiesel hält trotz dieser überblickenden Perspektive Entdeckungen für den aufmerksamen Leser bereit, seien es die Werkstudentenromane oder die wiederholt thematisierten Fotobücher, die Einblicke in die Zerwürfnisse der bewegten Weimarer Jahre geben.

Maik Walter

Jürgensmeier, Günter (Hg.): Shakespeare und seine Welt. Berlin: Galiani 2016. [815 S., ISBN 978-3-86971-118-8]

Und wieder Shakespeare! Im vorliegenden Folianten geht es diesmal jedoch nicht um seine Texte oder sein Leben, sondern um die Quellen seiner Inspiration. Diese Quellen öffnen den

Blick in Shakespeares Welt(en). Ein beeindruckender Foliant, der 3.000 Normseiten enthält mit Texten, die Shakespeare gelesen – und mit den fast 500 Abbildungen auch einiges, was er gesehen – hat, bzw. haben könnte, bevor und während er seine Werke schuf. Dazu gibt es Informationen zu seinem Leben (11-22), der Metropole London um 1600 (236-253) und der Welt des Elisabethanischen Theaters (396-404). Diese drei Abschnitte sind besonders gelungen, angereichert mit begleitenden Zeugnissen wie zeitgenössischen Reisebeschreibungen. Über den Umgang mit (vermeintlichen) Straftätern in London erfährt man beispielsweise, dass die Todesstrafe ein übliches Urteil darstellte, dem der Verurteilte jedoch durch das Aufsagen des Psalm 51 entkommen konnte. Bibelkenntnis schützte also um 1600 in einigen Fällen vor dem Strang, auch wenn ein eingebranntes „T“ (für Tyborn, dem Ort der Vollstreckung) auf der Haut als Brandmal zurückblieb (248). Wissensperlen des Theaterhandwerks und der Theatergeschichte wie die folgenden können entdeckt werden: „Es scheint auf den Einfluss des privaten Theaters zurückzuführen zu sein, dass ab 1609 bei Aufführungen von Stücken üblicherweise die Fünf-Akt-Struktur beachtet und zwischen den Akten eine Pause mit Musik gemacht wurde. Ein praktischer Grund war, dass die Kerzen geschmälzt werden mussten [...] Die neuen Pausen [...] ermöglichte den Dramatikern, (dass) ... ein Charakter, der am Ende einer Szene von der Bühne abgegangen war, nicht gleich unmittelbar zu Beginn der nächsten auftreten sollte“ (402f.).

Die Dramen wurden chronologisch nach ihrer Entstehung angeordnet. Nach einer kurzen Einleitung folgen die Quellen. Dies sei an einem Beispiel erläutert: Für „König Richard III.“ ist dies vor allem Thomas Mores „Die Geschichte König Eduards V. und Richard III.“, entstanden um 1513, abgedruckt in Holinsheds Chronik von 1587. Ein verkleinerter Abdruck einer Originalseite der Chronik, der von Hans Holbein dem Jüngeren porträtierte Thomas More sowie ein zeitgenössisches Porträt von Richard III. illustrieren den behutsam gekürzten Text. Die Texte liegen in der Regel in deutschen Übersetzungen vor, die Übersetzer sind leider nicht eindeutig zuzuordnen. Die sparsam verwendete Sekundärliteratur ist auf einer halben Seite angeführt. Wer eine philologische Auseinandersetzung mit den Quellen sucht, wird von diesem Prachtband enttäuscht. Der Band wendet sich jedoch auch nicht an die philologische Forschung, hier gibt es bereits Dutzende von Wissenschaftlern, die sich um bedeutende Kleinstfragen viele Gedanken gemacht haben. Der Band lädt vielmehr zum lustvollen Stöbern ein, zum Entdecken durch ein Eintauchen in den Shakespeare-Kosmos. Hierzu gibt es ein übersichtliches Inhaltsverzeichnis, eine umfangreiche Zeittafel und ein illustriertes Quellenverzeichnis, das schnell eine Gesamtansicht auf die Einflüsse ermöglicht. Mit einem Abgleich der entstandenen Shakespearetexte kann somit

der ästhetische Schaffensprozess nachgezeichnet werden. Entdeckungen garantiert!

Maik Walter

Hertlein, Margit; Florin, Gaston: Wunderbar. 120 interaktive Publikumsübungen für Rednerinnen, Speaker, Präsentatorinnen und Moderatoren auf der Bühne. Bonn 2017: ManagerSeminare Verlags-GmbH. [287 S., ISBN: 978-3-95891-033-1]

Diese Sammlung von Aktivitäten wendet sich nicht explizit an TheaterpädagogInnen. Da aber auch „Spielmöglicher“ (7) in der langen Liste der Adressaten auftauchen, sind sie dennoch willkommen geheißen an Bord der „Wunderbar“. Wunderbar richtet sich an alle, die „Inhalte vor einer Gruppe Menschen präsentieren wollen, müssen oder dürfen“ (7). Hierzu werden zunächst die Rolle der Interaktion zwischen Publikum und Moderator sowie die Rolle des Bühnen- und Raumsettings thematisiert und „6 Tipps für innere Haltung und guten Draht“ gegeben sowie ein Katalog der Aktivitäten in der bewährten Art des Schnellfinders, der auch in anderen Sammlungen des Verlags zum Einsatz kam (8-32). Die Spiele werden in vier Bereichen eingeteilt: „Vorbereitung und Start“ (33-112), „Immer und jederzeit“ (113-228), „Vor und nach der Pause“ (229-256) sowie „Schluss“ (257-283).

Klassiker wie Kämpfe in *Slow motion* (190) oder die Gruppeneinteilung in den Ecken eines Raumes nach vorgegeben Stichworten (72f.) stehen auch unbekanntere Spiele zur Seite. Beispielsweise die Gruppenzuordnung über Schuhe: Hierbei werden in einem Raumlauf interessante Schuhe gesucht, mit deren Träger man später zusammenarbeiten möchte (74). Die Aktivitäten eignen sich besonders für KollegInnen, die moderierend tätig sind oder aber mit großen Gruppen in Kurzformaten (z.B. in Stückerführungen am Theater) interagieren. Die Spiele weisen eine geringe Hemmschwelle auf und nutzen häufig den eigenen Körper, gern zum Beispiel den Daumen. Im Download-Bereich stehen zusätzliche Ressourcen wie Videos oder Beschreibungen zur Verfügung. Der Zugangscode ist im Buch abgedruckt. Großes Indianerlob für dieses Ideenbuch, vorgebracht mit der rechten Hand zum Gruß erhoben „Danke, es war schön!“ (258).

Maik Walter

Schütt, Hans-Dieter: Michael Thalheimer. Porträt eines Regisseurs. Berlin 2017: Theater der Zeit. [296 S., ISBN 978-3-95749-095-7]

Der sorgfältig aufbereitete Bild- und Textband ist dem Chirurgen unter den gegenwärtig agierenden Regisseuren gewidmet, der seit 20 Jahren auf Bühnen Texte auf das Wesentliche verdichtet. Für dieses Verfahren hat sich unter Theaterleuten mit dem „Thalheimern“ ein eigenes Wort etabliert. Mit den Worten des Regisseurs: „Ich

kann nicht anders, als in Verdichtungsmomenten zu denken. Aber das konkrete Bild einer Inszenierung ... letztlich geschieht Ästhetik, Form überkommt uns“ (115).

Die unverkennbare Handschrift der Reduktion wird in 7 Abteilungen vorgeführt: *Szene. I, Spiel, Gespräch, Szene. II, Stimmen aus der Nähe, Skizzenbuch und Chronik*. Der von Thalheimer „Verwickelte“ Hans-Dieter Schütt beschreibt in den beiden „Szenen“ seine Eindrücke der großen Inszenierungen wie die Berliner *Emilia Galotti* oder die Frankfurter *Medea*. Viele Stimmen haben zu dieser ersten Monographie über Thalheimer beigetragen: Neben Kollegen wie Oliver Reese, Nina Hoss oder Constanze Becker kommt auch Thalheimer selbst zu Wort. Thalheimer ist ein verlässlicher Ensemble-Künstler, er arbeitet über Jahre hinweg mit dem gleichen Team, nicht nur SchauspielerInnen sondern auch beim Bühnenbild, der Musik und dem Licht. Es ist beruhigend zu sehen, dass nicht nur – wie oft behauptet – ein dauernder Wandel im Kreativbereich der Schlüssel zu künstlerischer Qualität sein muss. Der Intendant des Berliner Ensembles Oliver Reese erkennt in seinen dreizehn Anmerkungen ein wichtiges Fundament der Theaterarbeit Thalheimers: „Der Regisseur liebt seine Schauspieler“ (205). Auch der Rhythmus spielt nach Reese eine entscheidende Rolle: „Um Handwerkliches muss man sich beim ihm keine Sorgen machen. Thalheimer ist Musiker, Schlagzeuger. Es ist immer gut, wenn Regisseure noch einen anderen Beruf haben; Schlagzeuger zu sein, scheint mir besonders hilfreich. Wenn etwas auf der Probe noch durchhängt oder absichtsvoll überdehnt wird – sein Rhythmusgefühl wird das zu gegebener Zeit schon kappen. Darauf kann man sich verlassen. Wie gesagt –Handwerk“ (206). Spannend sind die dokumentierten ästhetischen Prozesse: Ob Körperarbeit, ob Reduktionen oder ob der intensive Aufbau eines Wissens- und Beziehungsnetzes in der Künstlergruppe am Anfang der Proben, dem Einsatz von Theaterblut. Theaterpädagogen profitieren von diesen Einsichten in die Werkstatt und der Sichtweise auf das Theater.

Der Verlag schenkt der Theaterwelt ein Buch, auf das er stolz sein kann und das dem Leser Sternstunden des Theaters wieder vor Augen führt.

Maik Walter

Holdorf, Katja; Maurer, Björn (Hg.): Spiel-Film-Sprache. Grundlagen und Methoden für die film- und theaterpädagogische Sprachförderung im Bereich DaZ/DaF. München: kopaed 2017. [353 S., ISBN 978-3-86736-387-7]

Endlich hat es ein Verlag gewagt, ein zeitgemäßes theaterpädagogisches Medienpaket für die Schulpraxis auf den Markt zu bringen. Das Praxishandbuch *Spiel – Film – Sprache* zeigt vielfältige Möglichkeiten der film- und theaterpädagogischen Sprachförderung. Es ist

das Ergebnis eines internationalen Sprachförderprojekts, bei dem seit 2011 SchülerInnen in einem zweiwöchigen Sommercamp Kurzfilme erstellen und dabei die fremde Sprache Deutsch erwerben. Beteiligt sind Deutschland (vertreten durch die Pädagogische Hochschule in Ludwigsburg), Serbien, Kroatien, Rumänien und Ungarn. Neben der Publikation gibt es eine ausgesprochen informative begleitende Website www.sprachfoerderung.eu, auf der die Inhalte des Buchs sowie Filmsequenzen und weitergehendes Material bereitgestellt werden. Über QR-Codes können die Filme direkt aus dem Buch mit einem mobilen Endgerät abgerufen werden. Auf der gut strukturierten und ästhetisch ansprechenden Website können mit einer Filterfunktion relevante Übungen zusammengestellt werden. Häufig gibt es hierzu kleine Filme, die die Übung in der Praxis mit Schülern zeigen. Und dieses qualitativ hochwertige Angebot ist ohne Kosten im Netz frei verfügbar.

Nach der Einleitung (9-14), wird der spezifische Ansatz skizziert (15-20), Hintergrundinformationen zu sprachdidaktischen Themen gegeben (21-88), die Grundlagen für die theaterpädagogische Praxis (89-124), die Filmdidaktik und –gestaltung thematisiert (125-194), bevor dann im Praxisteil mit dem Prozess der Filmproduktion (197-210), mit sechs Übungsreihen (211-326) sowie unterschiedlichen Szenarien mit mobilen Endgeräten (327-346) die Spielpraxis ausführlich zu Wort kommt. Die Beschreibungen haben ohne Ausnahme Hand und Fuß, es gibt weiterführende Informationen und besonders zu beachtende Informationen für die Durchführung der entsprechenden Einheiten werden farbig unterlegt. Aufgrund der Vielfalt der Themen und dem begrenzten Raum vermisst man zwar am Ende wichtige Orientierungspunkte wie beispielsweise das naheliegende Ludwigsburger S.A.F.A.R.I.-Modell der Theaterpädagogin G. Czerny oder ein systematischer Blick auf die dramapädagogische Literatur, in der bereits viele Szenarien entwickelt und dokumentiert wurden. Auch die „Regeln“ der deutschen Syntax werden arg kurz präsentiert, um sie als nicht sprachdidaktisch ausgebildete Lehrperson zu verstehen und angemessen in der Lehr- und Spielpraxis umzusetzen. Hier stellt sich die Frage, ob ein Theater-Lehrbuch dies überhaupt leisten kann. Die große Stärke des Handbuchs liegt in der aufgezeigten Praxis: Der Leser bekommt sofort Lust, die gut beschriebenen Übungen, die mit ausdrucksstarken Fotos angereichert wurden, auszuprobieren. Zudem ist ein frei zugängliches multimediales Angebot im Internet entstanden, das hoffentlich weiter wachsen wird und viele Projekte in benachbarten Bereichen anregen wird. Schon jetzt gehört dieses Handbuch in jede Handbibliothek eines Theaterpädagogen, Sprachförderers, Fremdsprachen- und/oder Theaterlehrers.

Maik Walter

ANKÜNDIGUNGEN

Neuer Studiengang – Lehramt Theater an der Universität der Künste Berlin

Ulrike Hentschel

Zum Wintersemester 2018/19 wird erstmalig an der Universität der Künste Berlin (UdK) ein Lehramtsstudiengang für das Fach Theater an Integrierten Sekundarschulen und Gymnasien angeboten. Das ist eine wunderbare Neuigkeit und angesichts der Tatsache, dass das Schulfach „Theater“ (vormals „Darstellendes Spiel“) bereits seit Mitte der 80er Jahre an den Schulen Berlins etabliert ist, eine längst fällige Entscheidung.

Das Fach Theater/Darstellendes Spiel wird von den Schülerinnen und Schülern stark nachgefragt. Lehrerinnen und Lehrer kamen bisher entweder aus dem Erweiterungsstudiengang der UdK Berlin oder wurden in einer von der Senatsver-

waltung angebotenen berufsbegleitenden Weiterbildung qualifiziert.

Nun gibt es erstmalig in Berlin einen grundständigen Studiengang für das Fach Theater. Grundständig heißt, dass das Lehramtsfach 6 Semester im Bachelor- und 4 Semester im Masterstudiengang studiert wird. Das Lehramtsstudium erfordert darüber hinaus das Studium eines zweiten wissenschaftlichen Fachs und der einschlägigen Bildungswissenschaften. An den Abschluss (Master of Education) schließt sich dann der 18-monatige Vorbereitungsdienst für das Lehramt an.

Das Fach Theater wird an der Universität der Künste Berlin als ein künstlerisches Fach studiert. Der künstlerischen Praxis

kommt entsprechend ein großes Gewicht innerhalb des Studiums zu. Die Fachwissenschaft (Theatertheorie und -geschichte) und die Fachdidaktik werden im engen Bezug dazu ebenfalls an der UdK studiert.

Die Aufnahme des Studiums setzt eine schriftliche Bewerbung und das Bestehen einer Zulassungsprüfung voraus. Der Bewerbungszeitraum für das Studium läuft vom 15. März bis zum 15. April eines jeden Jahres. Die Zulassungsprüfung findet in diesem Jahr vom 15.-17. Juni 2018 statt.

Weitere Informationen unter:
lehramt.udk-berlin.de

Theaterspiel in der Grundschule – von Anfang an! Fachtagung des Bundesverbandes Theater in Schulen (BvTS) im Rahmen des 8. Deutschen Kinder-Theater-Festes am Stadttheater in Minden (NRW) – 27. bis 30. 11.2018

Die Fachtagung befasst sich mit dem Kompetenzbegriff in den Bildungsplänen für das Theaterspiel im Spannungsfeld von pädagogischen und künstlerischen Intentionen. Daneben werden Workshops angeboten, die verschiedene Aspekte des Theaterspiels mit jungen Schulkindern praktisch beleuchten werden.

Die Fachtagung umfasst:

- Impulsvortrag von Prof. Dr. Wolfgang Sting zum Kompetenzbegriff der Bildungspläne für das Theaterspiel in der Schule
- Best-Praxis-Beispiele aus den Bundesländern
- Praktische Workshops
- Besuch aller von der Jury ausgewählten Stücke
- Besprechungen der ausgewählten Stücke

- Gespräch über die Arbeit der Jury, die in diesem Jahr zum ersten Mal mit Kindern und Erwachsenen paritätisch besetzt sein wird.

Die Teilnahmegebühr an der Fachtagung beträgt 110 Euro, ermäßigt 80 Euro (für Studenten und Auszubildende mit aktueller Bescheinigung).

Dieser Betrag umfasst das Tagungsprogramm einschließlich aller Aufführungen sowie Mittagessen und Abendbrot. Übernachtungskosten sind nicht enthalten.

Anmeldeschluss ist der 31. August 2018.

Um frühzeitige Anmeldung wird gebeten.

Anmeldung und Kontakt:

Bundesverband Theater in Schulen e.V.

Ansprechpartner: Michael Assies
E-Mail: assies@lisa-tetzner.de
Tel: 0179 2038663

Alle genaueren Informationen sowie das Anmeldeformular, die Zahlungsmodalitäten und die optionierten Hotelkontingente sind unter www.kinder-theater-fest.de/die-fachtagung oder www.bvts.org zu finden.

Das Kinder-Theater-Fest wird veranstaltet von der Bundesarbeitsgemeinschaft (BAG) Spiel & Theater, der Landesarbeitsgemeinschaft (LAG) Spiel & Theater NRW sowie dem Stadttheater Minden und steht unter dem Motto SPIEL(T) RÄUME.

Ausschreibung Schultheater der Länder 2018 in Kiel vom 16. – 22. September

Der Bundesverband Theater in Schulen (BV.TS), die Stiftung Mercator und der Förderverband für das Darstellende Spiel an den Schulen Schleswig-Holsteins e.V. laden zum 34. Bundeswettbewerb Schultheater der Länder (SDL*18) im September 2018 in Kiel ein.

Flagge zeigen!

SDL*18 // Theater und Politik // Das Politische im Theater

Laut der Shell-Studie von 2015 bezeichnen sich 41% der deutschen Jugendlichen als politisch interessiert. Hier wird deutlich: Die Bereitschaft zum politischen Engagement ist gestiegen. Die Jugend interessiert sich wieder mehr für die gesamtgesellschaftlichen Belange und tut dies auch kund. Dieser Entwicklung gibt das SDL 2018 ein Forum!

Das Theater bietet auf ganz besondere Weise die Möglichkeit, sich politisch auszudrücken. Politisches wird heute nicht mehr nur als Inhalt auf die Bühne

gebracht, vielmehr bedient sich zeitgenössisches politisches Theater auch spezieller Formen: Klassische Grenzen, wie die zwischen Zuschauern und Spielern, zwischen Fiktion und Wirklichkeit, zwischen Space und Cyberspace werden zunehmend aufgehoben. Kollektive wie „Rimini-Protokoll“, „Monster Truck“ oder auch das „Zentrum für politische Schönheit“ prägen die Theaterszene mit und stellen dabei die klare Abgrenzung des Theaters zur Aktionskunst infrage.

Für das Schultheater der Länder 2018 werden Theaterproduktionen aus allen Schulstufen und Schulformen gesucht, die mit Mitteln der darstellenden Kunst Wirklichkeit spiegeln, sie in Frage stellen, alternative Wirklichkeiten entwerfen, gestalten und präsentieren (vgl. EPA Darstellendes Spiel). Die Gruppen sollten mit ihrer Produktion verdeutlichen, dass sie sich einem gesellschaftlichen Diskurs stellen. Dabei können folgende Fragen im Fokus stehen:

- Welche theatralen Darstellungsformen bieten sich für das Thema besonders an?
- Welche aktuellen politischen Themen wollen die Schülerinnen und Schüler auf der Bühne verhandeln?
- Inwieweit können zeitgenössische oder klassische Texte hierfür hilfreich sein?
- Ist es möglich, sich in Zeiten multilateraler Konflikte eindeutig zu positionieren?

Alle Bewerbungen müssen spätestens bis zum **30. April 2018** beim Landesverband für Schultheater/Darstellendes Spiel des jeweiligen Bundeslandes oder bei der Geschäftsstelle des Bundesverbands Theater in Schulen e.V. eingereicht werden.

Ein Bewerbungsformular, weitere Hinweise zu den Bewerbungsunterlagen sowie die Adressen der Landesverbände finden sich unter www.bvts.org
Geschäftsstelle des BVTS
c/o Iris Eisermann
Stadtweg 40, 90453 Nürnberg
E-Mail: info@bvts.org

Offene Werkstatt-Tagung „TheaterSpielFlow: Spiel, Spielimpuls, Spiellust als Basis szenischer Kreation“ mit Mina Tinaburri und Ulli Erlitz vom Atelier für physisches Theater (APT - Internationale Schule für Bewegungsschauspiel Berlin)

16. - 18. November 2018 in Himbergen Worum geht es?

Drei systematische Richtungen werden während der Arbeitstagung verfolgt – entsprechend der drei sinnstiftenden Begriffe des Arbeitsthemas „TheaterSpielFlow“:

- „Theater“: Es werden die Theater-Traditionen des Rollen- und Maskenspiels, wie es das physische Theater kreierte hat, praktiziert.
- „Spiel“: Es zeigt den versuchsweisen und mit Freude gestalteten schöpferischen Umgang in der Gruppe.
- „Flow“: Das Stichwort wird angepasst aufgenommen in etwa dieser Zielerorientierung: „Flow“ ermöglicht das Sich-Hineinbegeben in etwas Fließendes, Strömendes, Veränderndes und dies geschieht in unterschiedlichen Intensitätsgraden – und entspricht damit etwa jugendlichen Lebensbedürfnissen, mit denen theaterpädagogische Fachkräfte umgehen können müssen.

Und so drücken es Mina Tinaburri und Ulli Erlitz vom APT plastisch und aus ihrem artistischen Hintergrund aus:

Sie wenden sich mit ihrem 1995 gegründeten „Physical Theatre“ an den neugierigen, fragenden Menschen und stellen ihn in den Mittelpunkt, um ihn weiter zu erforschen und zu entwickeln. Und: Der/die Schauspieler*in ist das ewige Kind, das sich immer wieder aufs Neue auf die Reise in die Welt des Unbekannten aufmacht. Wie ein Don Quijote begibt sie/er sich auf die Suche nach der genialen Idee, verführt von den unbegrenzten Möglichkeiten des Spiels und der Freude, „Narrheiten“ zu begehen. Das Entréebillet in die Spielfreude als Basis der Schauspielkreation ist die Bereitschaft sich dem Spiel ganz hinzugeben; und das unbekannte Neue zu riskieren und trotzdem keine Gelegenheit zu verpassen, sich in seinem Tun zu amüsieren ... und in die verschiedensten dramatischen Interpretationen zu springen
<http://www.apt-absurdacomica.de/>

Die Werkstatt-Tagung ist offen für alle (Eine gewisse körperliche Belastbarkeit ist erwünscht)

Bitte mitbringen: Bewegungsfreundliche Kleidung, leichte Gymnastikschuhe/rutschfeste Strümpfe (oder: barfuß dabei sein).

Veranstalterin:

Gesellschaft für Theaterpädagogik/
Niedersachsen e. V.
<http://gesellschaftfuertheaterpaedagogik.net/>

Informationen/Tagungsleitung:

Prof. Dr. Gerd Koch
koch@ash-berlin.eu
Prof. Dr. Florian Vaßen
florian.vassen@germanistik.uni-hannover.de

Ort:

Tagungshaus Himbergen e.V.
Bahnhofstr. 4, 29584 Himbergen,
Fon: 05828 – 357
Fax: 05828 – 1675
info@thhimbergen.de, www.tagungshaus-himbergen.de

6th SCENARIO Forum Symposium (21.- 22. September 2018, Hannover, Leibnizhaus)

Eine Kooperation zwischen der Leibniz Universität Hannover (Fachsprachenzentrum), dem Staatstheater Hannover (Theaterpädagogische Abteilung) und der Universität Cork (Department of Theatre)

Organisationsteam:

Anke Stöver-Blahak, Bärbel Jogschies, Manfred Schewe

Universitäten auf dem Weg zu einer neuen, performativen Lehr- und Lernkultur?

Wenn performativ in seiner Grundbedeutung mit kreativem Handeln assoziiert wird: Inwiefern sind Formen von kreativem Handeln in unseren universitären Curricula oder Studienplänen verankert? Ziel dieses Symposiums ist es, KollegInnen aus verschiedenen Disziplinen zusammen zu bringen, um einen Austausch über die Einsatzmöglichkeiten performativer Lehr- und Lernformen in hochschulischen Kontexten zu fördern und diese in Workshops exemplarisch zu erproben. Unser Bezugsfeld sind in erster Linie die modernen Fremdsprachen und speziell die weiter zu entwickelnde Performative Fremdsprachendidaktik, aber darüber hinaus sind auch Perspektiven aus anderen akademischen Disziplinen und Feldern ästhetischer Praxis sehr willkommen.

Das Symposium konzentriert sich auf folgenden Fragen:

Was genau verstehen wir unter einer performativen Lehr- und Lernkultur? Worin genau liegt der Mehrwert von performativem Unterricht? Wie können

wir Hochschullehrende und speziell auch Hochschulleitungen vom großen innovativen Potential performativer Methoden gerade auch im tertiären Bildungsbereich überzeugen?

Die Konferenzsprache ist Deutsch, aber es können auch einige englischsprachige Beiträge berücksichtigt werden.

Folgende Formate sind vorgesehen:

- a) Vortrag (30 min),
- b) Leitung eines Workshops (90 min)
- c) Kurzpräsentation (5 min).

Mit den Kurzpräsentationen soll das Symposium beginnen, um auf diese Weise die TeilnehmerInnen in verschiedene performative Arbeitsweisen und unterschiedliche akademische Disziplinen/ Kontexte einzuführen. KollegInnen, die sich für eine Kurzpräsentation entscheiden, sollten diese möglichst 'kreativ handelnd' gestalten, und zwar

zum Thema: "Mein Verständnis von 'performativ' – am Beispiel meiner Lehrpraxis an der Hochschule X ..."

Registrieren Sie sich hier:

<https://www.fsz.uni-hannover.de/scenarioforumsymposium.html>

Weitere Informationen zum 6. SCENARIO Forum Symposium

Dr. Anke Stöver-Blahak
Fachsprachenzentrum der Leibniz
Universität
Welfengarten 1
30167 Hannover
Tel. +49 511 762 3129
Mail: stoever@fsz.uni-hannover.de



Fotonachweise

- S. 51 und 52: Stimmen nach außen tragen (Projekt TROC): Erläuterung im Text / Moise Pak
S. 53 oben: 25 Jahre Obdachlosentheater „Ratten 07“: Inszenierung Struwelpeter/Fotograf unbekannt
S. 53 unten: Plakatreprint / Urheber unbekannt

Alle anderen Fotonachweise und Bilderläuterungen sind jeweils am Werk vermerkt.

Ankündigung zum Heft 73

Themenschwerpunkt lautet: Performing History – Theatrale Erinnerungsarbeit.
Die Ausgabe wird von Ole Hruschka betreut (ole.hruschka@germanistik.uni-hannover.de).

Die Rubrik Rezension von Maik Walter (maik@zedat.fu-berlin.de).

Redaktionsschluss ist der 15. Juni 2018.

DIE 40. UND INTERNATIONALE AUSGABE DES
FESTIVALS »JUGEND SPIELT FÜR JUGEND«
18. – 22. JUNI 2018, HANNOVER

**JUGEND
SPIELT FÜR
JUGEND**

40 WAYS TO MAKE THE WORLD MORE ATTRACTIVE

Mit Theater gemeinsam die Welt gestalten? Jugendtheatergruppen aus Lettland, Ghana, Malawi und der Türkei sowie vier Schultheatergruppen aus der Region Hannover zeigen im Ballhof ihre Ideen für ein faires Miteinander in einer friedlichen Welt.

Das Festival *Jugend spielt für Jugend* steht unter dem Motto **40 ways to make the world more attractive** und wird international. Neben den Schultheatergruppen der Ernst-Reuter-Schule Pattensen, des Georg-Büchner-Gymnasiums, des Hölty-Gymnasiums und der IGS Langenhagen aus der Region Hannover sind Theatergruppen aus Lettland, Ghana, Malawi und der Türkei nach Hannover eingeladen.

In 40 verschiedenen Zusammenhängen wird darüber nachgedacht, wie die Welt zu einem lebenswerteren Ort werden kann. Die Jugendlichen erobern den Ballhof und weitere Plätze im Herzen von Hannover. In Theaterstücken, Workshops und Lecture Performances werden Lebensentwürfe, Ideen, Fantasien, Fragestellungen und Vorschläge für das zukünftige Zusammenleben entwickelt. Es wird zudem erforscht, was Theater als soziale Kunstform für junge Menschen bedeuten und leisten kann.

Die Konzeption des Festivals und die dazu gehörigen Reflexions- und Vermittlungsformate sind als eine Reaktion auf eine stärkere Diversifizierung bzw. zunehmende Tendenzen zu Nationalismus und Ausgrenzung in europäischen Gesellschaften und international zu verstehen.

Veranstalter junges schauspiel  hannover

SPIELBAG
THEATER 

Landeshauptstadt Hannover Kulturbüro

 Leibniz
Universität
Hannover

Förderer  Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

**Brot
für die Welt**

 Stiftung
Niedersachsen

Heidehof
Stiftung

Autorinnen und Autoren

Sabine Ahrens-Nebelung

stellvertr. Schulleiterin der Louise Schroeder Schule in Hamburg, Programmleitung Kulturschule
sabine.ahrens-nebelung@bsb.hamburg.de

Guido Alexius

freiberuflicher Theaterpädagoge, stellvertr. Vorsitzender des Bundesverbandes Theaterpädagogik e.V.
guido@alexius.info

Thomas Aye

Theaterregisseur, Schauspielpädagoge und Schriftsteller
t.aye@web.de

Claudia Bartholomeyczik

Theaterpädagogin, Dozentin und Trainerin
theater@berlin.de

Erpho Bell

freischaffender Theatermacher, Autor und Dozent
www.erpho.de

Simone Boles

Theaterlehrerin, Vorstandsmitglied des Bundesverbandes Theater in Schulen e.V.
brinkmann_simone@yahoo.de

Ina Driemel

freie Theaterpädagogin, Dozentin an Hochschulen im Bereich Kultur-Ästhetik-Medien
ina.driemel@googlemail.com

Katharina Fertsch-Röver

Mitarbeiterin Schultheater-Studio Frankfurt a.M., Leiterin des Bereichs Theaterpädagogik
K.Fertsch-Roever@live.de

Raimund Finke

Geschäftsführer und Bildungsreferent des Bundesverbandes Theaterpädagogik e.V.
mail@butinfo.de

Peter Groß

Dr., Mitarbeiter und Dozent für Sonderpädagogik an der Universität Würzburg
peter.gross@uni-wuerzburg

Emil Heiligensetzer

Studierender Darstellendes Spiel (BA) an der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig
e.heiligensetzer@hbk-bs.de

Dorothea Hilliger

Prof. Dr., Institut für Performative Künste und Bildung an der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig
d.hilliger@hbk-bs.de

Jessica Höhn

freiberufliche Theaterpädagogin (BuT), wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Hochschule Osnabrück/Lingen
www.jessicahoehn.de

Kerstin Hübner

Leitung Fachbereich Kooperationen und Bildungslandschaften in der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V.
huebner@bkj.de

Tonio Kempf

Theaterlehrer, Vorsitzender des Fachverbandes Theater in Schulen Hamburg e.V.
toniokempf@googlemail.com

Gerd Koch

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

Katharina Kolar

wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Theaterpädagogik der Hochschule Osnabrück/Lingen
k.kolar@hs-osnabrueck.de

Katja Krach-Grimm

Theaterlehrerin und Kulturbeauftragte an der Louise Schroeder Schule in Hamburg
katja.krach-grimm@hamburg.de

Marlena Labuhn

Studierende Darstellendes Spiel (MEd) an der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig
labuhnmarlena@gmail.com

Pierre-Carl Link

wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Pädagogik bei Verhaltensstörungen der Universität Würzburg
pierre-carl.link@uni-wuerzburg.de

Elke Mai-Schröder

Gesamtleiterin des Schultheater-Studios Frankfurt a.M., Leiterin der Fortbildung
emaish1@live.de

Christiane Mangold

OSiD'in a.D., Theaterlehrerin und Schulleiterin einer Grund- und Gemeinschaftsschule mit Oberstufe in Lübeck
CKMangold@t-online.de

Gunter Mieruch

Theaterlehrer, Vorsitzender (in der Doppelspitze) des Bundesverbandes Theater in Schulen e.V.
gunter.mieruch@me.com

Mathias Müller

Studierender Darstellendes Spiel (BA) an der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig
ma.mueller@hbk-bs.de

Michael Müller

Theaterpädagoge und Projektdramaturg am Deutschen Schauspielhaus Hamburg, Autor
Michael.Mueller@schauspielhaus.de

Joachim Reiss

Theaterlehrer, assoziiertes Vorstandsmitglied des Bundesverbandes Theater in Schulen e.V., Mitglied im Sprecherrat des Deutschen Kulturrats
joachim-reiss@t-online.de

Nele Rennert

Studierende Darstellendes Spiel (BA) an der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig
nelerennert@rennert.biz

Fabian Riemen

Theaterpädagoge am Theater Augenblick, Würzburg, Filmproduzent
fabianriemen@gmx.de

Elisa Rogmann

Theaterpädagogin (BuT) und Sprachkünstlerin, Assistentin des Bildungsreferenten in der BuT-Geschäftsstelle
mail@butinfo.de

Friedhelm Roth-Lange

Theatermacher, Theaterpädagoge (BuT) und Dozent, Vorstandsmitglied Bundesverband Theaterpädagogik e.V.
rothlange@aol.com

Gregor Ruttner

Bereichsleiter Theaterpädagogik und Geschäftsführer an der Biondekbühne, Baden bei Wien
office@biondekbuehne.at

Eliana Schüler

Kulturanthropologin und Theaterpädagogin, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Potsdam
e.schueler@posteo.de

Wolfgang Sting

Prof. Dr., Leitung Theaterpädagogik und Performances Studies an der Universität Hamburg
wolfgang.sting@uni-hamburg.de

Valeria Stocker

freie Theaterpädagogin in Berlin und in der Schweiz
valeria.stocker@gmail.com

Lisa Unterberg

systemische Coach und Beraterin für unterschiedliche Kultur- und Bildungsinstitutionen
mail@lisaunterberg.de

Lennard Walter

Studierender und Tutor am Institut für Performative Künste und Bildung der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig
l.walter@hbk-bs.de

Maik Walter

Theaterpädagoge, Fremdsprachendidaktiker und Dozent für Deutsch als Fremdsprache
maik@zedat.fu-berlin.de

