

Oberonstraße 20
59067 Hamm

02381-44893
info@btkhamm.de

Bildungswerk
für Theater und Kultur



Grundlagenbildung Theaterpädagogik
- vom Bundesverband Theaterpädagogik (BuT) anerkannt -

Start: 14./15. März 2020
Ende: 11./12./13. März 2022

14 Wochenenden und 2 Herbstferienblöcke
Kleingruppentreffen
4 Wochenenden im Wahlpflichtbereich:

- Kulturmanagement
- Erzähltheater
- Biografisches Theater
- Performing
- Teaching in Role
- Szenisches Schreiben
- Tanztheater, uvm.

www.btkhamm.de

Zeitschrift für Theaterpädagogik

35. Jahrgang • Korrespondenzen • Heft 75



Zeitschrift für Theaterpädagogik 2019/Heft 75 – Didaktische Positionen

Aktuelle Theaterpädagogik aus dem Schibri-Verlag



Das Theater der Teilhabe
Johannes Kup
ISBN 978-3-86863-198-2
320 Seiten, € 18,00



**Rollenspiel und
Interaktionspädagogik**
Hans-Wolfgang Nickel
ISBN 978-3-86863-200-2
180 Seiten, € 14,80



Das deutsche Volksspiel
Anne Keller
ISBN 978-3-86863-194-4
475 Seiten, € 25,00



**Vom Laienspiel zur
Theaterpädagogik**
Jan Siebenbrock
ISBN: 978-3-86863-207-1
396 Seiten, € 20,00

Tel.: 039753/22757 · Mail: info@schibri.de · Schibri-Shop: www.schibri.de

Didaktische Positionen

EHP
KÖRPER · EMBODIMENT
RESILIZENZ · ACHTSAMKEIT

Heidi Wahl
MACH'S DIR LEICHT,
SONST MACHT'S DIR KEINER
Resilienz tanken
208 S., zahlr. Abb. · Hardcover
ISBN 978-3-89797-105-9

Heike Frank
WEISST DU,
WIE WERTVOLL DU BIST?
Mehr Selbstfürsorge und Lebens-
zufriedenheit im Hier-und-Jetzt
120 S., zahlr. Farbfotos · Hardcover
ISBN 978-3-89797-304-6

Christian Fuchs
DIE GESTALT DES
TRAUMATISCHEN
Phänomenologisches Handeln
bei seelischer Verletzung
272 S., 26 Abb. · Hardcover
ISBN 978-3-89797-116-5

Lilian Seuberling
EMBODIED RELATIONS
Theaternahe Therapieformen
356 S., Abb., Tab.
ISBN 978-3-89797-112-7

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

Infos zu Büchern, Zeitschriften, Service: www.ehp-verlag.de
EHP - Verlag Andreas Kohlhaage
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 76 ist **15.02.2020.**
Anzeigen-Annahme: Schibri-Verlag
Telefon: 039753/22757
Mail: helms@schibri.de



**SCHULTHEATER
STUDIO
FRANKFURT**

Theaterpädagogisches Zentrum

Theaterpädagogik, Darstellendes Spiel und
Schultheater, Service, Projekte und mehr.
Die Fortbildung 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 aktuelles **Halbjahresprogramm**
erhalten Sie auf Anfrage kostenfrei!

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

**Theaterbuch
Versand**

Wir sind ein Team erfahrener
Theaterpädagoginnen und setzen
der schnellen Welt des Versand-
buchhandels 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](mailto:theaterbuch(at)live.de)

Figurentheater-Kolleg Weiterbildung

Hohe Eiche 27 44892 Bochum Tel: 0234 - 28 40 80
info@figurentheater-kolleg.de
www.figurentheater-kolleg.de

WOCHENKURSE

- 07.-10.10.19 **Physical Theatre**
- 07.-11.10.19 **Poetry Slam**
- 14.-18.10.19 **Comic zeichnen**
- 14.-20.10.19 **Soloclown & Rampensau**
- 21.-25.10.19 **Kybernetische Figuren** Digitalisierung und Mechatronik
- 04.-08.11.19 **Die Kunst des Schauspielens**
- 11.-15.11.19 **Puppenbau für Trickfilme**
- 18.-22.11.19 **Visuelle Narration**
neue Methoden bildnerischen Erzählens
- 25.-28.11.19 **Stimme genießen**
Stimm- & Sprechtraining
- 02.-06.12.19 **Grundlagen des Handpuppenspiels**
- 08.-13.12.19 **Figurenspiel mit Hand- / Klappmaul- / Tisch- /
Stabfiguren / Marionette**
- 20.-23.01.20 **Improtheater - basic**
- 27.-31.01.20 **Klappmaulpuppenbau - ganz einfach**
- 27.-31.01.20 **Nähen und Schneidern**
- 10.-14.02.20 **Lichttechnik**
- 17.-20.02.20 **Malen mit Worten - Erzählwerkstatt**
- 17.-21.02.20 **Marionettenspiel**
- 21.-26.02.20 **Maskenbau**
- 16.-20.03.20 **Pantomime**

Der Clown

- 18.11. - 22.11.2019 **Der Clown Ia** Anfängerstufe
 - 20.04. - 24.04.2020 **Der Clown Ib** Anfängerstufe
 - 06.07. - 10.07.2020 **Der Clown Ic** Anfängerstufe
- Kann auch unabhängig von "Der Clown II/III" besucht werden.
- 14.09. - 18.09.2020 **Der Clown II** Aufbaustufe
 - 09.11. - 15.11.2020 **Der Clown III** Abschlussseminar
- Der Clown II & III** nur im Zusammenhang belegbar

Kabarett & Comedy

- I 15.-16.02. / II 25.-26.04. / III 20.-21.06. / IV 27.-20.08.2020
- Von der Nummernfindung bis zum eigenen Comedystil
Die Kurse können auch einzeln belegt werden.

Märchenerzählen

- Einführung 11.01.2020**
- Acht Wochenendveranstaltungen ab Februar 2020**
- Abschluss 28.11.2020**

WOCHENENDKURSE / TAGESKURSE

- 05.-06.10.19 **Handpuppenköpfe aus bezogenem PE**
Figurenbau
- 19.-20.10.19 **Schauspieltechnik nach Sanford-Meisner**
- 25.-27.10.19 **Masken(spiel), Figurenentwicklung und
fotografische Bildinszenierungen**
- 08.-10.11.19 **Ausdrucksvolle Figurenköpfe mühelos gestalten**
- 10.-11.11.19 **Einführung in die Theatertherapie**
- 15.-17.11.19 **Einführung in die Figurentheatertherapie**
- 07.12.19 **Lebendiges Märchenerzählen**
- 17.-19.01.20 **Schauspielerarbeit nach M. Tschechow**
- 01.02.20 **Mal- und Zeichenspiele**
- 08.02.20 **Der Körper spricht - nonverbale Kommunikation**
- 08.-09.02.20 **Das Portrait - Zeichnen und Malen**
- 08.-09.02.20 **Tontechnik I**
- 15.-16.02.20 **Tontechnik II**
- 07.-08.03.20 **Jeux Dramatiques - Theaterpädagogik**
- 14.-15.03.20 **Playback-Theater - Theaterpädagogik**
- 28.-29.03.20 **Märchen frei und stimmig erzählen**
- 28.-29.03.20 **Wahrnehmen - Zeichnen - Gestalten**

ABENDKURSE

- ab mi 02.10.19 **Schauspiel- / Performing- / Figurenspiel-Training**
- ab di 08.10.19 **Offenes Atelier - Zeichnen & Malen**
- ab do 24.10.19 **Pantomime**

24.11.2019 TAG DER OFFENEN TÜR
ab 15 Uhr

MASKE INTENSIV

In 10 Modulen werden Spielart und Gestaltungstechniken
vermittelt, die zu einem professionellen Umgang mit der
eigenen Theatermaske führen.
25.01.2020 - 15.11.2020

ORIENTIERUNGSKURS FIGURENTHEATER

Themen aus den Bereichen der Darstellenden und Bildenden
Künste mit dem Schwerpunkt Figurentheater.
25.04. - 31.07.2020

Inhalt

Editorials

- Didaktische Positionen3
Ulrike Hentschel und Mira Sack
- Auch ein Editorial: So wie es war, bleibt es nicht!4
Gerd Koch und Florian Vaßen

Didaktische Positionen

- Didaktik im Dazwischen. Vermittlungsverhältnisse
 aus theaterdidaktischer Perspektive6
Mira Sack
- Die Situation als Ausgangspunkt für
 theaterdidaktische Überlegungen10
Ute Pinkert
- Theater - Didaktik - Probieren. Didaktik als Theorie
 der Praxis14
Ulrike Hentschel
- Systemische Didaktik: Haltung ist die
 erste Intervention.18
Sandra Anklam, Verena Meyer, Thomas Reyer
- Leitbild Selbstständigkeit?
 Zur Kritik konstruktivistisch orientierter Didaktik
 im Fach Theater/Darstellendes Spiel22
Johannes Kup
- Didaktische Konsequenzen einer Forschenden
 Theaterpädagogik26
Thilo Grawe
- Lernen ohne Zukunft? Warum und wie
 Zukunftsforschung mit Kindern probieren?29
Eva Plischke
- „Das können wir in der Schule niemals machen!“ -
 Für eine Didaktik des Antwortens auf
 Unterrichtsgeschehen32
Milena Meier
- Hauptbüro für Nicht-Auffälligkeiten: Ein Schulprojekt
 durch die konstruktivistische Brille35
Andreas Bürgisser
- Theater öffnet Horizonte - Bewegung statt Dogma
 des Fachunterrichts38
Stephan B. Antczack
- Begriffssammlung Performative Künste –
 Die Weiterführung einer Didaktik als kollektiver
 Schreibprozess40
Dorothea Hilliger
- Bertolt Brecht als Didaktiker?41
Gerd Koch, C. Wolfgang Müller

Magazin

- Versuche des Verlernens.
 Theaterpädagogisch Handeln in postkolonialen
 Gefügen43
Eliana Schüler, Valeria Stocker

- Es tut sich viel und immer mehr.
 Recherche für OUR STAGE – 4. EUROPÄISCHES
 BÜRGERBÜHNENFESTIVAL46
Miriam Tscholl
- „Positionen und Perspektiven der
 Theaterpädagogik“ – Symposium an der
 Universität der Künste Berlin49
Ina Driemel, Eliana Schüler
- Fragen an die Theaterpädagogik51
Hans Martin Ritter
- Theater als Reibungsfläche.
 40 Jahre Theatertreffen der Jugend. Ein Gespräch53
Ina Driemel, Christina Schulz
- SCHAU - Das Theatertreffen der Schweizer
 Gymnasien55
Tristan Jäggi
- Wie kritikfähig ist Schultheater?57
Christian Seiler
- Applied Theatre – künstlerische Theaterpraxis
 & Gesellschaft.60
Ulrike Hatzer
- Wer sagt was? Was sagt wer? Sagt wer was?
 AGORA TheaterTage in Sankt Vith (Belgien)61
Ania Michaelis
- Theaterarbeit mit Sprachlernenden: Das Projekt
 #sprachlernendenspiel in Hannove62
Katharina Nuding
- Fremde spielen63
Florian Vaßen
- „Endlich Schluss?!“ Chorisches Theater mit der
 Jugendtheatergruppe der Auenkirchengemeinde
 in Berlin-Wilmersdorf64
Rosanna Steyer

Aus dem Archiv

- Eine Vorlesungsreihe an der Pädagogischen
 Hochschule Berlin 1972/1976: „BB als Didaktiker“66
Gerd Koch, C. Wolfgang Müller
- „Ohne das Archiv drohte das Fach ohne Geschichte
 zu sein“ Abschied von Gründerin
 Prof. Dr. Marianne Streisand in den Ruhestand67
Katharina Kolar

Nachrufe69

Rezensionen70

Ankündigungen78

Autorinnen und Autoren80

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

- Bitte reichen Sie Ihre Beiträge als Word-Datei im docx – Format ein.
 - Bitte möglichst wenig formatieren: kein Blocksatz, keine Wort- und Zeilentrennungen, keine Unterstreichungen.
 - Zuerst kommt der Titel (evtl. mit Untertitel), darunter der Name der Autorin bzw. des Autors. Bitte den Titel möglichst kurz und prägnant fassen.
 - Zwischentitel bitte nicht besonders hervorheben, sondern frei einsetzen (die Schriftgröße wählt der Verlag).
 - Fußnoten als Endnoten formatieren.
 - Anmerkungen und Literaturangaben bitte an das Ende des Manuskripts setzen und sparsam verwenden.
 - Bitte keine Hyperlinks in den Text einbauen, da diese sehr aufwendig bearbeitet werden müssen.
 - Zur Vereinheitlichung der gendergerechten Schreibweise im Heft bitten wir die Autorinnen und Autoren das Gendersternchen zu verwenden.
 - Abbildungen bitte nicht in das Manuskript einbauen, sondern separat als Anhang und im Format .jpg senden.
 - Bei eingesandten Fotos bitte die Namen der Fotografin bzw. des Fotografen benennen.
 - Für die Wahrung der Persönlichkeitsrechte der auf Fotos abgebildeten Personen sind die Autorinnen und Autoren verantwortlich.
 - Bitte angeben: Postadresse für die Versendung des Belegexemplars, E-Mail Adresse und kurze Angabe für das Autor*innenverzeichnis (max. 150 Zeichen).
- Honorare können leider nicht gezahlt werden. Pro Beitrag wird ein Heft an die Autorin/den Autor gesandt. Weitere Exemplare dieses Heftes können mit 30% Preisnachlass bezogen werden.
- Vielen Dank!

In Kooperation mit



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
Simone Boles, simoneboles13@gmail.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
- Archiv:** *Online-Archivierung und -Recherche:* www.archiv-datp.de
- Heftredaktion:** Ulrike Hentschel, Mira Sack
Aus dem Archiv: Gerd Koch, Katharina Kolar
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: Thomas Reyer
- 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

Themenschwerpunkt Heft 76:

Redaktionsschluss: 15. Dezember 2019

Über den Horizont und weiter... - Grenzbereiche der Kunst in der Theaterpädagogik.

Heftredaktion: Andreas Poppe (BuT); Mail: a.poppe@hs-osnabrueck.de

Die Rubrik Rezensionen wird von Maik Walter betreut. Mail: maik@zedat.fu-berlin.de

EDITORIAL

Didaktische Positionen

Ulrike Hentschel und Mira Sack

Das Thema „Didaktik“, das wir ins Zentrum des vorliegenden Heftes gestellt haben, ist innerhalb der Theaterpädagogik keineswegs neu. Die Frage nach dem Warum und Wozu und daraus abgeleitet nach dem Wie theaterpädagogischer Arbeit kann vielmehr als ein Dauerbrenner im Feld der Theaterpädagogik angesehen werden. Es gab in der Fachgeschichte immer wieder didaktische Überlegungen und Texte, die dezidierte Haltungen zur Vermittlung eingenommen haben. Davon zeugt beispielsweise die 2005 veröffentlichte Publikation „Generationen im Gespräch“.¹ Sie zeigt auch, dass die Fachdidaktik der Theaterpädagogik mehr ist als die Wissenschaft vom Unterrichts eines Schulfachs. Diese Fachdidaktik bezieht sich vielmehr unabhängig von der Institution auf die Kunst und Wissenschaft der Vermittlung von Theater, und zwar in allen Formaten des formellen Lehrens und Lernens, die explizit mit einer Bildungsintention verknüpft sind. Diesem weiten Verständnis von Fachdidaktik wollen wir hier folgen.

Positionen

Mit dem Einzug des Schulfachs Theater in die Lehrpläne zahlreicher Bundesländer und mit der Etablierung von Lehramtsstudiengängen für das Fach Theater hat die fachdidaktische Diskussion eine neue Dringlichkeit erhalten, was sich an zahlreichen aktuellen Veröffentlichungen zeigt. Das ist für uns Anlass und Grund das Thema in diesem Heft aufzugreifen.

So wie in allen anderen Fächern gibt es auch in der Didaktik der Theaterpädagogik subjektorientierte, lehr/lern- und gegenstandorientierte Ansätze. Es lassen sich – je nach theoretischem Bezugssystem – reformpädagogisch orientiert, phänomenologisch, konstruktivistisch, systemisch, interaktionistisch, bildungstheoretisch und/oder praxeologisch fundierte Didaktiken unterscheiden. Theaterpädagogische Vermittlungslehren können rezeptions- oder produktionsorientiert sein oder in Abhängigkeit von der herrschenden bildungspolitischen Diskussion lernziel- oder kompetenzorientiert. Und es können sich natürlich auch verschiedene Ansätze überlagern und in einen produktiven Dialog treten.

Die eine Systematisierung didaktischer Ansätze gibt es offensichtlich nicht. Es kommt darauf an, mit welchem Fokus man sich dem Gegenstand nähert und welche Differenzlinien man damit zieht. Ein „System“ der unterschiedlichen Ansätze kann nur als bewegliche Anordnung verstanden werden. Mit dem Titel des Hefts „*Didaktische Positionen*“ wird dieses Phänomen umschrieben. Der Begriff der Position wird dabei ausgehend von Bourdieu verstanden²: Die hier versammelten Autorinnen und Autoren positionieren sich unter den Bedingungen des aktuellen Fachdiskurses und verorten sich damit im Feld der Theaterpäda-

gogik. Sie vertreten gleichzeitig einen Standpunkt, eine Haltung und setzen sich in diesem Feld in ein Verhältnis zu anderen Positionen. Dabei geht es immer auch um eine Entwicklung des fachlichen Diskurses und des Feldes der Theaterpädagogik.

Didaktisierung

Ein Themenheft zur Didaktik ist – insbesondere in einem künstlerischen Fach – nicht denkbar, ohne auf die bekannte Kritik an der Didaktisierung und die Forderung nach Entdidaktisierung einzugehen. Im Jubiläumseditorial dieses Heftes äußern auch die Gründungsherausgeber Gerd Koch und Florian Vaßen – mit Verweis auf Ralf Schnell – diesbezüglich Bedenken, die nicht von der Hand zu weisen sind. (s. S. 5).

Was ist mit dem Stichwort der Didaktisierung gemeint?

Andreas Gruschka, prominenter Kritiker dieses Phänomens, benennt verschiedene Symptome, die mit „Didaktisierung“ einhergehen:³

- die Verflachung der Fachdiskussion, (im Falle der Theaterpädagogik: eine Verflachung des künstlerischen Bezugs und ein Verlust des damit einhergehenden Irritationspotenzials);
- die Priorisierung von sozialem Lernen gegenüber dem „Lernen von etwas“;
- die Vernachlässigung von Inhalten zugunsten aufgeblähter didaktische Verpackungen.

Der häufig geäußerten Forderung nach Entdidaktisierung, die sich nun an eine solche Kritik anschließen könnte, möchten wir mit dem vorliegenden Heft ausdrücklich nicht folgen. Damit würde nur ein weiteres Mal der pejorativen Bestimmung von Didaktik der Weg bereitet. Auf die von Koch und Vaßen aufgeworfene Frage: „Wie diskutieren wir eine Didaktik unserer Arbeitsfelder und was für eine Didaktik wird das sein?“ (s.S. 5) sollen deshalb „Positionen der Didaktik“ antworten, die im Sinne der beiden Autoren „Sperrungen und Störungen“ als eine didaktische Aufgabe begreifen und die „Unterbrechung des alltäglichen Ausnahmezustandes (Benjamin)“ als eine Herausforderung theaterpädagogischer Arbeit annehmen.

Die Leserinnen und Leser der hier versammelten „didaktischen Positionen“ erwartet also keine Theorie des Fachunterrichts „Theater“ vor dem Hintergrund der strukturfunktionalistischen Fragestellung: „wer lernt (und lehrt) was, wie, warum und wozu?“. Ebenso wenig geht es im Interesse einer Optimierung

Didaktische Positionen

und Standardisierung von Lernprozessen um die Frage danach, welche Kompetenzen durch theaterpädagogische Arbeit zu erreichen sind. Im Gegenteil: Die Texte des Thementails fokussieren eine „Ent-Routinisierung“ (Koch/Müller) von Lernprozessen. Sie stellen der Didaktik die Mathematik zur Seite (Grawe), stellen sich der Irritation und der Störung (Bürgisser, Meier), setzen sich mit den Möglichkeiten des Theaters für zukünftiges und zukunftsfähiges Lehren und Lernen auseinander (Plischke), erkunden die Möglichkeiten kollektiver Produktionsweise (Hilliger) und öffnen fachspezifische Horizonte (Antczack). Im Sinne des eingangs erwähnten weiten Didaktikbegriffs sind sie in Schule, Hochschule, Weiterbildung und außerschulischen Bildungskontexten zu verorten.

Darüber hinaus finden sich Positionen, die die Suche nach theoretischen Fundierungen einer Fachdidaktik Theater vor-

antreiben und dabei erkenntnistheoretische (Anklam/Meyer/Reyer), kulturtheoretische (Hentschel), dramaturgische (Pinkert) oder kritisch-interaktionistische (Sack) Grundlagen heranziehen oder aber eben diese Suche kritisch reflektieren (Kup, Zur Kritik konstruktivistischer Ansätze in der Fachdidaktik).

In der Zusammenschau dieser didaktischen Positionen ergeben sich selbstverständlich Widersprüche und Reibungen. Diese sichtbar zu machen und zur weiteren Diskussion einzuladen ist auch ein Anliegen der Herausgeberinnen dieses Heftes.

Die zahlreichen Beiträge des Magazins richten wie immer den Blick auf vielfältige theaterpädagogische Ereignisse, Aktivitäten, Aufführungen und Kontroversen. Sie bieten damit hoffentlich Anlass zum Nachdenken und fragen und dazu die Fachdiskussion über den Kontext des Heftes hinauszutragen.

Anmerkungen:

1 M. Streisand/U. Henschel/A. Poppe/B. Ruping (Hg.): *Generationen im Gespräch. Archäologie der Theaterpädagogik I*. Milow 2005.

2 vgl. Bourdieu, Pierre: *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns*. Frankfurt am Main 1998.

3 A. Gruschka: *Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht*. Stuttgart 2014, vgl. insbes. S. 66ff.

Auch ein Editorial. So wie es war, bleibt es nicht!

Liebe Leserin, lieber Leser!

Das Heft 75 der *Zeitschrift für Theaterpädagogik* ist erschienen – eine stattliche Zahl und Grund genug zu feiern! Aber: Da gibt es Unwägbarkeiten, z.B. die Frage: Ist es wirklich das fünfundsiebzigste Heft der *Zeitschrift für Theaterpädagogik*? Wir, das sind Gerd Koch und Florian Vaßen, die 1985 zusammen mit Lutz Carsten Gecks und Axel Schnell das erste Heft herausgegeben, redaktionell betreut und presserechtlich verantwortet haben, müssen Euch und Sie enttäuschen. Warum? 1993 haben wir Macher*innen uns bei unserer nebenberuflichen und ehrenamtlichen Zeitschriften-Produktion schlicht verzählt. Nach dem Heft 15 „Die ganze Welt ist eine Bühne, und alle, Männer, Frauen, sind bloß Spieler“ (Shakespeare) über die internationale Theaterpädagogik mit „Beiträgen aus Brasilien, Deutschland, Frankreich, Nord-Irland, Portugal und den USA“ haben wir die Nummer 16 vergessen, ausgelassen. – Nebenbei: Die Unterschiede zwischen der internationalen Theaterpädagogik von damals und der transkulturellen Theaterpädagogik heute werden beim Vergleich von Heft 15 mit Heft 65 „Theatre and Development“ und Heft 74 „Theaterpädagogik postkolonial“ mehr als deutlich; unser junges Fach hat sich wirklich verändert. – Um diesen Fehler in der Zählung wiedergutzumachen und auch aus Produktions- und Umfangsgründen folgte im selben Jahr (1993) das Doppelheft 17/18 mit dem vielsagenden Titel „Ohne Körper geht nichts ...“, aus dem wir im Folgenden eine wichtige theaterpädagogische Publikation gemacht haben, die

Gerd Koch, Florian Vaßen (Gründungsherausgeber)

1999 (2. Auflage 2011) mit demselben Titel und dem Untertitel „Lernen in neuen Kontexten“ im Schibri-Verlag erschien. Aber auch sonst gab es einige Doppel- bzw. Dreifachnummern. Also: Nicht das fünfundsiebzigste Heft liegt heute vor – wohl aber trägt diese Ausgabe die ‚Jubel‘-Nummer 75.

Es gibt noch weitere Besonderheiten: Namentlich existiert eine *Zeitschrift für Theaterpädagogik* nämlich erst ab 2005 mit Heft 47, also 20 Jahre nach der Gründung, denn ihre Vorläuferinnen trugen andere Titel. Es begann 1985 mit *Korrespondenzen. Lehrstück ... Theater ... Pädagogik ...*, darauf folgte 1993 mit dem Dreifach-Heft 19/20/21 zu „Brecht – Lehrstücke“ der Titel: *Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik*. Inhaltlich stand das Lehrstück zwar noch im Zentrum, aber der neue Untertitel war „Ausdruck“ einer „stärkeren Integration des Lehrstücks in die Theaterpädagogik“ sowie „der Vermischung und Verbindung mit anderen theaterpädagogischen Methoden“, wie es im Editorial damals hieß. Unter dem Stichwort „Risikogesellschaft“ (Ulrich Beck) thematisierten wir schon 1995 im Editorial Probleme, die uns heute zunehmend beschäftigen: „Kollektive, traditionale Bindungen werden gelöst; Subjekte werden auf sich selbst gestellt: eine Chance zur Freiheit, eine Chance zum Untergang. [...] Alles ‚Riskante Freiheiten‘ (Beck/Beck). Und: Eine Herausforderung an die Kunst zu unterrichten, an die Pädagogik!“ Es lohnt sich heute noch, dieses Editorial zu lesen – und selbstverständlich auch die folgenden Texte. Im Heft 47 (2005) stellten wir im Editorial die erneute Veränderung des Titels zur Dis-

kussion und fragten unsere „Leserinnen und Leser“, ob sie den Tausch von Titel und Untertitel gut fänden, also nun: *Zeitschrift für Theaterpädagogik. Korrespondenzen*. Unsere Begründung für die Veränderung war, dass „der Begriff *Theaterpädagogik* sich für unsere Aktionen, Begegnungen und Reflexionen durchgesetzt hat“ – eine Entwicklung, an der auch diese Zeitschrift keinen geringen Anteil hatte.

Die mehrfachen Veränderungen bei Titel und Untertitel zeigen unserer Meinung nach einen Wandel im (Selbst- und Fremd-) Verständnis dessen an, was sich mittlerweile als „Theaterpädagogik“ etabliert hat (vgl. zur Begriffsgeschichte die Bände zur „Archäologie der Theaterpädagogik“, Bd. I und II, die 2005 und 2007 im Schibri Verlag erschienen). Die Begriffe der Titel-Varianten „Korrespondenzen“, „Lehrstück“, „Theater“, „Pädagogik“, „Theaterpädagogik“ machen aus unserer Sicht Folgendes deutlich: Durchgängig blieb / bleibt der Begriff „Korrespondenzen“ erhalten, weil er zeigt: Hier wird gemeinsam mit unterschiedlichen Absichten und Adressen produziert – Leser*innen sind Autor*innen, Praktiker*innen sind Theoretiker*innen, Künstler*innen sind Pädagog*innen – und umgekehrt stimmt es auch. Verschiedene Orte, Arbeitsfelder, Traditionen, Konzepte, Sprachlichkeiten ‚begrüßen‘ sich von Anfang an in dieser Zeitschrift, sie sprechen miteinander, schreiben einander, sie korrespondieren eben miteinander. Vor allem aber drückt „der Begriff *Korrespondenzen* das komplexe Beziehungsgefüge von Theater und (Theater-) Pädagogik“ aus: „Die Kontextbezogenheit des Theaters, seine Entgrenzung im sozialen Feld, *korrespondierend* mit der Öffnung der Theaterpädagogik im ästhetischen Feld“, so Florian Vaßen 2010 in seinem Sammelband: „Korrespondenzen. Theater – Ästhetik – Pädagogik“ im Schibri Verlag.

An erster Stelle des Untertitels stand von Heft 1 bis 17/18 prononciert ein erst seit den späten 1970er Jahren (wieder) geläufiger werdender Begriff, nämlich: Lehrstück – ein Terminus aus dem Theatralitäts- und Pädagogik-Arsenal von Bertolt Brecht: Ein weltbekannter Theaterautor arbeitet – auch – theater-pädagogisch! Also wurde dem Zeitschriften-Titel *Korrespondenzen* der Untertitel verpasst: *Lehrstück ... Theater ... Pädagogik ...* Die drei Punkte zwischen den Begriffen sollten dabei erneut auf Korrespondenzen, aber auch auf Differenzen verweisen. Seit Heft 1, dessen Editorial am Beispiel der Keuner-Geschichte *Weise am Weisen ist die Haltung* mit Brechts Begriff der Haltung, d.h. mit den Beziehungen von Körper, Sprache und Denken beginnt, ist Brechts Lehrstück-Konzeption immer wieder Gegenstand der Diskussion. Signalisiert wurde damit auch, dass wir uns mit unserer Theaterpraxis, Theoriediskussion und redaktionellen Arbeit weder aus Spiel-Pädagogik noch aus Schulspiel oder Laien- bzw. Amateurtheater und schon gar nicht aus der Stadttheatertradition ‚ableiten‘ wollten – eher waren sog. freie Theatergruppen Bezugspunkte.

Es gab schon einmal eine „Jubiläums-AUSGABE“, nämlich Nr. 50. Sie enthält den Nachdruck von Heft 1, ein Cover mit allen

Auch ein Editorial. So wie es war, bleibt es nicht!

bisherigen Titelblättern, das „Gesamteditorial“ „Verdamp lang her“ und ein zweites „Wie alles anfang“. Hinzu kamen Rückblicke von „Autoren von damals über ihre Beiträge in Heft 1“ und von „Autoren von heute über Themen in Heft 1“ sowie schließlich die Akzentuierung: „Wie es weitergeht“. Das Wenigste in diesem Heft wirkt nostalgisch, vieles ist heute noch wichtig. Aufgefallen ist uns besonders der Hinweis, dass der Beginn der Zeitschrift „ein trotziger Aufbruch“ war – eine Haltung, die wir vielleicht heute auch wieder gebrauchen können, wie es uns ja Schüler*innen und Teile der Jugend vormachen. Gesellschaftspolitisch gesprochen: Die ‚Korrespondenzen‘ von Kunst und Pädagogik sind sicherlich eine Möglichkeit, verstärkt auftretenden fremdenfeindlichen, homophoben und menschenverachtenden Tendenzen entgegenzutreten.

Nachdenklich stimmt uns in Heft 50 Ralf Schnells Hinweis zur „Didaktisierung“: „Die Erfolgsgeschichte des Darstellenden Spiels ist, [...], der historische Preis für den Verlust einer auf Sprengungen angelegten Veränderungsästhetik.“ Wir sollten versuchen, diese Befürchtung zu widerlegen und unsere theaterpädagogische Arbeit wieder verstärkt als Korrespondenz von Sprengungen und Störungen verstehen. Die Unterbrechung des alltäglichen Ausnahmezustands (Walter Benjamin) scheint notwendiger denn je. Wie geht es also weiter? Wie diskutieren wir eine Didaktik unserer Arbeitsfelder und was für eine Didaktik wird das sein? Noch mal ein Blick zurück: Seit 1998 (Heft 32) wird die Zeitschrift im Schibri-Verlag herausgegeben, vorher im Eigenverlag von Florian Vaßen in Zusammenhang mit der Offizin-Druckerei in Hannover. Die ersten Hefte wurden mühselig handgemacht, getippt, geklebt, ausgeschnitten etc. – es lebe der Computer!

Ab den 50er-Heften und verstärkt ab 2014 wächst die Zahl der Herausgeber*innen – jeweils mit der Angabe der theaterpädagogischen Verbände, zu denen sie gehören (Bundesarbeitsgemeinschaft Spiel und Theater, Bundesverband Theater in Schulen, Bundesverband Theaterpädagogik, Gesellschaft für Theaterpädagogik / Niedersachsen). So entsteht eine größere Redaktion, jedoch wird hier keine Verbandszeitschrift produziert. Unser Ziel war und ist es, eine theaterpädagogische Fach-Zeitschrift für Theorie und Praxis herzustellen – getreu der Maxime, Korrespondenzen fachlicher Art zu stiften, ein Arbeitsmuster, das sich im Laufe der Jahre bewährt hat.

Grundsätzlich gibt es kein Honorar – weder für Autor*innen noch für Redakteur*innen und Herausgeber*innen. Von diesem Non-profit-Unternehmen haben dennoch bisher und ausdauernd viele als Autor*innen und Leser*innen PROFITIERT – immerhin trägt dieses Heft die Jubiläums-Nummer 75!

Allen Beteiligten sei herzlich-kollegial gedankt für ihr Dabeisein, was sich in verschiedener Weise realisiert: lesend und schreibend, korrigierend und herausgebend, Bildmaterial liefernd und Layout gestaltend, mit-finanzierend, verteilend und versendend, werbend und vernetzend ... und eben korrespondierend.

Didaktik im Dazwischen. Vermittlungsverhältnisse aus theaterdidaktischer Perspektive.

Mira Sack

„Manchmal führt es zu nichts,
wenn man etwas macht,
manchmal führt es zu etwas,
wenn man nichts macht.“
Francis Aljys

Die Vokabel „didaktisch“ schnell zur Hand zu haben und abwertend zu gebrauchen, ist in Theaterkreisen, selbst theaterpädagogischen und damit vermittlungsspezifischen, geläufige Praxis. Gemeint ist damit in der Regel ein zu gewolltes, offensichtlich behrendes oder besserwisserisches, strategisch durchschaubares oder einfach allzu simples Handeln. Schnell wird dabei allerdings jedwede pädagogische Reflexion auf den Gegenstand Theater denunziert und als unkünstlerisch abgetan. Komplementär dazu wächst momentan der Hype um das Dilettantische, das bewusst schlecht Gemachte, Nicht-Perfekte, anscheinend zufällig Entstandene. Soll diese Position für theaterpädagogisches Handeln geltend gemacht werden, steht die Adaption von Verfahrensweisen zeitgenössischer Theater- und Performancekunst im Vordergrund. Als Garant für deren pädagogische Qualität werden Begründungsmuster in Anschlag gebracht, die Kunstvermittlung per se jenseits didaktischer Logik ansiedeln und allein die Besonderheiten der künstlerischen Praxis als vermittlungsrelevant deklarieren. Schnell wird sie in Folge als dem pädagogischen Denken gegenüberliegend behauptet.

Stimmt man mit Eva Sturm überein, dass «auch Kunstvermittlung, die nicht Pädagogik sein will, niemals ohne Ziel und Absicht ist und selten ohne mehr oder weniger bestimmte Phantasmen auskommt, wohin sich die ‚anderen‘ real oder gedanklich bewegen mögen», ist eine didaktische Matrize dem künstlerischen Handeln in pädagogischen Kontexten bereits immanent (Sturm 2004; S. 177). Anders als bei der Methodik, die konkrete Verfahrens- oder Vorgehensweisen der Praxis von situationsspezifischen Unreinheiten befreit und eventuell um logische Begründungsmuster aufpeppt, also ein sauberes Destillat eines erfahrungstränkten Handelns darstellt, ist die didaktische Perspektive komplexer. Mit diesem Beitrag will ich einige der Kurzschlüsse didaktischer Zuschreibungen aufgreifen und sorgfältiger „verkabeln“. Damit verbunden ist die Hoffnung, ein solides Fundament als Ausgangspunkt für fachdidaktische Überlegungen zur Verfügung zu stellen, von dem aus – durchaus kritisch – der Verbund von künstlerischen und pädagogischen Interessen in theaterpädagogischem Handeln reflektiert werden kann. In einem ersten, grundlegenden Schritt wird dafür das Verhältnis von Didaktik und Vermittlungspraxis in den Blick genommen. Im Anschluss beleuchte ich, unter Bezug auf Michael Makropoulos, Handeln als Kontingenzgeschehen, um die Unkontrollierbarkeit der Praxis mit der Notwendigkeit von Planung in Verbindung zu bringen. Der dritte Schritt schlägt die Brücke von der Didaktik zu den Zielvorstellungen theaterpädagogischer Arbeit und mündet in eine abschliessende Überlegung zu einer Didaktik im Dazwischen.

1. Zum Verhältnis von Didaktik und Vermittlungspraxis

Der Terminus Didaktik verweist sehr allgemein gesprochen auf das vielschichtige Feld von Lehr-Lern-Zusammenhängen und ihrer (wissenschaftlichen) Reflexion. Damit ist der didaktische Diskurs das theoretische Äquivalent zu einer Kunst des Lehrens/Vermittelns und schafft einen Abstand zu unmittelbaren Handlungs- und Entscheidungsnotwendigkeiten der Praxis (vgl. Sack 2011; S. 37). Didaktik ist also erst einmal keine spezifische Praxis, sondern kann sowohl auf ein sauber operationalisiertes, methodisch streng reguliertes Vorgehen bezogen sein, wie auch ein dilettantisches, verschlungenes, unlogisches und anarchisches Agieren in Vermittlungskontexten begründen.

Ich gehe hier zunächst von der einfachen Formel aus

Didaktik = Nachdenken über Vermittlungspraxis,

um deutlich zu machen, dass bereits auf dieser ersten Ebene eine wesentliche Kennzeichnung festgehalten werden kann: Nachdenken ist einerseits zu unterscheiden von Planen, Durchführen oder Beschreiben von Praxis. Es umreißt vielmehr das Re-kapitulieren, das rückblickende Verstehen oder Reflektieren von Praktiken der Vermittlung. Nachdenklich ist, wer eine gründliche, tiefgehende Auseinandersetzung über einen Sachverhalt führt. Dies kann im Hinblick auf Anliegen und Ziele der Vermittlungstätigkeit, in Bezug auf unterschiedliche Theater- und Lernverständnisse oder als vergleichende Analyse, beispielsweise je besonderer situativer Konstellationen geschehen.

Gleichzeitig schwingt in dem Begriff der Vermittlungspraxis selbst bereits eine doppelte Relation unseres Handelns mit, die hier vorab vereinfacht als eine Praxis im *Dazwischen* bezeichnet werden soll. Konkret: Wenn wir mit anderen Menschen Theater machen, „theatern“ wir nicht einfach, sondern reden, spielen, improvisieren, recherchieren etc. in der Absicht, dadurch/daraus/darüber theaterpädagogisch wirksam zu werden. Wir tun folglich etwas, um etwas anderes damit zu ermöglichen. Dieses Tun wiederum ist damit bereits nicht mehr die Praxis erster Ordnung (spielen, improvisieren, recherchieren etc.), sondern ein Tun, welches eine Folge erwartet. Es ist in einer vermeintlichen Mitte platziert, zwischen Vermittlung und Praxis (vgl. Henschel 2012). Didaktisch wichtig ist diese Uneigentlichkeit, da sie eine Metaebene der Reflexion auf unser Tun voraussetzt und impliziert, dass das eigentliche Tun auch ganz anders getan werden könnte. Es schiebt sich hier eine zweite Ebene in das Unterfangen, das Verhältnis zwischen Vermittlung und Pra-

xis zu erörtern: Didaktik wird zu einem Nachdenken über das Nachdenken über Praxis. Oder, wenn wir versuchen die Formel entsprechend zu erweitern, ist

Didaktik = Nachdenken über das Verhältnis zwischen Vermittlung und Praxis.

Das Verhältnis von Vermittlung und Praxis kann aus diesem Umstand heraus nicht in einfachen Relationen beschrieben und ausgelotet werden. Es stellt sich vielmehr immer wieder anders dar, liegt nicht als Gegenüber vor und ist entsprechend nicht durchgängig zugänglich und damit auch nicht letztgültig operationalisierbar. Es zieht sich vielmehr durch mich hindurch und mich in sie/in sich hinein. Von einer gedanklichen Verstrickung in didaktische Verhältnisse zu sprechen scheint entsprechend angemessener. Auf dieser dritten Ebene wird das zentrale Dilemma des didaktischen Denkens deutlich: In chaotische Zusammenhänge verstrickt, versucht Didaktik Orientierungen, Rechtfertigungen, Erklärungen zu liefern, indem es Möglichkeiten des Denkens über die Verhältnishaftigkeit von Vermittlung und Praxis sondiert. Das Nachdenken will begreifen, was sich dem Verstehen letztlich entzieht. Obwohl es reflexiv verläuft, sich auf vergangene Vermittlungspraktiken bezieht, bleibt es in der Konsequenz immer spekulativ. Es verstrickt mich also nicht nur mit der Unberechenbarkeit der Folgen des eigenen Handelns, sondern zusätzlich auch noch mit dem, was ich mir zu denken aufgabe. Die entsprechende Formel dazu könnte folgendermaßen lauten: *Didaktik = Ich denke über das Chaos nach, das ich verursacht habe und dessen Teil ich nun bin.*

Davon ausgehend, dass die didaktische Reflexion die Vermittlungspraxis beeinflusst (und vice versa) stehen entsprechend auch diese beiden Parameter in einem Verhältnis der Verstrickung. Der wesentliche Effekt didaktischer Reflexion ist demzufolge weniger, Wissen zu generieren, das Vermittlungsprozesse stabilisiert und sichert, sondern vielmehr didaktische Phantasie freizusetzen, als ein reflektiertes, alternatives, kritisches Denken in Resonanz zur eigenen Praxis – mit dem Anliegen diese Phantasie in Handlungslust zu transformieren, die ihre ungewissen, undurchsichtigen und teilweise experimentellen Anteile – also auch ihr mögliches Scheitern – als notwendig erachtet.

2. Handeln als Kontingenzgeschehen

Ich nehme die chaotische, unberechenbare, teils bewusst produzierte, teils zufällige Verstrickung zum Anlass, den Begriff der Kontingenz in seiner Bedeutung für Vermittlungspraxis auszuloten. Dies deshalb, weil dadurch ein kategorialer Sprung von der Rekonstruktion des Erfahrungswissens zum Entwurf von Erwartungshorizonten deutlich gemacht und damit der Entwurfscharakter didaktischen Denkens eine klare Kontur bekommt. Kontingenz ist ein Ereignis dann, wenn es auch anders möglich gewesen wäre. Handeln in Vermittlungsgefügen ist ereignishaft und immer auch anders möglich. Es gibt folglich keine ursprüngliche Notwendigkeit, etwas in einer bestimmten Art und Weise zu tun. Dennoch hat jedes Handeln eine Konsequenz und damit auch eine Folge für die Vermittlungssituation. Michael Makropoulos rollt diesen Sachverhalt für die Sozialwissenschaften auf und hebt als weitere Kondition die definitorische Unschärfe von Kontingenz hervor: „Kontingenz bezeichnet zunächst logisch-

ontologisch den ambivalenten Bereich, in dem sich sowohl Zufälle, als auch Handlungen realisieren. Kontingenz ist damit einerseits alles Unverfügbare, das sich der Planung entzieht, das aber auch erst mit Planung als Unverfügbares erkennbar wird“ (Makropoulos 1998; S. 5).¹ Kontingenz ist demnach eine *Folge von Handeln* und wird als solche für didaktisches Denken relevant. Denn erst wenn etwas geplant ist, kann es überraschend anders verlaufen und als kontingenz wahrgenommen werden. Hierin unterscheidet es sich vom Zufall, wird zwar nicht bezwing- und berechenbar, aber durchaus provozierbar. Die Planung einer Vermittlungspraxis – allein schon als gedanklicher Entwurf – macht den vorgestellten Verlauf bewusst, so dass eine Abweichung erst erkennbar wird. Makropoulos nimmt nun diese Manipulierbarkeit alles Kontingenz zum Ausgangspunkt für Handeln überhaupt: Im Rekurs auf Rüdiger Bubner setzt ihm zufolge jegliches Handeln die Existenz verschiedener Möglichkeiten dazu voraus. Kontingenz ist demnach nicht nur Folge, sondern auch die *Voraussetzung von Handeln*.

In diesem erweiterten Verständnis als Voraussetzung und Folge des Handelns steht Kontingenz in einer ambivalenten Wechselwirkung zum Handeln selbst. Diese wird didaktisch fruchtbar, wenn die Ambivalenz nicht als Hindernis, sondern als Herausforderung begriffen wird. Didaktische Reflexionen sind aufgefordert, den Spielraum der Handlungsmöglichkeiten auszuloten. Didaktisches Denken muss entsprechend selbst Grundzüge des Spiels annehmen, um Möglichkeitsräume aufzuschließen und so Handlungsphantasie freizusetzen. Zu berücksichtigen ist dabei, wie Vermittlungspraxis vollzogen wird, welche Ziele verfolgt werden, wie handelnd interagiert und interveniert wird, aber auch was als unbeabsichtigt, zufällig, unlogisch, verschlungen, pädagogisch oder künstlerisch wahrgenommen wird. Dies hängt von unserer Sozialisation, unserem beruflichen Selbstverständnis, unseren Überzeugungen und den zeitgeschichtlichen, sozialen und politischen Kontexten ab, in die wir verstrickt sind und die uns hervorbringen. Was wir im Zusammenspiel mit einer Gruppe erlauben, auf was wir wie reagieren, welche Tabus und Verbote wir bewusst oder unbewusst verfolgen, was wir erwarten und wie wir unerwartetes Agieren wahrnehmen, aufgreifen und uns davon verändern lassen ist in jeder Situation entscheidend für die Voraussetzungen und Folgen, unter denen wir Theater vermitteln. Didaktisch relevant ist entsprechend nicht nur, wie wir unser Handeln ausrichten, sondern insbesondere ob und in welcher Form wir mit den unvorhergesehenen Ereignissen in theaterpädagogischer Arbeit umgehen.

3. Zielvorstellungen theaterpädagogischer Arbeit

„Wenn nun Handeln“, so Makropoulos, „die Entscheidung zwischen mehreren Möglichkeiten ist – und das heißt stets: die Entscheidung für eine Möglichkeit gegen alle anderen –, dann stellt sich sofort die Frage nach dem Kriterium, das die Entscheidungen anleitet“ (ebd. S. 7). Er führt in seinem Text zu „Modernität als Kontingenzkultur“ aus, dass seit der Antike die Erfahrung als zentrales Kriterium für Entscheidungsfindungen galt. Diese Erfahrung korrespondierte mit einem spezifischen Möglichkeitsbewusstsein, das als handlungsleitend galt. Es speiste sich aus vergangenen Ereignissen, verarbeitete und abstrahierte diese, so

Didaktik im Dazwischen.

dass daraus mögliche, zukünftige Ereignisverläufe vorausgesehen werden konnten. Damit markierte das Feld der Erfahrungen eine Macht- und Legitimationsstrategie des Menschen, die an ein Verbesserungs- und Steigerungsbewusstsein gekoppelt war: Erfahrungen optimierten Handeln und ermöglichten nach und nach den Erwerb eines Erfahrungswissens, das mit einer souveränen Kontingenzkompetenz gleichzusetzen war (vgl. ebd.).² Diesen antiken Vorstellungsraum unterscheidet Makropoulos von der Neuzeit, indem er in seiner Gegenwartsanalyse „Fortschritt“ als „Fiktionalisierung des Möglichkeitshorizontes einer Gesellschaft“ kennzeichnet (vgl. ebd. S. 8). In seinen Augen ist das Möglichkeitsbewusstsein heute nicht mehr ausschließlich an Erfahrungen gebunden, sondern trifft auf einen Erwartungshorizont. Erfahrungsraum und Erwartungshorizont treten allerdings in der Gegenwart immer weiter auseinander. Damit ist die Ambivalenz des Kontingenten nicht mehr allein an das Handeln gebunden, das auf Erfahrungen mit der Wirklichkeit gründet, sondern die Wirklichkeit selbst wird als kontingent, als zugleich Verfügbar und Unverfügbar gesehen und erlebt (vgl. ebd.).

Die vorneuzeitliche Vorstellung des Erfahrungswissens steht damit neben der als kontingent erlebten Wirklichkeit. Beide Dimensionen folgen unterschiedlichen Ordnungsstrukturen, sind aber simultan wirksam. Didaktisches Denken wäre damit heute dazu aufgerufen, sich zwischen Erfahrungsräumen und Erwartungshorizonten zu bewegen.

4. Didaktik im Dazwischen

Das *Gestalten von Erfahrungen* als kunstpädagogisches Credo war mir lange ein solides Kriterium, eine hinlänglich offene aber dennoch stabile Basis für didaktische Überlegungen. Handeln so anzusiedeln und zu reflektieren, dass Erfahrungen artikuliert und gestaltet werden können erschließt Spielräume, die vom schauspielanalogen Rollenspiel bis hin zur Arbeit mit biografischem Material in den didaktischen Diskurs der Theaterpädagogik Eingang gefunden haben. Ausgehend davon hat sich in der Reflexion über das Handeln und die Erfahrung in Handlungssituationen das *Erzeugen von Erfahrungen* als weiterer Modus für kunstvermittelnde Praxis herausgeschält. Recherchebasierte und forschende Verfahren sowie die dazugehörigen didaktischen Reflexionen sind tendenziell eher hier verortet – auch wenn beide Felder natürlich ineinandergreifen und eine klare Trennung weder angezeigt noch manifestiert werden soll. In Anlehnung an Makropoulos ordne ich diese beiden Praktiken dem antiken Wirklichkeitsverständnis zu. Eine der Kontingenzerfahrung in der modernen Wirklichkeit Rechnung tragende, diese erfahrungsbasierte Perspektive ergänzende didaktische Orientierung könnte entsprechend die *Erwartungsgestaltung* bzw. womöglich gar ein *Erwartungen erzeugendes Handeln* sein. Für die Reflexion des Verhältnisses von Vermittlung und Praxis käme in diesem Fall einerseits der je ins Spiel gebrachte Wirklichkeitsbezug zum Tragen, andererseits die in der Vermittlungspraxis verfolgte Wechselwirkung mit und in der Wirklichkeit selbst. Karl-A. S. Meyer hat diese graduelle Differenz für didaktisches Nachdenken treffend formuliert indem er konstatiert, dass neben der Distanz zur alltäglichen Lebenspraxis, durch die ich mich zur Welt in ein Verhältnis setzen kann, die Auseinandersetzung in der Welt als „künstlerisch

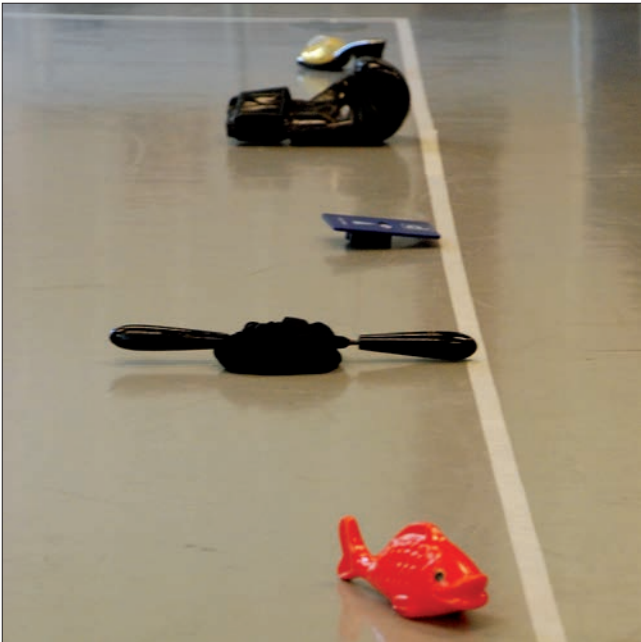
Seiend mitten im Leben zu stehen“ einen zentralen Stellenwert in der Theaterpädagogik einnehmen kann (vgl. Meyer; S. 168). Neben die Frage, was Theater mit den Spieler*innen macht bzw. machen kann, tritt dann die Frage danach, was Theaterpraxis mit der Wirklichkeit macht bzw. machen kann.

Das Nachdenken über das Verhältnis von Vermittlung und Praxis um die Dimension spezifischer Wirklichkeitsbezüge zu erweitern, ist in meinen Augen ein erkenntnisträchtiger Weg für die Weiterentwicklung der theaterpädagogischen Fachdidaktik. Er müsste lokalisieren und reflektieren, wie Wirklichkeit im jeweiligen Handeln einbezogen, bearbeitet und verändert wird und welche besonderen Konstellationen und Wechselwirkungen sich darüber ereignen. Das ist nicht grundsätzlich neu, solange die Wirklichkeit als Erfahrungsfeld in den Spieler*innen geltend gemacht wird. Eine erweiterte Reflexion ist aber für partizipative oder intervenierende Praktiken angezeigt wie für all jene zeitgenössischen Ansätze, die performatives, wirklichkeitserzeugendes Agieren oder die unmittelbare Verschränkung von fiktionaler und alltäglicher Wirklichkeit zum Spielmotor machen. Darüber hinaus wäre entlang dieser didaktischen Perspektive zu prüfen, inwiefern die bislang geltenden theoretischen Konstrukte von Subjekt/Bildung anders überschrieben werden müssten. Zwei Ansätze scheinen mit hierfür in einer ersten Skizze verfolgenswert:

Erstens: Die zentrale Orientierungsmarke theaterpädagogischer Didaktik stellt nach wie vor die Differenzerfahrung dar. Nach Helmut Peukert ist für die Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft der Umgang mit Kontingenzerfahrungen ebenso wichtig (vgl. Peukert 1998). Dialogische Konstellationen des kritischen Reflektierens über Vermittlungspraxis erbrächte hier die Option, alleinige Deutungsautonomie abzulösen (vgl. Sack 2012). Ein Arbeitsmodus, der die Adressat*innen theaterpädagogischer Vermittlungspraxis als Co-Forschende einbezieht, wie dies beispielweise in Formen der partizipativen Forschung geschieht, könnte hier eine andere, mehrstimmige und damit kontingenzbewusstere Art des Nachdenkens befördern. Unter Umständen geben dabei nicht nur Reflexionen, Gespräche oder performative Rekapitulationen mit Spieler*innen Auskunft über den didaktischen Raum, in dem sich eine Praktik lokalisiert, sondern auch Zuschauer*innen, Recherchepartner*innen, Schulleitungen, Eltern und anderen Beteiligten aus dem Umfeld und Einflussbereich theaterpädagogischer Wirklichkeit. Hier ist interessantes und lehrreiches Material zu vermuten, das Erwartungshorizonte zugänglich macht, entlang derer sich der Umgang mit Kontingenzerfahrungen dokumentieren ließe. Wie wir in einem Netz unterschiedlicher Blickwinkel theaterpädagogisches Handeln wahrnehmen, darin Entscheidungen treffen und die Relevanz dessen bewerten, brächte wiederum die Kontingenz möglicher Reflexionen ins Spiel. Somit könnten hier professionelle Selbstverständnisse in einem Prozess der Ent-Selbstverständlichung entstehen, würden Ordnungen als kontingente Ordnungen sichtbar gemacht, aus denen heraus die Relationen zwischen Nachdenken, Vermittlung und Praxis differenzierter beschrieben werden könnten.

Zweitens: Eine Zurückhaltung gegenüber den eigenen Ordnungen und die Bereitschaft kontingente Denkweisen gegenüber dem eigenen Handeln erkennbar zu machen, könnte auch über eine didaktische Forschung verlaufen, die sich den produzierten Inhalten theaterpädagogischer Arbeit widmet. Nicht nur wie

wir handeln, sondern auch was wir dabei an Wirklichkeitsvorstellungen erzeugen, gälte es zu untersuchen. Hier könnte nicht nur ein repräsentationskritischer Ansatz, sondern auch eine an den philosophischen Implikationen der Didaktik ausgerichteter Forschungsweg beschritten werden, die sich den Fragen zuwendet „welche Wesen (...) in pädagogisch-didaktischen Settings vergegenwärtigt werden, welche Botschaften erneuert und wie Menschen und Dinge im didaktischen ‚Spin‘ in Bewegung geraten“ (Lemke 2011; S. 27). Dazu denkbar wäre



eine stärkere Hinwendung zu den Fiktionalisierungen, die als körperliche, sprachliche oder räumliche Wirklichkeiten durch theaterpädagogische Arbeit entstehen. Die Erschließung von Möglichkeitshorizonten entlang von fiktionalen Vorstellungsräumen und phantasierter Wirklichkeitsproduktion könnte so einen Schlüssel bereitstellen, der aufzeigt, wie Wirklichkeit anders gedacht und durch die Vermittlungspraxis nach verschiedenen Richtungen hin geöffnet werden kann.



Fotos: Thomas Reyer

Literaturverzeichnis:

- Henschel, Alexander: Der Begriff der Vermittlung im Rahmen von Kunst. In: Prinz-Kiesbüye, Myrna-Alice/Schmidt, Yvonne/Strickler, Pia (Hg.): Theater und Öffentlichkeit. Theatervermittlung als Problem, Zürich 2012, S. 17-27.
- Lemke, Claudia: Ethnographie nach der „Krise der Repräsentation“. Versuche in Anlehnung an Paul Rabinow und Bruna Latour. Skizzen einer Pädagogischen Anthropologie des Zeitgenössischen. Bielefeld 2011.
- Makropoulos, Michael: Modernität als Kontingenzkultur. Konturen eines Konzepts. 1998. <http://www.michael-makropoulos.de/Modernitaet%20als%20Kontingenzkultur.pdf> (letzter Zugriff: 19.08.2019)
- Meyer, Karl-A. S.: Theater in der Schule. Einblicke – Ausblicke. In: Henschel, Ulrike (Hg.): Theater lehren. Didaktik probieren. Strasburg 2016; S. 163-181.
- Otto, Gunter: Kunst als Denkform und Handlungsraum für Erfahrung. Vorwort. In: Kirchner, C.: Kinder und Kunst der Gegenwart. Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule. Seelze. 1999; 9–22.
- Peukert, Helmut: Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs. In: Meyer, M.A./Reinartz, A. (Hg.): Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Didaktik. Opladen 1998; S. 17-29.
- Sack, Mira: spielend denken. Theaterpädagogische Zugänge zur Dramaturgie des Probens. Bielefeld 2011
- Sack, Mira: Didaktische Radiale. Reflexionswege für die Theaterpädagogik. In: Nix, Christoph/ Streisand, Marianne/ Sachser, Dietmar (Hg.): Lektionen 5. Theaterpädagogik. Berlin 2012; S. 105-110.
- Sturm, Eva: Kunst-Vermittlung ist nicht Kunst-Pädagogik und umgekehrt. In: Kirschenmann, J./Wenrich, R./Zacharias, W. (Hg.): Kunstpädagogisches Generationengespräch. Zukunft braucht Herkunft. München. 2004; 176-182.

Anmerkungen

1 Makropoulos unterscheidet dabei eine ontologische Ambivalenz von einer historischen Varianz und macht darüber deutlich, dass hier je nach Weltbildern und Selbstverständnissen Kontingenz sehr unterschiedlich verstanden und bewertet wird.

2 Didaktik als Rekapitulation und Reflexion von Erfahrungen findet in der Regel vor dem Hintergrund dieses Wissensverständnisses statt. Ein Nachdenken über das Verhältnis von Vermittlung und Praxis im Dienst der qualitativen

Verbesserung des professionellen Handelns ist auch in der Theaterpädagogik üblich. Es ist beispielsweise dort festzumachen, wo theaterpädagogisches Arbeiten in erster Linie als erfahrungsbasiertes Lernen verstanden wird – im Studium wie in der Praxis mit Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen – und zur Vermittlung von künstlerischen Erfahrungen aufruft. Die Weitergabe von Erfahrungswissen fungiert dabei jeweils als übergeordnetes Ziel und wird als solches in den entsprechenden Didaktiken reflektiert.

Die Situation als Ausgangspunkt für theaterdidaktische Überlegungen

Ute Pinkert

I Ausgänge

Ausgangspunkt meiner Überlegungen ist mein subjektiver Befund einer Leerstelle in der theaterdidaktischen Literatur. Diese taucht auf, sobald es um die Grundfrage der Szenengenerierung geht: Wie kommt man von einem Spielimpuls, einer Idee, einer Absicht, einem Text zu einer Szene? - Kann es auf diese Frage Antworten geben, die konkreter sind als der Verweis auf die Kreativität aller Beteiligten und allgemeiner sind als methodische Vorschläge zur Probenorganisation?¹

Mein Interesse gilt also der didaktischen Dimension szenischer Arbeit: Welcher Zusammenhang besteht zwischen einem Theaterverständnis der Akteure theaterpädagogischer Prozesse und den Rahmungen einer Probe? Wie beeinflussen didaktische Entscheidungen die Herausbildung von bestimmten Theaterformen und welche Modi von Wahrnehmung und Erfahrung bieten diese den darstellenden Akteuren an?

Ein Motiv meiner Überlegungen ist auch eine Suche nach Auswegen aus methodischen und ästhetischen Sackgassen, in die eine postdramatisch ausgerichtete theaterpädagogische Praxis geraten kann. Eine oftmals im schulischen Bereich zu beobachtende Sackgasse besteht meiner Beobachtung nach in der Reduzierung von Theaterformen auf „ästhetische Mittel“. Wenn diese zur (nachgeordneten) Ästhetisierung von Rollenspielen genutzt werden, entsteht schnell Künstlichkeit statt Kunst. Eine oftmals vor allem im außerschulischen Feld zu beobachtende Sackgasse besteht hingegen in der Verabsolutierung eines kulturwissenschaftlich orientierten Theaterbegriffes. Dabei wird die Theateraufführung als eine cultural performance begriffen und der Aspekt der Veröffentlichung von (marginalisiertem) Wissen betont. Wenn diese Wissensvermittlung oberflächlich bleibt, in *unmittelbarer Weise* in den Vordergrund rückt und traditionelle Theaterkategorien wie Spiel, Verwandlung und Konflikt kaum mehr eine Rolle spielen, wird die Präsentation zur Kundgabe von Meinungen.²

In der Auseinandersetzung mit diesen Phänomenen geht es mir um einen gegenstandsbezogenen Zugang zu unserem Fach: Welche Erfahrungsmöglichkeiten bietet die Theaterkunst in ihrer historischen Ausdifferenziertheit für die theaterpädagogische Praxis an? Meine Hypothese ist, dass es für diese Fragen sinnvoll ist, sich weniger den Verfahren im Sinne von Spielregeln bzw. Handlungsanweisungen zuzuwenden, sondern eher dem Phänomen nachzugehen, das das Bedingungsgefüge von Handlungen und Aktionen beschreibt: der Situation.

II Die Situation

Was ist eine Situation? Im Alltagsgebrauch wird der Begriff meist auf eine problematisch empfundene oder zu problematisierende Lage bezogen. Theatermacher*innen kennen die Situation jedoch auch als eine ästhetische Kategorie. So gehört es zur

selbstverständlichen Arbeit an einer dramatischen Szene, die Handlung eines Spielers, einer Spielerin aus der Analyse einer (im Text vorgeschlagenen oder über die Improvisation erfundenen) Situation zu entwickeln bzw. handelnd auf die Veränderung einer Situation einzuwirken. Die Situation der Figur wird dabei über die fünf W-Fragen ermittelt. – Aber wie verhält es sich mit der Situation in postdramatischen Theaterformen? Spielt sie da überhaupt noch eine Rolle? Und ist eine Situation umfassend über die Beantwortung der Fragen nach dem Woher, Wo, Wozu, Wer und Wohin³ beschrieben? Wie verhält es sich mit dem Situationsbegriff außerhalb des schauspielerischen Handwerks und was wäre mit dieser Perspektiverweiterung für eine didaktische Perspektive zu gewinnen?

Hier eröffnet sich ein großes Feld von Perspektiven auf das Phänomen Situation, von denen ich zwei kurz andeuten will.

Jürgen Hasse hat in Bezug auf phänomenologische Theorien darauf hingewiesen, dass Situationen als Phänomene menschlicher Weltbeziehung als ineinander „verschachtelt“⁴ zu begreifen sind. Für Hasse ist ein Situationsraum entsprechend gekennzeichnet „durch die wechselseitige Durchdringung aller für eine konkrete Lebenslage relevanten Raumbeziehungen“⁵ wie sie über (be)deutende Relationen z.B. zum mathematischen Raum, symbolischen Raum, sozialen und dem leiblichen Raum⁶ gebildet werden.

Diese Verbindung von Situation und Bedeutung erscheint bei der Soziologin und Begründerin der Situationsanalyse Adele E. Clarke als eine Aufhebung der Unterscheidung zwischen Situation und Kontext: „Die Bedingungen der Situation sind in der Situation enthalten. (...) Die bedingten Elemente der Situation (...) sind die Situation. Unabhängig davon, ob man sie nun als lokal oder global, intern oder extern, zentral, peripher oder sonst etwas konstruiert (...).“⁷ Die Autorin hat in einer „Situationsmatrix“ 12 Elemente beschrieben, die eine Situation bestimmen. Unter anderem sind dies „organisationale/Institutionelle Elemente, Populäre und andere Diskurse, Räumliche und zeitliche Elemente, Nichtmenschliche Elemente, Politische/Ökonomische Elemente“, etc.⁸

Eine didaktische Schlussfolgerung aus diesen Überlegungen ist die Anerkennung der Tatsache, dass Situationen aufgrund ihres holistischen Charakters immer mit einer Erfahrung von *Kontingenz* verbunden sind. Die Handlungsabsichten und Bedeutungsbildungen menschlicher Akteure existieren nicht unabhängig von den Elementen einer Situation. Es ist für einzelne Akteure unmöglich, alle Elemente zu überblicken oder gar zu kontrollieren. Aus dieser Kontingenz erwächst die Notwendigkeit der (künstlerischen) Deutung von Situationen, wie sie besonders in der Theaterkunst eine Rolle spielt. – Jede Beschreibung einer Situation, ob im künstlerischen oder wissenschaftlichen Kontext, resultiert damit aus einer auf (Wahrnehmung und Wissen) basierenden Interpretation und ist ausgerichtet auf ein bestimmtes Interesse. So wäre immer zu fragen, welche Einflussfaktoren einer Situation in einer Beschreibung warum berücksichtigt und welche ignoriert werden.

Die Situation als Ausgangspunkt für theaterdidaktische Überlegungen

III Die pädagogische Situation in der Theaterpädagogik

Vor dem Hintergrund der oben gestellten Fragen möchte ich mich nun dem Diskurs unserer Fachwissenschaft zuwenden: Wie wird in der Theaterpädagogik über die Situation nachgedacht? Als ein Grundmodell einer pädagogischen Situation, wie es auch in der Theaterpädagogik Anwendung findet, kann das so genannte Didaktische Dreieck gelten. Hans-Wolfgang Nickel hat das Didaktische Dreieck für die Spiel- und Theaterpädagogik adaptiert und als Zusammenwirken der Elemente „Spielleiter“, „Spielgruppe“ und „Spielregel“ beschrieben.⁹ Betrachtet man dieses Modell vor dem Hintergrund der Erkenntnisse Clarkes wird sichtbar, wie in der pädagogischen Situation vor dem Hintergrund eines *Interesses an den Gestaltungsmöglichkeiten durch die lehrende Person* zwei Aspekte herausgehoben werden: die soziale Situation¹⁰ der (zu sozialen Gruppen zusammengefassten) Kommunikationspartner Lehrende und Lernende sowie der (gemeinsame) Bezug zum Gegenstand.

Eine Erweiterung des didaktischen Dreiecks findet sich bei Manfred Bönsch, der in den 1980er Jahren im Rahmen des Entwurfs einer Lernökologie¹¹ über die Situation des Unterrichts nachgedacht hat:

„Wenn wir bei dem Begriff der Unterrichtssituation bleiben, so spielt in sie zuerst die seelische Lage (momentane Stimmung, Grundveranlagung) jedes einzelnen der an der Situation Beteiligten eine wichtige Rolle, weiter sind wichtig die Stellung der Schüler zum Lehrer (...) und damit die des Lehrers zu den Schülern und vor allem die gemeinsame Stellung gegenüber dem Unterrichtsgegenstand (...). Schließlich ist von ebenso großer Bedeutung der Stand oder Zustand, in dem man sich in der gegebenen Situation befindet.“¹²

Manfred Bönsch erweitert die Elemente des didaktischen Dreiecks um die individuelle Situation der Lernenden und unterscheidet den Bezug auf den Gegenstand in einen allgemeinen Lernzusammenhang und eine konkrete Praxis. Vor dem Hintergrund aktueller Diskussionen zu kollektiven Arbeitsprozessen und individualisiertem Lernen fällt bei der über vierzig Jahre alten Definition auf, dass die Stellung der Schüler*innen *zueinander* hier noch keine Rolle zu spielen scheint. So stellt sich die Frage, wie mit den individuellen Situationen der Lernenden umzugehen ist: Geht es um eine *Synchronisation* aller Einzelsituationen zu einer Gruppensituation oder wird die individuelle Lage der Lernenden zum Ausgangspunkt für die Erfindung entsprechend *individualisierter* Arbeitsformen? Aufgabe einer theaterpädagogischen Fachtheorie ist es, ein solches von den Teilnehmenden ausgehendes Denken mit dem Wissen um den Gegenstand und seine bildenden Wirkungspotentiale zu verbinden. – Wie konkretisiert sich also die theaterpädagogische Situation in ihrem Bezug auf den Gegenstand Theater?

Der Unübersichtlichkeit, in die diese Frage zu führen scheint, kann begegnet werden, wenn man den Gegenstand des Faches auf einer strukturellen Ebene zu fassen sucht und nach seinen Struktureigenschaften fragt. Wie Ulrike Hentschel herausgearbeitet hat, besteht eine Struktureigenschaft von Theater in der Erzeugung einer theatralen Wirklichkeit die „als eine eigenständige, gerahmte Wirklichkeit verstanden wird“.¹³ Die Theaterwissenschaftlerin Doris Kolesch hat diese Differenz kürzlich so spezifiziert: „Da-

mit wäre das Theatrale als ein besonderer Modus differenziert, der in seiner Struktur der Vorführung und Reflexion menschlicher Handlungen in anderer Weise auf dieses Handeln selbst zu verweisen vermag, als dies in alltäglichen Situationen der Fall ist.“¹⁴ Unter einer Perspektive, die von der Situation als dem Bedingungsgefüge von Aktion und Handlung ausgeht, kann man Theater-Machen damit auch als die Erzeugung von *theatralen* Situationen beschreiben. Dabei scheint selbstverständlich, dass diese zu erfindenden Situationen von den Bedingungen der gegebenen (Alltags)Situation der Akteure ausgehen müssen. Aber in welchem Verhältnis stehen sie zueinander? Die theaterpädagogische Fachtheorie hat hier immer wieder betont, dass eine *Differenz* zwischen der alltäglichen Verfasstheit der Situation der Akteure in der pädagogischen Konstellation und der theatralen Situation die Voraussetzung für Bildungsprozesse bildet.¹⁵ So gesehen kann man behaupten, dass ein Merkmal theaterpädagogischer Praxis darin besteht, ausgehend von der Situation der Lernenden entsprechende theatrale Situationen zu erzeugen bzw. zu ermöglichen. Das entscheidende Instrument, das dafür zur Verfügung steht, ist die Fiktion: „Zentrum der Theaterpädagogik ist die Herstellung imaginierter Situationen durch das künstlerische Medium Theater.“¹⁶

An diesem Punkt der Argumentation zeigt sich die eingangs beschriebene Leerstelle. Was fehlt, ist eine didaktisch relevante Beschreibung dieser Praxis der Fiktionalisierung: Wie kommt „das künstlerische Medium Theater“ (s.o.) konkret ins Spiel? Was sind theatrale Situationen und lässt sich deren Erzeugung in systematischer Weise beschreiben? Gibt es einen Unterschied zwischen Spielsituationen und theatralen Situationen? Zur Beantwortung dieser Fragen sollen theaterwissenschaftliche Überlegungen zur Situation herangezogen werden.

IV Spezifik der theatralen Situation

Unter theaterwissenschaftlicher Perspektive bildet der Begriff der Situation einen „genuinen theaterästhetischen und –theoretischen Begriff“, der nach Einschätzung Doris Koleschs erst in den letzten Jahren vereinzelt eine Profilierung erfahren hat.¹⁷ Ein Aspekt dieser Profilierung ist die polemisch geführte Auseinandersetzung zwischen Bernd Stegemann und Hans-Thies Lehmann. Bernd Stegemann konzentriert sich auf die Frage der Transformation von Wirklichkeit in dramatischen Text bzw. Handlung und bezieht dabei Position für ein Theater, das Wirklichkeit in dramatischer Weise mimetisch repräsentiert. Unter dieser Perspektive begreift er die dramatische Situation als ein „Erkenntnisinstrument“.¹⁸ Die Erkenntnis begründet sich dabei in einer *dialektischen Weltsicht*, indem hier Welt und Situation, Charakter und Handlung dialektisch aufeinander bezogen sind.¹⁹ Hans-Thies Lehmann hingegen betont mit dem Begriff eines Theaters als „soziale Situation“²⁰ den Aufführungs- und Ereignischarakter von Theater, der Darstellende wie Zuschauende gleichermaßen einschließt: „Spielerisch schafft Theater eine Lage, bei der man sich dem Wahrgenommenen nicht mehr einfach ‚gegenüber‘ stellen kann, sondern beteiligt ist und daher akzeptiert, dass man, wie es Gadamer von der ‚Situation‘ betont, so in ihr steht, dann man kein gegenständliches Wissen von ihr haben kann.“²¹

Die Situation als Ausgangspunkt für theaterdidaktische Überlegungen

Vor dem Hintergrund meines Interesses an einer Erschließung des Situationsbegriffes für didaktische Überlegungen, die für verschiedene Theaterformen gültig sind, lese ich die beiden skizzierten Positionen als polar gegenüberstehende *Zuspitzungen* von Grundbedingungen der theatralen Kommunikation. Nach Manfred Brauneck basiert die theatrale Situation auf dem Zusammenspiel zweier Situationen. „Dabei gilt es zwei Ebenen zu berücksichtigen: jene Rollen und deren Beziehung, deren Übernahme konstitutiv ist für die Theatersituation, die Handlungsrollen als Spieler und Zuschauer also; und jenes gemeinhin im engeren Sinne verstandene theatralische Rollenhandeln innerhalb des Spiels. Die Verschränkung beider Rollensysteme ist die handlungstheoretische Grundlage für die Entfaltung jener Dialektik von Spiel und Ernst, in der die Theaterhandlung für alle Beteiligten zum Ereignis wird.“²²

Bernd Stegemann konzentriert sich damit auf das „im engeren Sinne verstandene theatralische Rollenhandeln innerhalb des Spiels“ (s.o.) und die Frage: Wie wird Wirklichkeit im Theater-spiel erzählt? Seine Überlegungen lassen sich als Hinweis darauf lesen, dass theatrale Situationen bereits in ihrer Struktur eine Welt-Sicht vermitteln. Hans-Thies Lehmann hingegen konzentriert sich auf die Theatersituation bzw. Aufführungssituation, die sich zwischen Menschen ereignet, die die „Handlungsrollen von Spieler und Zuschauer“ (s.o.) annehmen. Sein Interesse gilt den Beziehungsverhältnissen, die mittels der Aufführung zwischen Zuschauern und Spielern, aber auch zwischen den Spielenden als Spielenden hergestellt werden. Im postdramatisch ausgerichteten zeitgenössischen Theater findet sich hier oftmals eine Präferenz für gemeinschaftsorientierte Formen dieser Beziehung, wie sie beispielsweise die cultural performance der Versammlung²³ ermöglicht.

V Didaktische Schlussfolgerungen

Auf der Grundlage dieser Erkenntnisse kann das oben skizzierte Verhältnis zwischen der alltäglichen Verfasstheit der Situation(en) der Akteure in der pädagogischen Konstellation auf der einen Seite und der über die Fiktion erzeugten theatralen Situation vertieft werden: Theatrale Situationen haben einen Doppelcharakter. Sie konstituieren sich aus dem Zusammenspiel einer Binnensituation, wie sie zwischen den Darstellenden besteht *und* der Aufführungssituation, die sich zwischen den Darstellenden dieser Binnensituation und den Zuschauenden ereignet. Wenn man davon ausgeht, dass dieser Zusammenhang in jedem Moment stattfindet, in dem innerhalb einer Probe oder Unterrichtsstunde Menschen vor anderen Menschen etwas darstellen, dann kann man daraus ableiten, dass die Erzeugung einer theatralen Situation in einer bestimmten Theaterform eine bestimmte Weise von Wirklichkeitserzeugung beinhaltet *und* damit auch das Verhältnis von Darstellenden und Zuschauenden organisiert. Eine theatrale Situation würde also immer dann entstehen, wenn die Funktionsteilung von Darstellenden und Zuschauenden in Kraft tritt. Dabei wird die theatrale Situation zwar innerhalb der pädagogischen Situation einer theaterpädagogischen Praxis erzeugt, aber sie verändert diese in struktureller Weise. Nimmt man die Theatersituation als wirklichkeitserzeugendes Moment ernst, geht die damit einhergehende Transformation der pädagogischen Situation über ihre bloße „Ästhetisierung“ hinaus. Ausgehend von dieser allgemeinen Erkenntnis stellt sich die Frage, was unter Theaterformen genau zu verstehen ist. Im Sinne meiner Interpretation der Polemik zwischen Stegemann und Lehmann verstehe ich Theaterformen als spezifische Anwendungen von theatralen Situationen, wie sie durch ein Zusammenspiel



Fotos: Thomas Reyer

Die Situation als Ausgangspunkt für theaterdidaktische Überlegungen

von Binnensituation und Aufführungssituation charakterisiert sind. Ausgehend von Künstlertheorien wären Theaterformen in diesem Verständnis strukturell beschreibbar und böten damit eine Grundlage für die didaktische Begründung von bestimmten Rahmungen bzw. Aufgabenstellungen im Prozess der szenischen Arbeit.

So halte ich es für sinnvoll, in einem nächsten Schritt verschiedene Theaterformen unter dem Aspekt der theatralen Situation zu untersuchen und zu beschreiben. Ich denke hier zum Beispiel:

- an die dramatisch strukturierte theatrale Situation, deren Binnensituation von einem dialektischen Verhältnis zwischen Protagonist und Antagonist²⁴ und deren Aufführungssituation von einer strikten „Funktionsdifferenzierung“²⁵ geprägt ist;
- an die episch strukturierte theatrale Situation, deren Binnensituation von einem Wechselspiel zwischen einem nach dem gestischen Prinzip organisierten Unterbrechen von Handlungen²⁶ geprägt ist und deren Aufführungssituation als eine von gemeinsamen Interessen geleitete szenische Diskussion²⁷ begriffen werden kann;

- an die fragmentarisch strukturierte theatrale Situation, deren Binnensituation in der Gleichzeitigkeit voneinander unabhängiger Handlungselemente besteht und deren Aufführungssituation darauf ausgerichtet ist, die Wahrnehmung der Zuschauenden immer wieder in eine ästhetische Wahrnehmung umschlagen zu lassen.²⁸

- an die an Spielformen und Ritualen orientierte theatrale Situation, die sich in der Binnenhandlung (kritisch) auf die Eigenlogik der jeweiligen Spiele und Rituale bezieht und die Aufführungssituation als – meist die Zuschauenden einbeziehende – performative Ausführung des Spiels oder Rituals begreift.

Bei diesen Hinweisen auf die Vielfalt der Modelle von Erzählmöglichkeiten, die in der darstellenden Kunst historisch entwickelt wurden, sollen diese jedoch nicht verabsolutiert werden. Selbstverständlich gehe ich davon aus, dass sich theaterpädagogische Praxis nicht in der Anwendung bereits erprobter theatraler Situationen erschöpft, sondern ausgehend von der interessegeleiteten Interpretation von Situationen des Alltags neue theatrale Situationen und vor allem deren Kombinationen *erfindet*.

Anmerkungen

1 Vgl. dazu beispielsweise Klapacki, Leopold: *Die Arbeit an der Szene*. In: *Schultheater. Wahrnehmung Gestaltung Spiel*, Heft 2 (Szene) 2010, S. 4.

2 vgl. dazu u.a. Wenzel, Karl-Heinz: *Wahrnehmungen zum Stand des Schul- und Jugendtheaters 2017*. In: *Spiel & Theater. Zeitschrift für Theater von und mit Jugendlichen*, 70. Jahrgang, Heft 201, April 2018, S. 2 – 5.

3 Vgl. Rellstab, Felix: *Handbuch Theaterspielen*. Bd. 4 *Theaterpädagogik*. Wädenswil 2000, S. 118ff.

4 Hasse, Jürgen: *In und aus Räumen lernen*. In: Westphal, Kristin (Hg.): *Orte des Lernens. Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes*. Weinheim 2007, S. 32.

5 Vgl. ebd. S. 31.

6 Vgl. Hasse, S. 18 – 31.

7 Clarke, Adele E.: *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Wiesbaden 2012, S. 112.

8 Ebd. S. 113.

9 Vgl. Nickel, Hans-Wolfgang: *Regie: Thema und Konzept*. Berlin Milow Strassburg 2005, S. 17.

10 Die soziale Situation ist dadurch bestimmt, dass ein Akteur sein Handeln auf andere (real anwesende oder antizipierte) Akteure ausrichtet, die ihn gleichermaßen als handelnden Akteur betrachten. vgl. Bumrifik, Anisa: *Soziale Situation und Soziales Handeln*. Studienarbeit. Grin Verlag 1999, S. 17f.

11 Bönsch, Manfred: *Lernökologie. Zur Konstruktion von Lernsituationen*. Essen 1986.

12 Ebd. S. 85f.

13 Hentschel, Ulrike: *Welche Bildung? Überlegungen zu einem viel versprechendem Gegenstand*. In: Pinkert, Ute (Mitarbeit Mina Sack): *Theater Pädagogik am Theater*. Berlin Milow Strassburg 2014, S. 77.

14 Kolesch, Doris: *Austauschverhältnisse. Die Geburt des modernen Subjekts auf dem Theater*. In: Friedemann Kreuder et al. (Hg.): *Theater und*

Subjektconstitution. Theatrale Praktiken zwischen Affirmation und Subversion. Bielefeld 2012, S. 28

15 Vgl. zuletzt Hentschel, Ulrike: *Ästhetische Bildung - gibt's die noch? Theaterpädagogik und Praktiken des zeitgenössischen Theaters*. In: Meyer, Torsten u. a. (Hg.): *Where the Magic happens. Bildung nach der Entgrenzung der Künste*. München 2016, S. 161ff.

16 Köhler, Julia: *Theatrale Wege in der Lehrer/innenbildung. Theaterpädagogische Theorie und Praxis in der Ausbildung von Lehramtsstudierenden*. München (kopaed) 2017, S. 85.

17 Vgl. Kolesch, Doris: *Situation*. In: Fischer-Lichte, Erika et al. (Hg.): *Metzler Lexikon Theatertheorie*. Stuttgart 2014, S. 305.

18 Stegemann, Bernd: *Lektionen 1. Dramaturgie*. Berlin 2009, S. 30.

19 Ebd. S. 29.

20 Lehmann, Hans-Thies: *Postdramatisches Theater*. Frankfurt/Main 1999, S. 183

21 Ebd., S. 181.

22 Brauneck, Manfred: *Theater, Spiel und Ernst. Ein Diskurs zur theoretischen Grundlegung der Theaterästhetik*. In: Brauneck, Manfred: *Theater im 20. Jahrhundert. Programmschriften, Stilperioden, Reformmodelle*. Reinbeck bei Hamburg 1982, S. 20.

23 Vgl. Peters, Sibylle et al. (Hg.): *Versammlung und Teilhabe. Urbane Öffentlichkeiten und performative Künste*. Bielefeld 2014.

24 Vgl. Stegemann, Bernd a.o.O. S. 32ff.

25 Kolesch, Doris: a.o.O., S. 29.

26 Ritter, Hans Martin: *Das gestische Prinzip*. Köln 1986, S. 22ff.

27 Vgl. Brecht, Bertolt: *Die Straßenszene. Grundmodell einer Szene des epischen Theaters*. In: Brecht, Bertolt GW 16. Frankfurt/Main 1967, S. 546 – 558.

28 Fischer-Lichte, Erika: *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt/Main 2004, S. 243ff.

Theater - Didaktik - Probieren. Didaktik als Theorie der Praxis.

Ulrike Hentschel

1. Warum Probieren?

Der Titel meines Beitrags „Theater –Didaktik –Probieren“ verweist bereits auf die Suchbewegungen, die den folgenden didaktischen Überlegungen eigen sind. Nicht *die* Didaktik der Theaterpädagogik soll hier vorgestellt werden, auch nicht *eine* Didaktik, die als ein geschlossenes System neben andere treten könnte. Ich verstehe meine Überlegungen vielmehr als das Erkunden von Dimensionen einer praxeologischen Fachdidaktik der Theaterpädagogik.

Diese eher tastende Annäherung liegt vor allem daran, dass theaterpädagogische Arbeitsprozesse bekanntermaßen wenig vorhersehbar sind. Innerhalb von Theaterprojekten sind Entscheidungsprozesse in hohem Maße abhängig von praktischen Versuchen, vom Experimentieren mit all seinen Irrtümern, Sackgassen und Zufällen und von der Offenheit für die Wahrnehmung des Hier und Jetzt. Dorothea Hilliger hat dieses Phänomen in ihrer jüngsten Veröffentlichung bereits im Titel der Publikation deutlich gemacht und ausführlich begründet (Hilliger 2018).

Eine Fachdidaktik der Theaterpädagogik trägt dem Prinzip des Probierens in einem doppelten Sinne Rechnung. Sie rechnet mit der Vorläufigkeit und der Ungewissheit künstlerischer und didaktischer Entscheidungen *und* sie setzt an einer zentralen Praxis der Theaterarbeit an: dem Probieren. „Probieren“, das verweist auf die Vielzahl von Möglichkeiten, von Wegen und notwendigen Umwegen innerhalb des theatralen Arbeitsprozesses. Horst Hawemann hat in diesem Zusammenhang auf den Begriff des Ausprobierens verwiesen und gefragt:

„Was ist wirkliches Ausprobieren?“. Und seine Antwort lautet: „Es ist die Freiheit, nicht nur nach dem augenblicklichen Nutzen zu gucken. Man probiert zu dem, was vorgeschlagen ist, noch mehr „Welt“ aus. Man setzt sich in Beziehung zur Welt“ (Hawemann, 2014, S. 19). Die offensichtliche Nähe dieser Formulierung zur Charakterisierung des Bildungsprozesses ist sicher nicht zufällig.

Der Fokus meiner Überlegungen liegt im Folgenden auf der Gelenkstelle zwischen der künstlerischen Praxis der Theaterpädagogik und der Fachdidaktik und ihren jeweiligen Wissensformen. Ich frage danach, wie sich diese beiden Dimensionen miteinander vermitteln lassen.

Einleitend werde ich auf den Begriff der Didaktik der Theaterpädagogik und auf das damit einhergehende spezifische Theorie-Praxis-Verhältnis eingehen. Im Anschluss daran werde ich meine didaktischen Überlegungen vor dem Hintergrund des kultursoziologischen Ansatzes der Praxeologie einordnen. Dazu werden zunächst die Grundannahmen praxeologischen Denkens kurz vorgestellt. Ausgehend davon möchte ich die Dimensionen einer Fachdidaktik der Theaterpädagogik darstellen. Es geht dabei zentral um die Relationen von künstlerischer Praxis und Fachdidaktik (4.1), von künstlerischem und pädagogischem Wissen (4.2) und um die spezifische Weise, in der sie über Praktiken miteinander verwoben sind und so die *Textur* einer Didaktik

der Theaterpädagogik bilden. Abschließend soll nach den Bildungsmöglichkeiten gefragt werden, die sich im Anschluss an eine praxeologisch inspirierte Fachdidaktik der Theaterpädagogik eröffnen und die die Dimensionen des Theaterlehrens und -lernens rahmen.

2. Von welcher Didaktik ist die Rede?

Vorab möchte ich den hier verwendeten Begriff Fachdidaktik bzw. Didaktik der Theaterpädagogik präzisieren: *Theaterpädagogik* bezeichnet in meinem Verständnis die diversen Formen der Theaterarbeit mit nicht professionellen Akteuren in schulischen und außerschulischen Bildungszusammenhängen. Die Begriffe der *Fachdidaktik Theater* bzw. der *Didaktik der Theaterpädagogik* (ich verwende sie synonym) werden entsprechend nicht ausschließlich als die Theorie vom Unterrichten eines Schulfachs - in diesem Fall des Schulfachs Theater - verstanden, sondern erweitert auf die Theorie und Praxis von der Vermittlung von Theater in schulischen und außerschulischen Feldern. Mitzudenken ist hier auch die Hochschuldidaktik, wie sie im Studium der Theaterpädagogik und im Lehramtsstudium Theater konzipiert und praktiziert wird.

Das Zusammendenken von Theorie und Praxis ist innerhalb der Theaterpädagogik und ihrer Didaktik nicht besonders neu oder originell. Es entspricht allen Erfahrungen und Beobachtungen in theaterpädagogischen Studiengängen und in der theaterpädagogischen Arbeit. Die Lehr- und Unterrichtspraxis in der Theaterpädagogik geht bekanntermaßen davon aus, dass mit der theatralen Arbeit (der kollektiven Produktionsweise, der Gebundenheit der Darstellung an den Körper der Akteure, dem Verweis theatraler Praktiken auf Praktiken des kulturellen Umfelds usw.) bestimmte didaktische Prinzipien korrespondieren. Dies gilt beispielsweise in den projektorientierten Anteilen des Studiums und in Projektarbeiten im Fach Theater in der Schule. Ein wesentlicher Grund dafür ist, dass das Projekt im Theaterunterricht - anders als in den meisten anderen Fächern - nicht nur didaktisch legitimiert wird. Projektarbeit legitimiert sich in der theaterpädagogischen Praxis vor allem als eine künstlerische Notwendigkeit. Sie beruht auf der Eigenart der Auseinandersetzung mit dem künstlerischen Gegenstand, einem komplexen theatralen Arbeitsprozess mit dem Ziel einer öffentlichen Präsentation des Ergebnisses.

Dieser Befund soll jedoch nicht als eine voreilige Entdifferenzierung der für alle anwendungsorientierten Fächer charakteristischen Spannungsfelder von Theorie und Praxis, von (künstlerischer) Fachlichkeit und Pädagogik missverstanden werden. Kurzschlüssige Vorstellungen einer „Theorie-Praxis-Integration“ werden in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion zu Recht skeptisch beurteilt (vgl. Neuweg 2011). Das Ideal einer „Lehrperson, die anwenden kann, was sie weiß und zu begründen vermag, was sie tut“ (ebd., S. 33), stellt eine allzu bruchlose

Vorstellung der Integration von Theorie und Praxis in der Person des Lehrenden dar und hätte eine Reduktion didaktischer Fragen auf ausschließlich anwendungsorientiertes (Methoden-) Wissen zur Folge.

Auch – und vielleicht sogar besonders – dort, wo fachliches Wissen handlungsorientiert erworben wird und damit bereits eine größere Nähe zum Handlungswissen der Fachdidaktik besteht, gehört die Fähigkeit zur Reflexion, zum sich Zurückbeugen zur Praxis und zur Kontextualisierung dieser Praxis, unabdingbar zur Professionalisierung.

Die Herausforderung für eine zu formulierende Didaktik der Theaterpädagogik ist also eine doppelte: Aufgrund der besonderen Position des Fachs zwischen Theorie und Praxis und zwischen Kunst und Pädagogik scheint es auf der einen Seite nicht sinnvoll, die in (Lehramts-) Studiengängen häufig beklagte Zweiteilung von Fachlichkeit und Didaktik nachzuvollziehen. Auf der anderen Seite lässt sich auch durch eine behauptete Integration von Theorie und Praxis, von künstlerischen und pädagogisch-didaktischen Anforderungen, die Notwendigkeit fachdidaktischer Reflexion und Transformation für verschiedene Anwendungskontexten nicht leugnen.

3. Eine praxeologische Perspektive

Auf der Suche nach einer dritten Möglichkeit, einer Möglichkeit der Differenzierung von Theorie und Praxis, ohne an ein dichotomisches Denken anzuschließen, möchte ich deshalb eine *praxeologische Perspektive* vorschlagen und prüfen, inwieweit diese Perspektive für eine Didaktik der Theaterpädagogik handlungsleitend sein kann.

Ich spreche dabei von einer praxeologischen *Perspektive*, um zu verdeutlichen, dass es mir nicht um die Ableitung eines didaktischen Konzepts aus einer kultursoziologischen Metatheorie geht, sondern darum, in heuristischer Absicht an ein praxeologisches Denken anzuknüpfen. Ich wage dieses Vorgehen im Anschluss an den Soziologen Robert Schmidt, der eine solche praxistheoretische Perspektive „als eine Forschungshaltung, eine Such- und Findestrategie, eine Herangehensweise und Methodologie der Praxeologisierung“ charakterisiert (Schmidt 2012, S. 26).

In diesem Sinne werde ich im Folgenden einige Grundannahmen der Praxistheorien kurz skizzieren, um sie dann im Kontext einer Didaktik der Theaterpädagogik diskutieren (vgl. dazu auch ZfTP, Heft 70).

Gegenstand der Analyse von Praxistheorien sind soziale Praktiken, als die „kleinsten Einheiten der Kultur“ (Reckwitz 2010, S. 189). Dabei handelt es sich um beobachtbare Muster des Verhaltens, beispielsweise des Gehens, des Verhandeln, der Nutzung von öffentlichen Räumen u.ä. Durch das Aus- und Aufführen sozialer Praktiken wird Kultur – als ein Feld von Sinn- und Bedeutungsproduktion in symbolischen Ordnungen – erst hervorgebracht. Grundlage des Auf- und Ausführens ist ein gemeinsames, geteiltes Wissen der Akteure. Praktiken gelten somit auch als wissensbasiert. Sie werden in unterschiedlichen Wissensordnungen (des Alltags, der Politik, des Lehrens und Lernens, der Künste) hervorgebracht und von ihnen reguliert.

Entscheidend für die hier zu verhandelnden didaktischen Problemstellungen ist die praxeologische Annahme, dass es sich dabei *nicht* um ein Wissen handelt, das im Sinne einer Theorie der Praxis vorausgeht, sondern das als Bestandteil einer jeweiligen Praktik anzusehen ist (vgl. Reckwitz 2003, S. 292). Die kulturkonstituierenden Praktiken sind in die Körper der Akteure eingeschrieben, sie werden „als ein Tun, ein *doing* verstanden“ (Schmidt 2013, S. 99).

In dieser Betonung des körperlichen Vollzugs von Praktiken, ihrer Sichtbarkeit und Beobachtbarkeit, sind praxeologische Ansätze vergleichbar mit kulturwissenschaftlichen Ansätzen der Performanz (vgl. Hörning 2004, S. 12).

Was bedeutet es nun eine solche praxeologische Perspektive für die Konzeption einer Didaktik der Theaterpädagogik einzunehmen? Ich möchte diese Frage zunächst auf das Verhältnis von künstlerischer Praxis und Fachdidaktik beziehen, das ich bereits einleitend problematisiert habe.

4. Dimensionen einer Fachdidaktik Theaterpädagogik aus praxeologischer Perspektive

4.1 Zum Verhältnis von künstlerischer Praxis und Fachdidaktik
Aus der Perspektive der Praxeologie werden Theorie und Praxis nicht in ein Verhältnis der Vor-, Nach-, Über-, oder Unterordnung gesetzt. Der Fokus liegt vielmehr auf einer gegenseitigen Durchdringung der Praktiken und der ihnen innewohnenden Wissensordnungen.

Die Fachdidaktik Theater wird entsprechend nicht als eine vorgängige oder nachträgliche Theoretisierung einer künstlerischen Vermittlungspraxis konzipiert. Vielmehr wird von einer Vielzahl von diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken ausgegangen, die den Prozess des Theaterlehrens und -lernens planen, ordnen und reflektieren. Dazu gehören beispielsweise Praktiken des Beobachtens, Beschreibens, des Improvisierens, Intervenierens und Strukturierens. Wie aus dieser Aufzählung bereits ersichtlich wird, können diese Praktiken sowohl in didaktischer als auch in künstlerisch-praktischer Absicht auftreten. Sie in Relation zueinander zu setzen und ihren spezifischen Beitrag zum theaterpädagogischen Arbeitsprozess zu untersuchen, ist ein zentrales Anliegen einer praxeologisch motivierten Fachdidaktik Theater. Dabei wird davon ausgegangen, dass sich didaktische Praktiken und die Praktiken künstlerischen Produzierens im theaterpädagogischen Kontext *nicht* zueinander verhalten wie ein implizites Wissen (in der künstlerischen Praxis), das in didaktischen Analysen expliziert wird. Mit Andreas Reckwitz lässt sich hier vielmehr von in Praktiken vorhandenen „Überschneidung und Überlappung verschiedener Wissensformen“ (Reckwitz 2003, S. 295) sprechen. Entsprechend dieser Vorstellung können sowohl die Praktiken des theatralen Produzierens als auch die didaktischen Praktiken gleichermaßen als von implizitem und explizitem Wissen bestimmt angesehen werden. Darüber hinaus zeigt sich, „...dass die gleichen Praktiken in verschiedenen Feldern vorkommen“ (ebd.) können, allerdings beruhen sie auf unterschiedlichen Wissensordnungen, in diesem Fall auf künstlerischem und pädagogisch-didaktischem Wissen.

Theater - Didaktik - Probieren. Didaktik als Theorie der Praxis.

Als ein Befund bezogen auf die Textur von Fachdidaktik und Fachpraxis innerhalb theaterpädagogischer Studiengänge lässt sich demnach festhalten, dass sie über gemeinsame und geteilte Praktiken miteinander verknüpft sind. Es geht dabei nicht um eine Übereinstimmung von künstlerischer Praxis und Fachdidaktik, sondern um eine Ähnlichkeit der jeweiligen Praktiken, die zwischen unterschiedlichen Feldern und den ihnen zugrunde liegenden Wissensformen *wandern*. Die Fähigkeiten zu beobachten und zu beschreiben beispielsweise sind im künstlerischen und didaktischen Feld wichtig. Sie können allerdings je nach Kontext mit verschiedenen Zielsetzungen und Schwerpunkten ausgeführt/praktiziert werden.

Ausgehend von diesem Befund lässt sich nun nach dem Verhältnis von künstlerischem und pädagogischem Wissen innerhalb einer Didaktik der Theaterpädagogik fragen.

4.2 Zum Verhältnis von künstlerischem und pädagogischem Wissen

Im Sinne praxeologischer Konzepte ist davon auszugehen, dass den sozialen Praktiken je spezifische Wissensbestände zugrunde liegen, die sie ermöglichen und regulieren und die sich in ihnen wiederum materialisieren (vgl. Reckwitz 2010, S. 189).

Vor dem Hintergrund dieser Annahmen liegt es aus fachdidaktischer Sicht nahe, nach den diversen Wissensbeständen und den spezifischen Erkenntnismodi zu fragen, die mit theaterpädagogischen Praxisformen einhergehen.

Gemeint ist damit die dem Fach spezifische Art sich auf künstlerische Weise mit Welt auseinanderzusetzen, in der Sprache der Fachdidaktik: das ‚Proprium‘ des Fachs.

Mit diesem Fokus wird die strukturfunktionalistische Fragestellung der Allgemeinen Didaktik (wer lernt was, warum, wozu und wie) abgelöst durch eine praxeologische Sichtweise, die von den künstlerischen und sozialen Praktiken der Akteure und dem mit ihnen einhergehenden Wissen ausgeht. Fachdidaktische Überlegungen beziehen sich so auf die theatralen Praktiken und auf die Erfahrungen und das Wissen der Akteure in einem spezifischen Produktionskontext.

Der Erziehungswissenschaftler und Musikpädagoge Wilfried Hansmann beschreibt diese Blickrichtung einer praxeologisch motivierten Didaktik im Wörterbuch der Theaterpädagogik:

„Es geht nicht mehr darum Normen unterrichtlichen Handelns aufzustellen, sondern zu untersuchen, was im Feld jeweils geschieht und wie die Akteure insbesondere mit strukturellen Anforderungen unter konkreten Handlungsbedingungen umgehen. Auf diese Weise rücken die Unsicherheiten und Ungewissheiten menschlichen Handelns ins Zentrum didaktischer Überlegungen und geben den Blick frei auf die prinzipiell unendlichen Lerngegenstände und die unerschöpflichen menschlichen Lernzugänge, die noch in jeder Theateraufführung, in jeder musikalischen Improvisation oder bildnerischen Gestaltung zum Vorschein treten...“ (Hansmann 2003, S. 77).

Für die fachdidaktische Diskussion können sich aus dieser veränderten Perspektive weitere Konsequenzen ergeben:

Erstens findet eine grundlegende „konzeptionellen Verschiebung“ von der Betonung der Intention und der beabsichtigten Wirkung theatraler Arbeit auf die Praktiken im Produktionsprozess statt: „Statt die Künste so zu sehen, als würden sie *etwas mit den Menschen tun*, sollten wir über künstlerische Formen nachdenken als *etwas, das Menschen tun*“, bringt Rubén Gaztambide-Fernández diese Verschiebung auf den Punkt (Gaztambide-Fernández 2014, S. 71). Auf die Konsequenzen, die das für die vorherrschende Kompetenzorientierung des Lehrens- und Lernens hat, bin ich an anderer Stelle eingegangen (vgl. Hentschel/Hilliger 2015, S. 23f).

Zum Zweiten vermag eine praxeologisch motivierte Fachdidaktik auch einer Essentialisierung des Lehr- und Lerngegenstandes „Theater“ entgegenzuwirken. Fachdidaktische Konzepte, die – wie das vorliegende – die spezifische Materialität ihres Lehr- und Lerngegenstandes in den Mittelpunkt rücken, also von Kunst bzw. Theater aus denken, geraten leicht in Gefahr, diesen Gegenstand zu essentialisieren, überhistorisch „das“ Theater oder universalistisch „das“ zeitgenössische Theater als Gegenstand des



Foto: Thomas Reyer

Theater - Didaktik - Probieren. Didaktik als Theorie der Praxis.

Lehrens und Lernens auszuweisen und eine bestimmte Produktionsweise zu präferieren. Der didaktische Bezug zu konkreten künstlerischen Praktiken in ihrem jeweiligen Wissenskontext vermag dieser Tendenz möglicherweise zu begegnen.

Schließlich kann *drittens* der Gedanke der didaktischen Reduktion problematisiert werden.¹ Geht man von einem den künstlerischen Praktiken eigenen, immanenten Wissen aus und ihrem spezifischen Erkenntnispotential, so wird die Vorstellung der didaktischen Reduktion problematisch. Der Gedanke einer didaktischen Reduktion nähme dann eine Verringerung künstlerischer Qualität und damit auch eine Reduktion von Erkenntnismöglichkeiten in Kauf.

Eine Verknüpfung künstlerisch-praktischer und didaktischer Intentionen aus praxeologischer Perspektive hingegen strukturiert den Prozess theatraler Arbeit gemäß seinen spezifischen Anforderungen. Dabei geht es darum, dass eine komplexe Gestaltungsaufgabe in einzelne Elemente auseinandergelagt werden kann, ohne dass der Blick für den Gesamtzusammenhang verloren geht. Bei der Arbeit an einer Szene kann so die Aufmerksamkeit wahlweise auf spielerische, dramaturgische, räumlich-zeitliche Anforderungen fokussiert werden. In diesem Prozess kann es durchaus zu einer Erhöhung der Komplexität kommen, z.B. bei dem Versuch, eine Szene zu verdichten und für die Spielerinnen neue, die Situation zuspitzende Annahmen zu formulieren.² Solche Aufgaben sind an den Notwendigkeiten eines künstlerischen Arbeitsprozesses orientiert und folgen nicht einer didaktischen Anordnung, wie beispielsweise der vom Einfachen zum Komplexen. Vielmehr wird die Suche nach didaktischen Praktiken erforderlich, die der

Komplexität, Offenheit und Unvorhersehbarkeit künstlerischer Prozesse gerecht zu werden vermögen.

5. Bildungstheoretische Implikationen

Abschließend möchte ich auf die entscheidende bildungstheoretische Qualität der hier angestellten Überlegungen zu einer praxeologisch fundierten Didaktik in der Theaterpädagogik eingehen. Robert Schmidt nennt das zentrale methodische Vorgehen der Praxeologie die „Herstellung der Beobachtbarkeit“ (Schmidt 2013, S. 104) des Sozialen. Er hebt hervor, dass jede Form der Beobachtung von Praktiken und ihrer Öffentlichkeit nur mittelbar durch Akte der Konstruktion erfolgen kann und spricht von einer „Perspektivendifferenz“, derer es bedarf um eine Beobachtbarkeit des Sozialen zu ermöglichen. Eine solche Differenz der Perspektiven, die sich – laut Schmidt - in den Praktiken von Distanzierung, Verzerrung, Dekontextualisierung und erneuten Rahmung äußert, ist entscheidend um soziale Praktiken *als solche* sichtbar zu machen und damit auch ihre Routinen zu reflektieren. Im je spezifischen Modus künstlerischer Praktiken diesen Perspektivwechsel zu evozieren, soziale Praktiken zu verfremden, auffällig zu machen und damit als Konstruktionen zu entlarven, vermute ich das Bildungspotenzial künstlerischer Praxis und insbesondere theaterpädagogischer Arbeit. In der Verwobenheit von theatralen, sozialen, politischen, ökonomischen und pädagogischen Praktiken ist – meiner Ansicht nach - auch das kritischer Potential zu vermuten, das mit einer praxeologisch motivierten Didaktik der Theaterpädagogik einhergeht.

Literatur

- Gaztambide-Fernández Rubén A. (2014): Warum die Künste nichts tun. In: Gunhild Hamer (Hg.): Wechselwirkungen. Kulturvermittlung und ihre Effekte. München: kopaed, S. 51-86.
- Hansmann, Wilfried (2003): Didaktik. In: Koch, Gerd/Steisand, Marianne (Hg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Milow: Schibri-Verlag, S. 75-77.
- Hawemann, Horst (2014): Leben üben. Improvisation und Notate. Hrsg. von Christel Hofmann. Berlin: Theater der Zeit.
- Hentschel, Ulrike/Hilliger, Dorothea (2015): Theater probieren. Überlegungen zu einer Didaktik des Schulfachs Theater. In: ZfTP, 31 Jg., Heft 66, S. 21-25.
- Dorothea Hilliger (2018): K_eine Didaktik der performativen Künste. Theaterpädagogisch handeln im Framing von Risk, Rules, Reality und Rythm. Berlin/Milow/Strasburg.
- Hörning, Karl H. (2004): Soziale Praxis zwischen Beharrung und Neuschöpfung. Ein Erkenntnis- und Theorieproblem. In: Hörning, Karl H./Reuter, Julia (Hg.): Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. Bielefeld: transcript, S. 19-39.
- Neueweg, Georg Hans (2011): Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration“ in der Lehrerbildung. In: Erziehungswissenschaft 23 (43) 2011, S. 33-45.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie, Hg. 32, Heft 4, S. 282-301.
- Reckwitz, Andreas (2010): Auf dem Weg zu einer kultursoziologischen Analytik zwischen Praxeologie und Poststrukturalismus. In: Monika Wohlrab-Sahr (Hg.), Kultursoziologie. Paradigmen – Methoden – Fragestellungen. Wiesbaden: Springer, S. 179-205.
- Schmidt, Robert (2012): Soziologie der Praktiken. Berlin: Suhrkamp.
- Schmidt, Robert (2013): Zur Öffentlichkeit und Beobachtbarkeit von Praktiken der Subjektivierung. In: Gehlhard, Andreas/Alkemeyer, Thomas, Ricken, Norbert (Hg): Techniken der Subjektivierung. München: Fink Verlag, S. 93-106.
- ZfTP, 33 Jg., Heft 70: Praktiken der Vermittlung in theaterpädagogischen Kontexten.

Anmerkungen

¹ Aktuell wird der mit dem Begriff der „didaktischen Reduktion“ gemeinte Sachverhalt der Vereinfachung oder Verkleinerung des Gegenstandes auch gerne mit einem Fachbegriff aus der Sprachdidaktik als „Vorentlasten“ bezeichnet. Damit sollen Schwierigkeiten aus dem Lernprozess entfernt und Hürden herabgesetzt werden.

² Von Reduktion ließe sich hier bestenfalls im Sinne der Kochkunst reden, wenn damit die Herstellung eines Konzentrats zur Erhöhung des Geschmacksintensität gemeint ist. Dazu muss das Überflüssige unter Einsatz von viel Energie zum Verdampfen gebracht werden.

Systemische Didaktik:

Haltung ist die erste Intervention. Oder: Warum es sich für Theaterpädagog*innen lohnt, vom Konstruktivismus zu lernen.

Sandra Anklam, Verena Meyer, Thomas Reyer

Aha, es geht um Didaktik. Geht es da nicht um die allerbeste Methode, einen bestimmten Inhalt an eine Zielgruppe zu vermitteln? Nein, wir versprechen keine beste Methode, kein Wundermittel, keine Zauberei – auch keine Rezepte. Zugegeben, die Methodenwahl ist nicht unerheblich – wir möchten allerdings ein Prinzip betonen, das die Methodenfrage in den Hintergrund stellt.

*„Ich habe alles in mir, wodurch ich wirken kann.“
(Hildegard von Bingen)*

Haltung vor Methode

Jede*r kennt die Erfahrung: Wenn zwei Menschen das Gleiche tun, ist das noch lange nicht dasselbe. Pädagogisches Handeln findet immer in einem spezifischen Kontext statt, sodass es niemals exakt wiederholbar sein kann: Oberflächlich gesehen mag Handeln und Verhalten identisch aussehen – jedoch bringt es mit verschiedenen Gruppen in verschiedenen Situationen unterschiedliche Reaktionen und unterschiedliche Lernergebnisse mit sich – selbst dann, wenn sie augenscheinlich in den Lernvoraussetzungen übereinstimmen. Wie also sollte man hierzu gute Rezepte für pädagogisches Handeln, gute Rezepte für pädagogische Methoden ausstellen?

Unsere Hypothese lautet: Die Haltung einer Lehrenden zur Lernsituationen, zum Fachinhalt, zur Zielgruppe ist Grundlage für die komplexe Wahrnehmung sowie für die vielen hundert Entscheidungen, die eine Lehrperson zur Gestaltung und Kommunikation „live“ in einer Lehrsituation fällen muss, zum Beispiel:

- Wie steuert sie die Gruppe?
- Wie gestaltet sie Beziehung?
- Wie geht sie mit Konflikten um?
- Wie setzt sie die gewählte Methode ein und um?
- Wie gibt sie Rückmeldung?
- Worauf legt sie Aufmerksamkeit?
- Welche Lernkultur etabliert sie auf welche Art und Weise?

Der Orientierungsrahmen für eine solche Handlungskompetenz und auch Improvisationsfähigkeit ist nicht die Methode, sondern eine reflektierte persönliche professionelle Haltung. Eine klare Haltung erlaubt, diese Entscheidungen spontan und in Übereinstimmung mit der bewusst gewählten didaktischen Strategie zu realisieren. Eine unklare oder im Widerspruch zur didaktischen Strategie stehende Haltung ermöglicht kein stimmiges Verhalten und Handeln der Lehrperson und unterstützt daher die intendierten Lernprozesse allenfalls suboptimal.

Wir möchten professionelle Haltung folgendermaßen definieren: Eine professionelle Haltung ist eine konzeptionell begründete und reflektierte Zielvorstellung über die eigene Rolle in einem spezifischen Setting (z.B. theaterpädagogisches Projekt). Sie

enthält persönliche Wertsetzungen, Motive und Handlungsdispositionen und ist ein Teil der professionellen Identität. Sie bestimmt die Handlungsmöglichkeiten in Bezug auf die reflektierten Werte sowie auf die didaktische Planung (vgl. Anklam, Meyer & Reyer 2019, S. 26f.).

Für „Systemiker*innen“, also für Professionals, die unter dem Etikett „systemisch“ beraten, lehren, therapieren, inszenieren oder führen, ist Haltung von besonderem Wert: Die „Systemische Haltung“ beschreibt die Art und Weise, wie Systeme und deren Verhalten beobachtet und durch Hypothesen beschrieben werden. Sie beinhaltet auch die für systemische Arbeit zentrale Auffassung, Systeme nicht direkt durch Instruktion exakt steuern zu können, sondern durch Interventionen zu Veränderungen und eigenständigen Lernprozessen anregen zu können. Die Intervention ist vergleichbar mit dem Anpusten eines Mobiles: ein äußerer Impuls, der das System irritiert, bevor es sich durch die eigene innere Dynamik wieder selbst in ein neues Gleichgewicht bringt (vgl. ebenda, S.56f.).

Für die systemischen Interventionen gibt es ein breites methodisches Repertoire von Fragetechniken, Gedankenspielen, Arbeit mit Figuren oder Symbolen, Traumreisen, szenischem Spiel bis hin zu Malen, Tanzen, Singen (vgl. etwa Neumann 2008). Auch hier ist nicht die Methodenwahl entscheidend, sondern die Haltung, die in der komplexen Steuerung und Begleitung Ausdruck findet. Die elaborierte Haltung ist eine zentrale Kompetenz in der systemischen Arbeit.

*„Systemische Expertise drückt sich in Grundhaltungen aus.“
Manuel Barthelmess (2016)*

Didaktik für konstruktive Lernprozesse

Didaktik ist die „Lehre und Wissenschaft vom Lernen und Lehren in ihren Wechselbeziehungen sowie mit ihren Voraussetzungen und Bedingungen“ (vgl. Tulodziecki, Herzig & Blömeke 2017, S.265-271). Didaktik will konkrete Antworten auf Fragen nach Inhalten und Gestaltung von Unterricht bzw. Weiterbildung anbieten. Hierzu kursieren unterschiedlichste Vorstellungen und zahlreiche verschiedene didaktische Modelle oder Konzepte. In der Regel liegt ihnen jeweils eine spezifische erkenntnistheoretische Perspektive oder ein bestimmtes Verständnis von Lernprozessen bzw. der Beziehung von Lehrenden und Lernenden zugrunde. Einerseits geht es in der Didaktik um das „Was“, d.h. die didaktische Analyse und konkrete Auswahl des Inhalts, der in einem Lernprozess zu vermitteln sein sollte – so auch in Klafkis bildungstheoretischer Didaktik (vgl. Klafki 1991). Am Anfang der Überlegungen steht hier die Frage, welches Gesamtziel der Bildungsprozess für die Lernenden verfolgen soll. Das „Was“ bestimmt das „Wie“: Von den didaktischen Überlegungen lassen sich die konkreten Methoden als Verfahren, Lernen zu ermöglichen bzw. „äußerlich“ zu gestalten, ableiten. Dies betrifft

die Arbeitsform und Organisationsform, die Sozialform sowie die eingesetzten Medien.

Andererseits: Didaktik beschäftigt sich auch mit der Wirksamkeit im Arrangieren von Lernprozessen. Nachdem sich die oben genannte Inhaltsdidaktik noch vorrangig mit der Fachlogik befasste, hat sich mittlerweile eine deutliche Orientierung an den Bedürfnissen von Lernenden durchgesetzt, soweit, dass lernpsychologisches und entwicklungspsychologisches Wissen für die Gestaltung der Lernprozesse genutzt wird. Hier passt das konstruktivistische Lernverständnis besonders gut: Lernen geschieht nicht durch ein „Hineinschreiben“ oder „Anfüllen“ von Wissen in den Kopf der Lernenden. Wie Denken und Fühlen ist auch Lernen ein hoch individueller Konstruktionsprozess, in dem Wissen und Erfahrung als interpretierte individuelle Wahrnehmung und Erleben aufgebaut wird.

*„Die Welt wird nicht gefunden, sondern erfunden.“
(Heinz von Foerster)*

Systemische Didaktik

Die Systemtheorie teilt mit dem Konstruktivismus die Grundannahme, dass im Prozess der Wahrnehmung keine „objektive“ Realität abgebildet wird, sondern vielmehr eine relative und subjektive Wirklichkeit individuell geschaffen, also konstruiert wird. In einer systemisch-konstruktivistischen Didaktik kann daher Wissen nur auf der Grundlage eigener, subjektiver Erfahrung individuell aufgebaut werden – es kann nie als solches von einer Person zur anderen übermittelt werden.

Lehren bedeutet in diesem Verständnis also, ein Lernangebot so zu gestalten, dass dieser Wissenskonstruktionsprozess unter einem spezifischen fachlichen Ziel möglich wird und zu nützlichen Lernergebnissen führt. Die Lernenden werden hierbei als aktive Mit-Gestaltende dieses Prozesses aufgefasst, Rolf Arnold (2007) bezeichnet eine solche Didaktik als „Ermöglichungsdidaktik“. Systemisch-konstruktivistische Didaktik „ermöglicht“ nicht durch den Versuch der direkten Instruktion, der in diesem Lernverständnis ohnehin fruchtlos bliebe. Jemandem etwas „beizubringen“ gelingt allenfalls bei einfachen, wiederholbaren Tätigkeiten. Stattdessen soll das Lehr-Lern-Setting einen kommunikativen Rahmen bieten, in dem individuelles Wissen und Erfahrungen verhandelt und neue Kompetenzen aufgebaut werden können. So kann Wissen als individuelle Grundlage für eigenständiges Urteilen und Handeln entstehen.

Hierfür ist es von elementarer Bedeutung, dass an die Wissens- und Erfahrungswelten der Teilnehmenden angeknüpft wird. Dies kann man auf die Inhalte, aber auch auf die Beziehungsebene anwenden: Unsere Hypothese ist, dass sich jeder Mensch am besten in einer Interaktion entfalten kann, in der er sich gesehen und wertgeschätzt erlebt. Erst wenn ich in meinen Grundbedürfnissen nach Zugehörigkeit und Anerkennung meiner Welt und Wirklichkeit akzeptiert werde, bin ich bereit, mich in Lernprozesse – und damit auch Veränderungsprozesse – zu begeben: gewissermaßen „Safety first“. Bevor ich meine Komfort-Zone verlasse, muss ich mich dieser vergewissern dürfen – immer wieder in jedem Entwicklungs-, Lern- und Veränderungsprozess.

Um wirklich Neuland zu betreten, gilt gleichzeitig und gleichwertig auch: „Leave your comfort zone!“ Dieses scheinbare Paradoxon kennzeichnet systemisch gedachte Prozesse: kein „Entweder-oder“, sondern ein „sowohl, als auch“; kein „aber“, sondern ein „und“. Es geht nicht um Ausschluss des einen oder anderen, sondern um einen Balance-Akt zwischen Anschlussfähigkeit und Irritation.

Irritation ist ein zentrales Prinzip in systemischen Veränderungsprozessen: Wissensaufbau kann insbesondere durch Irritationen angeregt werden, die bisheriges Wissen und Vorannahmen in Frage stellen und nach neuen Perspektiven suchen lassen. Diese nützliche Form der Irritation bezeichnet man als systemische Intervention. Am Beispiel des Mobiles führt die Irritation des Anschubsens dazu, dass das Mobile den alten Zustand verlässt und eine neue Stabilität sucht, die auch in einem neuen Bewegungsmuster resultieren kann.

*„Chaos ist ein unausweichlicher Begleiter von Übergängen“
(Thomas Reyer)*

Die Ausgestaltung einer Intervention als geplante Irritation bisheriger Denkmuster, die zu weiterführenden Lernprozessen anstoßen soll, ist Teil der systemischen Methodik. Eine systemische Didaktik ermöglicht jedem Lehrenden und Lernenden individuelle und aktive Konstruktionen von Wirklichkeit: durch Suche, Untersuchungen, Ausprobieren, Beobachtung, Reflexion und Verwerfungen. Diese sind umso wirksamer, wenn sie anschlussfähig an die Wirklichkeitskonstruktionen der jeweiligen Menschen im jeweiligen Kontext sind.

Dies passt hervorragend zu einer künstlerischen, theatralen Lerngestaltung, wie sie die Theaterpädagogik anbietet und nutzbar macht: Erfahrungs- und Spielräume in einem Prozess der Selbstorganisation zu schaffen und subjektive Wirklichkeitskonstruktion transparent machen. Neben der inhaltlichen Ebene ist immer auch die Beziehungsebene eine wichtige Haltungs- und Handlungsdimension. In diesem Rahmen können Interventionen zwar nicht vorhersagbare, aber zielbezogene Veränderungen von Denkmustern, Deutungsmustern und Verhalten unterstützen.

Ein basales und keineswegs banales Beispiel: Mal angenommen, ich möchte als Theaterpädagog*in eine Gruppe von theaterunerfahrenen Jugendlichen zwischen 12 und 15 Jahren im Klassenzimmer ins Spiel bringen – so könnte es möglicherweise hilfreich sein, vorerst meine üblichen Vorgaben für theatererfahrene Spieler*innen hinten an zu stellen: barfuß im Stehen zu beginnen, zur Stimmerwärmung tönend kauen und sich gegenseitig zu massieren. Möglicherweise ist es anschlussfähiger, in der durch die Klassenzimmergestaltung vorgegebenen Einrichtung von Tischen und Stühlen oder im Stuhlkreis sitzend eine verbale Eingangsrunde zu gestalten, in der alle ihre Schuhe anbehalten dürfen und der Körperkontakt über eine vertraute Form (z.B. Hände schütteln) initiiert wird. Natürlich könnte ich auch damit starten, den Klassenraum freiräumen zu lassen und alle bitten, die Schuhe und Strümpfe auszuziehen. Damit würde ich wohlmöglich eine spürbare Irritation setzen, die bei der Einen zu Widerstand und bei dem Anderen zu Begeisterung führen könnte. Möglicherweise würde die Einladung, barfuß zu arbeiten in einem für die Jugendlichen anders besetzten Raum – eine Probestübe im Theater – andere Reaktionen hervorrufen.

Systemische Didaktik

Doch auch hier empfehlen wir: Die Irritation muss anschlussfähig gestaltet sein, sie soll nicht überfordern, sondern herausfordern neue Erfahrungen zu machen. Das bedeutet keinesfalls, dass wir keine Risiken eingehen sollten und ebenso wenig, dass wir Gruppen nicht auf neues Terrain einladen und verführen dürfen: Wir spielen mit den Möglichkeiten, bilden Hypothesen, formulieren klare Ziele, werfen sie notfalls wieder über Bord, spekulieren über Anschlussfähigkeiten und reflektieren die eigenen Haltung zu Risiko, Irritation und Sicherheit. Ein anderes Beispiel: Ich arbeite als Theaterpädagog*in mit 12 erwachsenen Teilnehmenden zum Thema „Performatives Arbeiten mit intergenerationellen Gruppen“. Meine Hypothese könnte sein, dass die Menschen, die sich angemeldet haben, theatererfahren sind. Möglicherweise irritiert sie weder ein Stuhlkreis noch die Aufforderung, barfuß zu arbeiten sonderlich. Hier könnte ich beispielsweise damit beginnen, dass die Teilnehmenden unmittelbar in der ersten Vorstellungsrunde Sätze vervollständigen wie: „Was ich niemals auf einer Bühne tun würde...“, „Meine größte Angst ist...“ Oder ich könnte sie auffordern, mit Augenbinden und Rollator erste Raumerkundungen zu machen. Es ist also abhängig davon, welche Hypothesen ich bilde, was mein mentaler Rahmen ist und welche Ziele ich habe, wie ich Interventionen und Methoden auswähle und ausgestalte.

Weiterentwicklung der eigenen Haltung

Wie aber kann man seine professionelle Haltung entwickeln? Wir gehen davon aus, dass Fragen, die die eigenen Erfahrungen, Ziele, Grenzen und Annahmen als Mensch, professionell in der Kunst Handelnde und Theaterpädagog*in reflektieren und bewusst machen, nützlich sind. So etwa folgende Fragen:

- Was ist mein Ziel, Anliegen, Wunsch? Was will ich erreichen?
- Mit wem will ich auf welche Weise arbeiten?
- Welche Inhalte interessieren mich? Welche Kunstformen interessieren mich?
- Was kann ich gut, wo sind meine Grenzen?
- Welche Methoden mag ich gerne? Welche nicht? Welche kann ich angemessen anleiten?
- Wie viel Zeit, wie viel Energie steht mir zur Verfügung?

Hiervon ausgehend lassen sich ein Rahmen, eine Struktur sowie äußere Bedingungen für den theaterpädagogischen Prozess klar und zielweisend formulieren:

- Das ist für mich Theaterpädagogik: ...
- Das ist meine Zielgruppe: ...
- Das ist der geeignete Ort/Raum für mein Vorhaben: ...
- Das ist mein/unser Thema: ...
- Das sind meine Kompetenzen: ...
- Das wird meine Herausforderung bzw. eigene Lernaufgabe sein: ...

„Wieso, weshalb, warum, wer nicht fragt...“
(Sesamstraße)

Aus Haltung wird Kompetenz

Haltungen bieten einen Orientierungsrahmen für komplexe Handlungen. Sie berücksichtigen hierbei persönliche, biografische und professionelle Erfahrungen sowie persönliche Werthaltungen und individuelle Stärken. Sie entwickeln sich permanent, angereichert durch weitere Erfahrungen im Handeln – erwartungsgemäß besonders intensiv während einer Weiterbildungs- oder Supervisionsphase zu einer neuen Rolle. Sie sind Teil eines Profils zu einer professionellen Rolle als Theaterpädagog*in.

Die Klärung des eigenen Orientierungsrahmens ermöglicht es mir als Theaterpädagog*in, nicht ausschließlich auf Zustände zu reagieren, sondern – ganz im Sinne der Theaterkunst – eigene Zustände zu erschaffen und zu gestalten. Anstelle von kausalen, linearen Handlungsstrategien stehen in der didaktischen Reflexion somit flexible, organische Handlungsoptionen im Fokus. Zur Kompetenz wird die professionelle Haltung dadurch, dass sie im Kontakt mit den Teilnehmenden und im Moment des Handelns ein rollen-adäquates Verhalten und die angemessenen methodisch-inhaltlichen Entscheidungen finden lässt.

Entsprechend wollen wir Kompetenzen folgendermaßen auffassen: Kompetenzen sind die erworbenen Fähigkeiten, komplexe Handlungsmuster situativ auszuwählen, zu gestalten und zu realisieren. Anders als einfache Fertigkeiten können sie nicht rezepthaft beschrieben werden, ihre Gestalt und Wirksamkeit kann nicht sinnvoll vorgegeben werden. Um genauer zu beschreiben, welche Kompetenzen für eine Theaterpädagog*in erforderlich sind, wollen wir von unserem Handlungsrahmen für Lehr-Lern-Settings ausgehen (vgl. Anklam, Meyer & Reyer 2018) und als pädagogisches Handeln benennen: Gestaltung des äußeren Rahmens, Beziehungsgestaltung, Impulse durch methodische Intervention – in all dies sollte das spezifisch theaterpädagogische Wissen, Haltungen etc. einfließen. Ausgehend von diesen Handlungs- und Wissensbereichen formulieren wir vier Kompetenzbereiche:

1. Fachkompetenz:

- theaterpädagogisches Fachwissen, Erfahrungen, Haltungen, Arbeitsweisen aufbauen, reflektieren, entwickeln
- eigenen Lernprozess reflektieren und organisieren
- Rolle als Lehrende transparent reflektieren
- fachlichen „Vorsprung“ zur Beurteilung der Lernleistungen anwenden

2. Steuerungskompetenz:

- den äußeren Rahmen des Settings gestalten und steuern
- Rolle als Gestaltende wahrnehmen und transparent reflektieren
- Zielbezüge und Sinnbezüge herstellen und organisieren
- Lehrmittel, Räume, Zeiten etc. bereitstellen

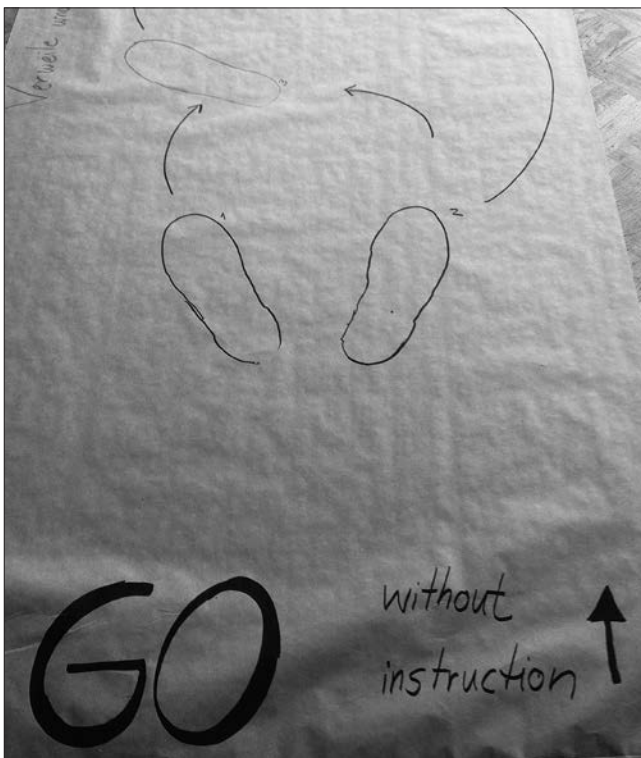
3. Beziehungskompetenz:

- Beziehungen mit und im Teilnehmendensystem stimmig entwickeln
- unterstützendes Lernklima etablieren
- Konflikte und Krisen konstruktiv rahmen und nutzbar machen

4. Methodenkompetenz:

- Lernprozesse durch methodische Intervention anregen
- angemessene Auswahl von Mini- und Makro-Methoden beherrschen
- Methodeneinsatz entscheiden und reflektieren

Diese Kompetenzbereiche lassen sich in der Professionsentwicklung hin zur profilierten Theaterpädagog*in nicht strikt trennen. Sie können allerdings den Weiterbildungs- und Reflexionsprozess steuern helfen, wenn eine angehende oder praktizierende Theaterpädagog*in die eigene Kompetenz analysiert:



- In welchen der genannten Kompetenzbereiche bin ich stark?
- Welche entsprechen meinen „Herzenseanliegen“ für die theaterpädagogische Arbeit?
- In welchen Bereichen sollte ich mich weiterentwickeln?
- Welche Hürde verspricht mir diesbezüglich den größten Lernfortschritt?
- Mit welchem ersten Schritt kann ich diese Hürde angehen?
- Was wird sich dadurch konkret im Denken, Handeln und Fühlen für mich verändern?

Am Ende gibt es sicherlich nicht die eine Antwort auf alle diese Fragen, es gibt kein Wundermittel, keine Zauberei, auch kein Patentrezept für „gutes“ theaterpädagogisches Arbeiten. Aber: Wir können achtsam an theaterpädagogisches Denken und Handeln herangehen, wir können den Prozess und seine Erfordernisse wertschätzen, wir können die daran beteiligten Menschen und ihren Lernwillen würdigen und fördern. Für jeden individuellen Lernprozess aufs Neue – denn nach dem Spiel ist vor dem Spiel.



Fotos: Sandra Anklam

Literatur

- Anklam, Meyer & Reyer (2018): Didaktik und Methodik der Theaterpädagogik/ Szenisch-Systemisch: Eine Frage der Haltung!? Seelze: Friedrich Verlag, Klett-Kallmeyer.
- Arnold, Rolf (2007): Ich lerne, also bin ich/ Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. Heidelberg: Carl-Auer.
- Barthelmess, Manuel (2016): „Die Systemische Haltung/ Was systemisches Arbeiten im Kern ausmacht.“ Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.

- Klafki, Wolfgang (1991): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz.
- Neumann, Karin (2008): „Lexikon systemischer Interventionen: Psychotherapeutische Techniken in Theorie und Praxis“ – Krammer, Österreich.
- Tulodziecki, Gerhard; Herzig, Bardo & Blömeke, Sigrid (2017): Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/ utb.

Leitbild Selbstständigkeit?

Zur Kritik konstruktivistisch orientierter Didaktik im Fach Theater/Darstellendes Spiel

Johannes Kup

Im Zuge der anhaltenden Etablierung des Schulfachs Theater bzw. Darstellendes Spiel sind in den letzten Jahren eine ganze Reihe an curricularen Vorgaben, Schulbüchern und Handreichungen erschienen. Viele dieser didaktischen Ratgeber für die Unterrichtspraxis orientieren sich dabei implizit – und häufig auch explizit – am Leitbild der Selbstständigkeit und Selbstverantwortung der Lernenden, auf deren Stärkung sich die pädagogischen Anstrengungen richten sollen. Die angestrebte Selbstständigkeit der Theaterschüler*innen – z. B. bei der Organisation von Unterrichtsprozessen, der gegenseitigen Anleitung etc. – steht außerdem im engen Zusammenhang mit einer zunehmenden Kompetenzorientierung von Theaterunterricht. So ist Selbstständigkeit unter anderem ein zentrales Kriterium bei der Operationalisierung von Kompetenzen. Im aktuellen Berlin-Brandenburger Rahmenlehrplan Theater (Sekundarstufe I) werden z. B. für die jeweils zu erreichenden Kompetenzen standardisierte Niveaustufen unterschieden, die sich häufig am Grad der Selbst- oder Eigenständigkeit der Schüler*innen bemessen. Auch Schulbücher, wie das wohl bekannteste und am weitesten verbreitete „Kursbuch Darstellendes Spiel“ (Pfeiffer/List 2009) oder das ebenfalls bei Klett für die Mittelstufe erschienene „Kursbuch Theater machen“ (List 2014), zielen auf eine Standardisierung bzw. Messbarmachung von Kompetenzen. So finden sich zu den modular aufgebauten Kursbüchern unter anderem auf das jeweilige Lehrwerk zugeschnittene Raster zur Kompetenzanalyse¹ bzw. „Kompetenz-Checks“², wobei sich bei Letzteren der Kompetenzzuwachs in der Regel ebenfalls an der Selbstständigkeit und Selbstverantwortung der Lernenden bemisst. Erklärtes Ziel des „Kursbuch Darstellendes Spiel“ ist denn auch, dass die Schüler*innen ihren Lernprozess weitgehend selbst und eigenverantwortlich steuern, „mehr und mehr Verantwortung“ für sich oder eine Gruppe übernehmen und auch häufiger die Anleitungsperson besetzen, während die Rolle der Lehrkraft als „Lernbegleiter“ beschrieben wird (Pfeiffer/List 2009, 6).

Diese Orientierung auf Selbstständigkeit und Selbstverantwortung in aktuellen didaktischen Handreichungen, Schulbüchern oder Curricula im Fach Theater ist dabei nicht losgelöst vom gegenwärtigen bildungspolitischen Diskurs zu verstehen. „Das Leitbild des selbstständigen Schülers“ (Rabenstein 2007) hat im Bildungsdiskurs vielmehr längst „einen geradezu hegemonialen Status“ erreicht (ebd., 39). Dieser wird im Hinblick auf die Idee vom Lernen als selbstständige Tätigkeit insbesondere von einem konstruktivistischen Paradigma gestützt, das in den letzten zwanzig bis dreißig Jahren zu einem wichtigen theoretischen Bezugsrahmen der Erziehungswissenschaft geworden ist (vgl. ebd.). Im „Spektrum der Konstruktivismen“ gibt es inzwischen eine große Vielfalt unterschiedlicher pädagogischer Theorien (Reich 2005, 184), die jedoch alle die Annahme teilen, dass sich Lernen als ein konstruktiver Prozess aufseiten der Lernenden vollzieht. Die theoretischen Grundlagen dieser Pädagogik sieht etwa Horst Siebert im Radikalen Konstruktivismus als einer „neurobiologisch fundierte[n] Kognitions- und Erkenntnistheorie“ (Siebert 1998, 14). Aufbauend auf den Forschungen der chilenischen

Biologen Humberto Maturana und Francisco J. Varela wird das menschliche Gehirn als ein „autopoietisches, selbstreferentielles, operational geschlossenes System“ (ebd., 15) konzipiert und Lernen in der Folge als ein sehr subjektiver Prozess verstanden. Jedes einzelne lernende Subjekt konstruiert sich demnach seine eigene Wirklichkeit (vgl. ebd., 37) und kann nur sehr begrenzt ‚von außen‘ beeinflusst werden. Zwar seien die individuellen Weltansichten „eingebettet in soziale Deutungsmuster“ (ebd., 17), doch letztlich entscheide das (in sich geschlossene) Individuum selbst darüber, welche dieser Muster es übernehme oder welche Vorbilder es imitiere (vgl. ebd., 37). Für eine konstruktivistisch orientierte Didaktik folgt daraus, dass der*die Lernende „auch als eigener Didaktiker erscheint“, d. h., dass es „für jeden Lerner erforderlich ist, sich in seinen Lernprozessen zugleich eine Didaktik zu erfinden oder entdecken zu können, die auf seine Lernsituation passt“ (Reich 2005, 187). Die konstruktivistische Pädagogik wendet sich daher gegen jede Form von Instruktionsdidaktik und setzt auf Lernsettings, in denen die Einzelnen ihren Lernprozess weitgehend selbstständig steuern. Dementsprechend besteht die Aufgabe der Lehrkraft in erster Linie darin, die Umgebung für solch ein selbstständiges und selbstgesteuertes Lernen bereitzustellen und die Lernenden in ihrem Prozess zu begleiten.

Neben den unbestreitbaren Verdiensten des „pädagogischen Konstruktivismus“ (Siebert 2005), wie etwa der Infragestellung der althergebrachten Vorstellung, dass die Lehrkraft Wissen an die Lernenden einfach übertragen kann, verbinden sich mit dieser Theorie auch durchaus fragwürdige Grundannahmen. Mit solchen Kehrseiten und Leerstellen konstruktivistischer Pädagogik hat sich insbesondere Ludwig A. Pongratz in seinem Buch „Untiefen des Mainstreams“ (2009) auseinandergesetzt. Problematisch scheint nicht nur die konstruktivistische Konzeption von Subjektivität als „empirische Selbstschöpfung‘ eines autopoietischen Systems“ (ebd., 36), sondern auch die – insbesondere mit dem Hinweis auf neurobiologische Erkenntnisse verbundene – Naturalisierung dieser Subjektvorstellung. Das Konzept der Autopoiesis nach Maturana und Varela beschreibt ursprünglich die Selbsterzeugung und Selbsterhaltung von biologischen Zellen. Übertragen auf den Kontext der Pädagogik erscheinen dann „der Begriff des Subjekts selbst und seine Version von Identität als eigene Leistungen des Subjekts [...] seiner Zuschreibungen, Selbstbilder und Selbstbewertungen“ (Heinz-Elmar Tenorth, zit. nach ebd.). Zudem wird das autopoietische Subjekt als autonom vorausgesetzt, wobei die Begriffe Autopoiesis und Autonomie nicht selten unscharf ineinander übergehen (vgl. ebd., 151). Allerdings werden mit der Naturalisierung dieser Vorstellung vom Subjekt als autonomem, selbstorganisierten Individuum gesellschaftliche Individualisierungsprozesse nicht nur theoretisch begründet, sondern mitunter auch verstärkt: „Die Menschen müssen heute mit sich, ihren Identitätskrisen und ihren Zukunftsängsten alleine zurechtkommen. Der Konstruktivismus treibt die Individualisierung erkenntnistheoretisch auf die Spitze [...]“ (Rolf Arnold/Horst Siebert, zit. nach ebd., 175). So gerät leicht aus dem Blick,

dass das Subjekt immer auch Produkt gesellschaftlicher Diskurse ist: „Die Konjunktur [...] des eigenaktiven, selbstgesteuerten, kompetenzsteigernden, selbstverantworteten [...] Lernens ist ohne den Rückgriff auf liberale und neoliberale Konzeptionen kaum zu verstehen.“ (Münste-Goussar 2009, 158)

Welche Konsequenzen diese Grundannahmen einer konstruktivistisch inspirierten Pädagogik für das Schulfach Theater/Darstellendes Spiel möglicherweise haben können, möchte ich im Folgenden anhand der in vielen Konzeptionen von Theaterunterricht anzutreffenden Ausrichtung auf Selbstständigkeit und Selbststeuerung diskutieren. Am Beispiel der beiden erwähnten Klett-Kursbücher sowie ergänzender Beiträge des Autors dieser Lehrwerke, Volker List, sollen dabei drei Aspekte beleuchtet werden: *erstens* die Selbstverhältnisse, die durch auf Selbstständigkeit orientierte Unterrichtsverfahren konstruiert werden, *zweitens* die veränderte Position der Lehrkraft und *drittens* die Frage nach dem Stellenwert des (ästhetischen) Gegenstands Theater.

1. Die Selbstverhältnisse der Schüler*innen

Konstruktivistisch orientierte Unterrichtsverfahren, die auf Selbstständigkeit und Eigenverantwortung zielen, induzieren auch ein spezifisches Verhältnis der lernenden Subjekte zu sich selbst. So sollen die Schüler*innen nicht nur Selbstständigkeit oder Eigenverantwortung zeigen, sondern sich selbst auch als eigenständige und selbstverantwortliche Individuen begreifen. Das „Kursbuch Theater machen“ richtet sich als „Schülerarbeitsbuch“ direkt an die Schüler*innen selbst, die als (eigen-)verantwortliche und ihren Lernprozess selbst steuernde Subjekte adressiert werden: „Im Verlauf des Projekts könnt ihr mehr und mehr Verantwortung übernehmen – je nach Alter und Lernjahren im Fach Theater/Darstellendes Spiel – und der Theaterlehrer wird mehr und mehr zum Begleiter und fordert eure zunehmende Selbstständigkeit beim Kompetenzerwerb, bei der inhaltlichen Arbeit und bei der Prozess- bzw. Projekt-Steuerung“ (List 2014, 4). Wie Volker List an anderer Stelle schreibt, sollen die in diesem Zuge erworbenen Kompetenzen auch als Teil der eigenen Persönlichkeit verinnerlicht werden: „Nur dann können wir von einem Kompetenzerwerb sprechen, wenn dauerhaft Verhaltensmerkmale als Haltung und letztlich vielleicht auch als Charaktereigenschaft in die Persönlichkeit integriert sind“ (List 2010b). Wesentlich für einen „Zugewinn an persönlicher, Alltags-, Schlüssel- oder Zukunfts-Kompetenz“ (ebd.) sei, dass die Schüler*innen lernten, „ihre theatralen Lernprozesse sukzessive auch selbst zu planen, zu steuern und letztlich auch zu bewerten“ (ebd.). Aus diesem Grunde empfiehlt der Autor der Kursbücher auch Verfahren der Selbstevaluation, wie die bereits erwähnten Kompetenzanalysebögen und „Kompetenz-Checks“, anhand derer die Schüler*innen selbst den Prozess ihres Kompetenzerwerbs bewusst nachvollziehen sollen, oder die Arbeit mit einem „Portfolio“ (List 2010a).

In ihrer Untersuchung „Das Leitbild des selbstständigen Schülers“ (Rabenstein 2007) analysiert Kerstin Rabenstein solche Verfahren der Selbstevaluation und -bewertung und konstatiert: „Die Schüler sind angehalten, ihrem Lernprozess bzw. einzelnen Schritten des Lernprozesses subjektiv einen Sinn zu unterstellen

und diesen nach außen zu präsentieren“ (ebd., 46). So würden die Schüler*innen nicht nur ihren eigenen Arbeitsprozess stetig beobachten, sondern müssten sich auch selbst „als nachdenkliche, sich selbst erkennende Subjekte“ präsentieren (ebd., 47). In diesen Praktiken der Selbstbeobachtung werden sie also dazu angehalten, sich selbst hinsichtlich der eigenen Kompetenzen Zuschreibungen zu machen und diese, wie von List gefordert, auch (als Haltung) in die Persönlichkeit zu integrieren: „Der Schüler muss sich in eine sinnvolle, subjektiv bedeutsame Beziehung zu den schulischen Aufgaben setzen bzw. diese nach außen demonstrieren“ (ebd., 57). Die einst stärker gelenkte Kontrolle von Unterrichtsabläufen wird demzufolge ersetzt durch „einen Selbstzwang zur kontinuierlichen Reflexion, einen Selbstzwang sich selbst zu beobachten und daraus zu lernen, sich zu verbessern und zu entwickeln“ (ebd., 46). Gleichzeitig werden die Lernenden damit auch für ihren eigenen Lernprozess selbst verantwortlich gemacht. So heißt es etwa im „Kursbuch Darstellendes Spiel“: „Während des Kurses entwickelt und übernehmt ihr auch Verantwortung für die Gruppe und den gemeinsamen Lernprozess. Ihr leitet euch z. B. gegenseitig bei bestimmten Übungen an und tragt mehr und mehr die Verantwortung für das Gelingen der gemeinsamen Arbeit“ (Pfeiffer/List 2009, 9). Die Verantwortung lässt sich also nicht mehr klar bei der Lehrkraft verorten, sondern die Schüler*innen werden potenziell auf sich selbst zurückgeworfen. Indem der Konstruktivismus „die Selbstverantwortlichkeit des Einzelnen“ beweist, entlastet er „das System“ (Rolf Arnold/Horst Siebert, zit. nach Pongratz 2009, 175). In der Folge dürfen sich auch Pädagog*innen, wie Pongratz bemerkt, „entlastet fühlen von der Vorstellung, über andere Menschen Kontrolle ausüben zu müssen“ (ebd.).

2. Die Position der Lehrer*innen

Mit der veränderten Position der eigenverantwortlichen und den Unterricht selbst steuernden Schüler*innen geht folglich auch eine veränderte Position der Lehrer*innen einher. So wird die Lehrkraft im „Kursbuch Darstellendes Spiel“ als „Lernprozessinitiator, Lernbegleiter, Unterstützer/Coach und Supervisor“ (Pfeiffer/List 2009, 6) beschrieben, dessen Aufgabe unter anderem darin bestehe, „den Prozess anzustoßen und ins Laufen zu bringen“, „das Ensemble zu supervisieren und zu beraten“ und es „bei der Lösung von Problemen zu unterstützen, die es nicht allein lösen kann“ (ebd.). Auch die Anleitungsposition im (Theaterproben-)Prozess soll möglichst von den Schüler*innen selbst besetzt werden (vgl. ebd., 9). Auf Selbstständigkeit orientierte Verfahren verändern demnach die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden, die sich, wie Rabenstein konstatiert, durch „eine vermeintliche Gleichrangigkeit zwischen Lehrern und Schülern“ auszeichne, „die alle zu mehr oder weniger gleichermaßen Beteiligten macht und zu mehr oder weniger gleichermaßen verantwortungsbewussten und kompetenten Akteuren“ (Rabenstein 2007, 46).

Die konstruktivistische Pädagogik zeigt sich nicht nur aufgrund der begrenzten Einflussmöglichkeiten auf die angeblich in sich geschlossenen (autopoietischen) Subjekte grundsätzlich skeptisch gegenüber pädagogischen Interventionen. Belehrung erscheint ihr auch als Ausdruck einer antiquierten hierarchischen Pädagogik.

Leitbild Selbstständigkeit?

gogik, bei der Pädagog*innen ihren persönlichen Machtwillen gegenüber Schüler*innen ausleben (vgl. Wrana 2006, 91). Dabei wird jedoch ausgeblendet, dass jedes pädagogische Handeln eine Machtwirkung entfaltet, die sich nicht einfach auf den Machtwillen eines Individuums projizieren lässt (vgl. ebd.). Auch ein Theaterunterricht, der alle gleichberechtigt am Prozess beteiligt, folgt bestimmten (Macht-)Logiken und *lenkt* dabei die Teilnehmenden, wenn auch auf eine andere (subtilere) Weise als eine Theaterarbeit, bei der die Regieposition durch den*die Lehrer*in besetzt ist. Indem die konstruktivistische Didaktik aber dem selbstgesteuerten Lernen per se einen Befreiungseffekt zuschreibt, verdeckt sie die weiterhin wirkenden Machtverhältnisse (vgl. ebd.). Außerdem übersieht sie, dass Lernen nicht nur bedeutet, „durch oder an *etwas* zu lernen, sondern immer auch etwas von *jemandem* zu lernen“ (Zumhof 2012, 101, Hervorh. i. O.). Lehrende können durchaus Lernende herausfordern, etwa indem sie sie dazu anhalten, alltägliche Gewohnheiten zu verlassen und neue Erfahrungen zu machen (vgl. ebd.). Dabei ist jede Form der Erfahrung zu einem gewissen Grad auch eine Belehrung, „[...] weil wir nie bloß vorgehend (a priori) darüber befinden können, was uns an Kunde zufließt“ (Günther Buck, zit. nach Meyer-Drawe 2010, 8). Doch spielt das Konzept der Erfahrung in konstruktivistischen Modellen keine Rolle bzw. erscheint Erfahrung lediglich als das Ergebnis einer Konstruktionsleistung des autopoietischen Subjekts.

3. Der Gegenstand Theater

Die in konstruktivistisch inspirierten Entwürfen von Theaterunterricht häufig unterbelichtete Frage nach den (ästhetischen) Erfahrungsmöglichkeiten der Schüler*innen hängt ganz unmittelbar mit dem Stellenwert des Gegenstands Theater in diesen Konzeptionen zusammen. Im Zuge der Ausrichtung auf die Selbstständigkeit und Selbstverantwortung sowie den Kompetenzerwerb der Schüler*innen werden das Theater und seine konkreten historischen und gegenwärtigen Formen in diesen Entwürfen entweder nachrangig oder nur am Rande thematisiert. So richten sich etwa der Modulaufbau und die Auswahl der Übungen im „Kursbuch Darstellendes Spiel“ in erster Linie nach einem systematischen Kompetenzerwerb und weniger nach der Eigenlogik des künstlerischen Prozesses, der im Theater in der Regel in eine Aufführung mündet. Eine zu starke Produktorientierung wird sogar als eher hinderlich für einen eigenverantwortlichen und selbstreflexiven Prozess des Kompetenzerwerbs angesehen (vgl. Pfeiffer/List 2009, 6). Das Theater erhält dabei eine Art instrumentellen Charakter und wird weniger in seiner kulturell-gesellschaftlichen Bedingtheit in den Blick genommen als vielmehr als „theatrale[s] Handwerk“ (List 2015) verstanden, das vom Subjekt nach und nach zu erlernen sei (vgl. ebd.).

Diese Fokusverschiebung vom Gegenstand hin zu „Selbstmanagementmethoden“ (Klepacki/Zirfas 2013, 14) ist geradezu charakteristisch für konstruktivistische Didaktiken (vgl. ebd.). Die Orientierung auf das Subjekt, das selbstständig und aktiv seinen Lernprozess bestimmen soll, verstellt gewissermaßen den Blick darauf, was sich an Erfahrungsmöglichkeiten in der Theaterarbeit, etwa in der Reibung mit einem (fremden) Gegenstand,

den das Subjekt noch nicht ‚gedacht‘ hat, ergeben können (vgl. Meyer-Drawe 2009). Dem konstruktivistischen Paradigma zufolge konstruiert nämlich das autopoietische Subjekt selbst seine eigene Wahrnehmung. Zwar könne es zwischen einzelnen Individuen zu „wechselseitigen Perturbationen“ kommen (Pongratz 2009, 142), doch ließen sich diese nicht gezielt hervorrufen (vgl. ebd.). Allerdings kann die konstruktivistische Pädagogik nicht erklären, wie Dinge oder die Konfrontation mit etwas Ungeohntem das einzelne Subjekt manchmal „ergreifen“, ohne dass es das ‚will‘ oder ‚denkt‘: „Ergriffen zu sein, meint nicht individuelle Betroffenheit, sondern dass etwas am Selbst-, Welt- und Fremdverständnis rüttelt und dass Gewohnheiten des Denkens und Wahrnehmens aus den Fugen geraten.“ (Meyer-Drawe 2009, 81) Von einem phänomenologischen Standpunkt aus unterstreicht Käte Meyer-Drawe, dass das Lernen nicht nur *aus* Erfahrung geschieht, sondern sich auch *als* Erfahrung vollzieht (vgl. Meyer-Drawe 2010, 6). Dabei stimmt sie zwar der zentralen These des Konstruktivismus zu, schränkt diese jedoch gleichzeitig wieder ein: „[...] es gibt zwar kein Wahrnehmen ohne Denken, gleichwohl reicht es nicht zu denken, um wahrzunehmen“ (ebd., 12). Demnach kann man sich nicht einfach zum Lernen entschließen, sondern Lernen stellt immer auch ein „Widerfahrnis“ dar, das sich als eine „Erfahrung“ vollzieht (ebd., 8).

Wie dieser kurze Blick in bekannte Schulbücher des Darstellenden Spiels gezeigt hat, findet der „Selbstständigkeitskult“ (Liesner 2004) einer konstruktivistisch orientierten Pädagogik durchaus auch in didaktischen Konzeptionen zum Theater in der Schule seinen Niederschlag. So wird die einstmals stärkere Lenkung von Unterrichtsabläufen – im Theaterunterricht auch die An- bzw. Spielleitung durch die Lehrkraft – tendenziell durch die Selbststeuerung, aber auch einen Zwang zur Selbstreflexion und Selbstevaluation der Schüler*innen ersetzt. Im Gegenzug müssen die Lehrer*innen weniger Kontrolle (im engeren Sinne) über die Lernenden ausüben. Mit der angestrebten Selbststeuerung und Selbstständigkeit wird dem lernenden Subjekt jedoch auch die Verantwortung für den eigenen Lernprozess übertragen. In der Konsequenz bedeutet dies, dass „[...] die Übernahme der Verantwortung für den Lernprozess zugleich die Übernahme der Verantwortung für das Scheitern des Lernprozesses ist“ (Wrana 2006, 65). Der Soziologe Michael Sertl weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass diese Responsibilisierung von unterschiedlichen Schüler*innen unterschiedlich gut bewältigt wird (vgl. Sertl 2007). Dabei konnte er zeigen, dass auch alternative, reformpädagogisch inspirierte Formen des selbstorganisierten Unterrichts, wie etwa das offene Lernen, mitunter auch einen exkludierenden Charakter haben können, da diese ihren sozialen Ursprung in den Erziehungspraktiken der Mittelschicht haben: „Für Unterschichtkinder stellen diese Unterrichtsformen [...] eine systematische Benachteiligung dar [...]: Es fehlt ihnen die entsprechende Vertrautheit mit diesen in der Schule erwarteten sprachlichen und kontextuellen Gegebenheiten und Arrangements, während diese für Mittelschichtkinder ‚von zu Hause‘ geläufig sind.“ (Ebd., 79) Die konstruktivistische Pädagogik zeichnet sich mithin ihrerseits durch eine soziale Selektivität aus: „Es liegt auf der Hand, dass diejenigen, die mit geringerem ‚kulturellen Kapital‘ ausgestattet sind, dem selektiven Druck am ehesten zum Opfer fallen. So gesehen wartet im Windschatten

der konstruktivistischen Rhetorik von Selbstorganisation und Selbstentfaltung eine immer rücksichtslosere Zweiteilung der Gesellschaft.“ (Pongratz 2009, 176) Vor diesem Hintergrund warnt Carmen Mörsch davor, offene Formen der Kulturvermittlung als per se gewinnbringend für alle Menschen zu postulieren und damit die Lebens- und Lernstile der Mittelschicht als Norm zu setzen (vgl. Mörsch 2014, 106).

Die hier vorgetragene Kritik an konstruktivistisch orientierten didaktischen Konzeptionen ist nicht als grundsätzliche Infragestellung sämtlicher Formen selbstorganisierten oder offenen Unterrichts misszuverstehen. Vielmehr möchte ich dadurch Fragen aufwerfen, die zu Skepsis gegenüber manchen Versprechungen innovativer pädagogischer Konzepte anregen sollen (vgl. Kup 2019). So ließe sich etwa danach fragen, wie viel Verantwortung

den Schüler*innen in einem Theaterprojekt eigentlich übertragen werden soll und für welche Bereiche bzw. bis zu welchem Grad das sinnvoll ist. Auch stellt sich die Frage, welche möglichen Erfahrungen die Schüler*innen machen bzw. auch nicht machen können, wenn sie permanent aktiviert und vollumfänglich in die Verantwortung genommen werden (z. B. die Erfahrung eines Angeleiteterwerdens?). Schließlich wäre zu fragen, ob die Position der Lehrkraft als Anleiter*in grundsätzlich zu verwerfen ist oder ob es nicht vielmehr auf eine kritische Reflexion dieser Position in einem Feld der Macht ankommt (vgl. Wrana 2006, 91). Vielleicht lassen sich auf diese Weise Bildungspotenziale von Theaterunterricht (wieder-)entdecken, die mit einer zu starken Ausrichtung auf Selbstständigkeit und Selbstverantwortung der Lernenden leicht aus dem Blick geraten.

Literatur:

- Klepacki, Leopold/Zirfas, Jörg (2013): *Theatrale Didaktik – Ein pädagogischer Grundriss des schulischen Theaterunterrichts*, Weinheim/Basel.
- Kup, Johannes (2019): *Das Theater der Teilhabe – Zum Diskurs um Partizipation in der zeitgenössischen Theaterpädagogik*, Berlin/Milow/Strasbourg.
- Liesner, Andrea (2004): Von kleinen Herren und großen Knechten. Governementalitätstheoretische Anmerkungen zum Selbstständigkeitskult in Politik und Pädagogik, in: Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hg.): *Michel Foucault – Pädagogische Lektüren*, Wiesbaden, 285–300.
- List, Volker (2010a): Kompetenzüberprüfung „Portfolio“, unter: <http://volkerlist.de/kompetenzueberpruefung-portfolio/> (letzter Zugriff: 24.2.2016).
- List, Volker (2014): *Kursbuch Theater machen*, Stuttgart/Leipzig.
- List, Volker (2015): *Kursbuch Theater machen – Erste Evaluation*, unter: <http://www.angewandte-theaterforschung.de/kursbuch-theater-machen-evaluation/> (letzter Zugriff: 24.2.2016).
- List, Volker (2010b): Synergie durch Vielfalt. Für Theaterlehrer eine Orientierungshilfe?, unter: <http://volkerlist.de/synergie-durch-vielfalt/> (letzter Zugriff: 24.2.2016).
- Meyer-Drawe, Käte (2009): Parteinahme für die Dinge, in: Gethmann-Siefert, Annemarie/Weisser-Lohmann, Elisabeth (Hg.): *Wege zur Wahrheit*, München, 73–84.
- Meyer-Drawe, Käte (2010): Zur Erfahrung des Lernens – Eine phänomenologische Skizze, in: Santalka: *Filosofija, Komunicacija*, Vol. 18 (3), 6–17.
- Mörsch, Carmen (2014): Wie wird vermittelt?, in: *Institute for Art Education der Zürcher Hochschule der Künste* (Hg.): *Zeit für Vermittlung*, Zürich, 85–110, unter: <http://www.kulturvermittlung.ch/infotothek/zeit-fuer-vermittlung.html> (letzter Zugriff: 1.2.2015).
- Münste-Goussar, Stephan (2009): Forschendes Lernen, in: Meyer, Torsten/Sabisch, Andrea (Hg.): *Kunst Pädagogik Forschung – Aktuelle Zugänge und Perspektiven*, Bielefeld, 149–164
- Pfeiffer, Malte/List, Volker (2009): *Kursbuch Darstellendes Spiel*, Stuttgart/Leipzig.
- Pongratz, Ludwig A. (2009): *Untiefen im Mainstream – Zur Kritik konstruktivistisch-systemtheoretischer Pädagogik*, Paderborn.
- Rabenstein, Kerstin (2007): Das Leitbild des selbstständigen Schülers – Machtpraktiken und Subjektivierungsweisen in der pädagogischen Reformsemantik, in: Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (Hg.): *Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern*, Wiesbaden, 39–60.
- Reich, Kersten (2005): Konstruktivistische Didaktik auf dem Weg, die Didaktik neu zu erfinden, in: Voß, Reinhard (Hg.): *LernLust und EigenSinn – Systemisch-konstruktivistische Lernwelten*, Heidelberg, 179–190.
- Sertl, Michael (2007): Offene Lernformen bevorzugen einseitig Mittelschichtkinder! Eine Warnung im Geiste von Basil Bernstein, in: Heinrich, Martin/Prexl-Krausz, Ulrike (Hg.): *Eigene Lernwege – Quo vadis? Eine Spurensuche nach „neuen Lernformen“ in Schulpraxis und LehrerInnenbildung*, Wien/Berlin/Münster, 79–97.
- Siebert, Horst (1998): *Konstruktivismus – Konsequenzen für Bildungsmanagement und Seminargestaltung*, Frankfurt am Main
- Siebert, Horst (2005): *Pädagogischer Konstruktivismus – Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung*, 3. Aufl., Weinheim.
- Wrana, Daniel (2006): *Das Subjekt schreiben – Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung. Eine Diskursanalyse*, Baltmannsweiler.
- Zumhof, Tim (2012): *Pädagogik und Poetik der Befreiung – Der Zusammenhang von Paulo Freires Befreiungspädagogik und Augusto Boals „Theater der Unterdrückten“*, Münster (u.a.).

Anmerkungen

1 https://www2.klett.de/sixcms/list.php?page=lehrwerk_extra&titelfamilie=extra&modul=inhaltsammlung&inhalt=klett71prod_1.c.406338.de&kapitel=406759, letzter Aufruf 20.07.2019

2 https://www2.klett.de/sixcms/list.php?page=lehrwerk_extra&titelfamilie=extra&modul=Darstellendes%20Spiel-Online&modul=inhaltsammlung&inhalt=klett71prod_1.c.1789278.de&kapitel=1789276, letzter Aufruf 20.07.2019

Didaktische Konsequenzen einer Forschenden Theaterpädagogik

Thilo Grawe

Die Fachliteratur ist voll von Beschreibungen, die Probensituationen bzw. die Arbeit mit Nicht*Professionellen¹ als Laboratorium, Experiment, gemeinsames Forschen oder als einen offenen Prozess beschreiben.² Schließlich ließen sich alle Stückentwicklungen als eine gemeinsame Suche nach Inhalten und Darstellungsweisen beschreiben und selbst die konventionellste Aufführung einer Stückvorlage könnte als Experiment verstanden werden, da auch sie praxeologisch gesehen immer von Kontingenz und Emergenzen durchkreuzt werden kann. So ließe sich immer auch fragen: Werden sich die Darsteller*innen an die Absprachen und den Text erinnern?, Wird die Zeit für den Kostümwechsel reichen?, o.ä. - oder: Wird die Aufführung gelingen?

Im Folgenden geht es jedoch darüber hinaus um „Forschung als theatrale Form“, wie sie Julian Mende bezeichnet. Er grenzt diese Form ab von „Forschung als inhaltliches Thema“ (d.h. Forschung als Suche nach neuer Erfahrung oder Erkenntnis wird in der Textvorlage irgendwie thematisch) und von „Forschung als Methode“ (d.h. Forschung innerhalb der Proben, um Rechercheergebnisse zu erzielen oder biografische Texte zu generieren und deren anschließende Darstellung). Forschung als theatrale Form stellt die „Aspekte des forschenden Theaters, den Prozess – also das Forschen – in den Mittelpunkt und nicht das Produkt – das Forschungsergebnis“ und geht damit über die bloße Reproduktion von recherchiertem Material hinaus.³

Gemeint sind also Produktionen mit Nicht*Professionellen Darsteller*innen, die auch im Rahmen einer (wie auch immer gearteten) Aufführung Situationen herstellen, in der sich eine ästhetische Forschung erweitert, als prozessuales und performatives Ereignis zeigt oder überhaupt erst hervorgebracht wird. Obwohl ästhetische Forschung natürlich auch in anderen (theaterpädagogischen) Formaten möglich ist.⁴ „Seit etwa zehn Jahren lassen sich nun Formate der Theatervermittlung beobachten, die sich als Labor, Experiment und Forschung bezeichnen. [...] In diesen experimentellen Ansätzen werden Kunst- und Theaterkonzepte untersucht und hinterfragt. Zusammen mit Kindern, Jugendlichen und theaterfernen Akteuren werden im Sinne einer `ästhetischen Forschung` Lebenswelten und Stadtteile, aber auch das Theater und seine Mittel selbst erkundet.“, bilanzierte Geesche Wartemann (2013) und nannte dieses Phänomen „Theaterpädagogik als ästhetische Forschung.“ In Anlehnung an die vier Diskurse der Kunstvermittlung (Affirmation, Reproduktion, Dekonstruktion, Transformation), die Carmen Mörsch (2009) und später Ute Pinkert (2011) beschrieben haben, folgert Wartemann, dass „unter der Überschrift von Forschung diese [affirmative und reproduktive] Haltung [zur eigenen Institution] zugunsten einer kritischeren und experimentellen Auseinandersetzung mit Theater“⁵ aufbreche. Oder wie es Julian Mende formuliert: „Der Probenprozess wird zur Entwicklung der Versuchsanordnung genutzt, die Aufführung wandelt sich zum Experiment mit offenem Ausgang; die Bühne wird zum Labor, die Spielenden mutieren zu forschenden Künstlern und die Zuschauer zu Mitforschern oder Forschungsobjekten.“⁶

In einer Forschenden Theaterpädagogik liegt somit immer auch das Potential das Theater strukturell und ästhetisch zu transformie-

ren. Weiterhin ermöglicht sie, so meine These, auch didaktische Transformationen.

Diese Form der künstlerischen Praxis hat dabei immer auch Auswirkungen auf a) die Rolle der Spielleitung im Verhältnis zur Gruppe, b) die gemeinsame Arbeit im Probenprozess, c) die Aufführungssituation an sich. Im Rahmen dieser Überlegungen möchte ich vier Thesen vorstellen, die didaktische Konsequenzen einer solchen „Forschenden/Experimentellen Theaterpädagogik“ skizzieren.

Die Paradoxie der Spielleitung im Forschungsprozess

These 1: „Forschende Theaterpädagogik“ ist weniger durch Lehre (Didaktik als Lehrkunst), als durch Lernen (Mathetik als Lernkunst) gekennzeichnet, da es weniger zu vermitteln, als gemeinsam zu lernen gibt.

Es ist nicht von der Hand zu weisen, dass jede/r theaterpädagogische Akteur*in durch die Spielregeln, die Arbeits- und Handlungsaufträge, die gesetzten Inhalte und die Organisation der gemeinsamen Diskussionen immer auch das, was im Kontext der gemeinsamen Arbeit unter Theater verstanden werden soll, vor-formatiert. Damit eine ergebnisoffene und interdisziplinäre Untersuchung von Theater gelingen kann, ist insbesondere die Spielleitung dazu aufgefordert eine entsprechende Lern-Umgebung zu gestalten, die nicht (oder zumindest nicht unreflektiert) eine spezifische Darstellungsweise forciert bzw. vor-formatiert. Das Konzept der Mathetik meint in Abgrenzung zur Didaktik ein Verhältnis zwischen Spielleitung und Teilnehmer*innen, das in erster Linie herrschaftsfrei und symmetrisch ist. Dafür muss sich die Spielleitung an den Teilnehmer*innen orientieren und „jeden Anspruch auf Belehrung ablegen, ohne dabei auf sein oder ihr eigenes Wissen und Können zu verzichten“⁷, damit die Forschungsgemeinschaft die Arbeitsprozesse und Aufführungssituationen in großer Wechselseitigkeit gestalten kann. Florian Vaßen bringt dieses Verhältnis auf den Punkt: „gemeinsames Theater-Lernen statt Theater-Lehre“.⁸ Die Spielleitung muss dabei jedoch dazu bereit sein je nach Arbeitszusammenhang den theaterpädagogischen Ansatz immer wieder zu hinterfragen und zu modifizieren.⁹

Eine Forschende Theaterpädagogik, wie ich sie hier verstehen will, besitzt damit eine methodische und didaktische Nähe zur „Reflexiven Theaterpädagogik“, wie sie Hentschel/Pinkert skizziert haben (2017). Kontextbewusstsein und Selbstreflexion erweisen sich auch hier als wesentliche Triebwerke einer forschenden Haltung und experimentellen Praxis. Ich frage mich jedoch, ob sie im Gestus der Forschung oder des Experiments auf die Formationen von Theater zurückgreift, die Hentschel/Pinkert skizziert haben (verkürzt: Theater als symbolische Handlungen, Interaktion und Kommunikation, Spiel/game, System von Zeichen, Performance) oder ob sie neue Formationen, Techniken und Inszenierungsstrategien hervorbringt.

Didaktische Konsequenzen einer Forschenden Theaterpädagogik

These 2: Die Forschungsgemeinschaft begibt sich im Rahmen ihrer Probenarbeit in einen quasi auto-didaktischen Prozess, da eine passende Versuchs-Anordnung immer erst entwickelt bzw. erfunden werden muss.

Da es für ästhetische Forschung keine einheitliche Methodik, also zumindest keinen funktionalen Methodenkoffer, gibt, geht es im Sinne einer ästhetischen Praxis „um das Lernen und Üben von Beobachtung, Prozessbeschreibung und Reflexion; es geht darum, Versuchsanordnungen zu entwerfen, durchzuspielen, auszuwerten, zu theoretisieren und an der Praxis erneut zu überprüfen.“¹⁰ Damit besitzt eine „Forschende Theaterpädagogik“ eine Nähe zum *Devising Theatre*: „Alle Konstanten der theatralen Produktion werden zu Beginn der Arbeit in Frage gestellt: Raum, Zeit, Funktionen von Akteur*innen und Publikum. Der jeweilige Arbeitsprozess schafft seine eigenen Regeln. [...] In der Suche nach der Antwort auf die Frage, was (alles) Theater sein kann.“¹¹ Und da von vornherein weder klar ist, was gesucht wird, noch was gefunden werden soll, muss nicht nur die Probe, sondern auch deren Methodik regelrecht improvisiert werden.¹² Der Probenprozess ist insgesamt durch eine „suchende Haltung“¹³ gekennzeichnet und kann in der Erforschung und Reflexion der Mittel sogar zu einer forschenden Arbeit am Theater selbst werden.¹⁴ Dafür muss stets gemeinsam verhandelt werden, was überhaupt gesucht wird – und was man jeweils meint gefunden zu haben, und im Zweifelsfall auch, wie das in einem Versuchsaufbau pointiert präsentiert werden kann. Diese gemeinsame Suchbewegung im Ungewissen ist gewissermaßen autopoietisch und damit immer auch auto-didaktisch organisiert. Die Forschungsgemeinschaft muss dabei jedoch bemüht bleiben, sich nicht an einer unreflektierten Imitation des Kunstbetriebs zu versuchen, sondern eine eigene künstlerische Form auf der und für die (wie auch immer gearteten) Bühne zu finden.

These 3: Auch wenn die Forschung als theatrale Form im Vollzug der Probenarbeit wiederholbar gemacht werden muss, kehrt sie immer wieder zu einer experimentellen/explorativen Spielweise zurück.

Die meisten Probenprozesse lassen sich als explorative, experimentelle Suchprozesse beschreiben, bis es in Richtung auf eine letztlich dramaturgisch organisierte Aufführung irgendwann darum geht das Ganze wiederholbar zu machen. Die Probenforschungen von Matzke (2011) haben gezeigt, dass der Modus vom *experimentieren*, im Sinne einer offenen Suche, zum *testen*, im Sinne der Überprüfung und Standardisierung von Abläufen und Wissen wechselt. Didaktisch gesprochen kippt (spätestens) hier das Verhältnis zwischen Spielleitung und den Darsteller*innen in eine Asymmetrie, da die Darsteller*innen diszipliniert und auf bestimmte Darstellungsaufgaben beschränkt werden, die nun von einer außenstehenden Instanz (zumeist die Spielleitung) kontrolliert und überprüft werden sollen. Das trifft auch und insbesondere auf Rechercharbeiten zu, die Forschung zwar als Methode benutzt haben, nun aber eine Darstellung ihrer Ergebnisse fixieren wollen.

Eine „Forschende Theaterpädagogik“, die ihre Forschung in den Aufführungsrahmen überträgt, muss im Rahmen der Probenprozesse zwar ebenfalls Anpassungen ihrer Experimental-Anordnungen vornehmen, indem sie diese immer auch *testet*, sie bleibt in der letztendlichen Ausführung der Experimental-Anordnung jedoch immer *experimentell* und lässt den Darsteller*innen

im Rahmen der Aufführung Spielräume, in denen sie als „beings“¹⁵ anerkannt werden bzw. als Expert*innen auftreten und agieren können. Wichtig ist dabei akzeptieren zu können, dass auch die Aufführung letztlich ein ver-suchen im Ungewissen bleiben wird und damit immer auch scheitern kann.

These 4: Eine „Forschende Theaterpädagogik“ – sofern sie ihre Forschung in den Aufführungsrahmen überführt und innerhalb dessen fortführt – erfordert und ermöglicht gewissermaßen einen didaktischen Personalwechsel.

Findet ein Forschungsprozess im Rahmen einer Aufführung statt, so muss die Forschungsgemeinschaft auf der Bühne selbst zur Vermittelnden Instanz werden, damit die Zuschauenden zum „mehr oder weniger denkenden und erlebenden Mit-Forscher“¹⁶ werden können. Es muss innerhalb der Inszenierung eine reflektierte und lesbare Darstellungsform der Fragestellungen, des Forschungsvorhabens und/oder der im Probenprozess entwickelten Experimental-Anordnung gefunden werden, die bestenfalls von den Darsteller*innen selbst getragen wird. Anders gewendet: Die Forschungsgemeinschaft muss gewissermaßen eine jeweils spezifische Didaktik für ihre Aufführungen (er)finden, um ihre jeweilige Methodik an das Publikum zu vermitteln und somit überhaupt lesbar zu machen.

Durch diese „Sichtbarmachung des Prozesscharakters“¹⁷ kann die konventionelle Asymmetrie theatraler Kommunikation zwischen Bühne und Publikum (hier eine vorbereitete Experimental-Anordnung, da unterschiedlich un-vorbereitete Zuschauer*innen), zeitweise überbrückt werden. Ist das Vorhaben und der Aufbau vermittelt, ist der Kenntnisstand von Darsteller*innen und Zuschauer*innen einander angeglichen, dann ist der Versuchsaufbau installiert und die Aufführung kann sich zum Experiment mit offenem Ausgang wandeln. Die Bühne wird zum Labor.

Reflexivität als treibende Kraft

Die skizzierten Konsequenzen eröffnen und beschreiben Forschungsfelder, die fachwissenschaftlich erschlossen werden sollten – a) die Rolle der und erforderlichen Kompetenzen von einer Spielleitung in der ästhetischen Forschung, die weniger als wissende Pädagog*in und mehr als suchende Forscher*in gefragt ist, b) Probenprozessanalysen gemeinsamer Forschungsbewegungen und deren Macht- und Wissenshierarchien, sowie c) die spezifischen Praktiken, Techniken, Inszenierungsstrategien und Methoden einer künstlerischen Forschung im theaterpädagogischen Kontext.

Abschließend lässt sich festhalten, dass Reflexivität das zentrale Merkmal einer „Forschenden Theaterpädagogik“ zu sein scheint. Sei es die Spielleitung, die ihre eigene Rolle, ihr Vor-Wissen und ihre Methode ständig selbst-reflektieren muss – oder die Forschungsgemeinschaft die in einem reflexiven Wechselspiel letztlich die Probe und damit ihre Versuchs-Anordnung erfinden muss – oder die Aufführung die nur dann als theatrale Forschung gelingt, wenn sie das sich in ihr ereignende Experiment kontextbewusst zu vermitteln weiß. Eine Didaktik geht in der forschenden Theaterpädagogik nicht verloren, muss jedoch je nach Vermittlungssituation reflektiert und gegebenenfalls angepasst werden.

Didaktische Konsequenzen einer Forschenden Theaterpädagogik

Literaturangaben

- Aust, Michael/Schwinning, Michael, 2016, Forschendes Theater FRAGEN – OBJEKTE – ERGEBNISSE, erschienen in: Bundesverband Theater in Schulen (Hg.), Forschendes Theater Fokus Schultheater 15 Zeitschrift für Theater und ästhetische Bildung, Friedrich Verlag GmbH, Seelze.
- Deck, Jan, 2014, Paradoxe Verhältnisse Zum biopolitischen Kontext der Theaterarbeit mit Kindern und Jugendlichen, erschienen in: Deck, Jan/Primavesi, Patrick (Hg.), Stop Teaching! Neue Theaterformen mit Kindern und Jugendlichen, transcript Verlag, Bielefeld.
- Hentschel, Ulrike, 2010, Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung, Schibri Verlag, Uckerland.
- Hentschel, Ulrike/ Pinkert, Ute, 2017, Theaterpädagogisches Wissen und gesellschaftliches Handeln - Überlegung zu einer reflexiven Theaterpädagogik, erschienen in: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/theaterpaedagogisches-wissen-gesellschaftliches-handeln-ueberlegung-einer-reflexiven> (letzter Zugriff am 18.06.2019)
- Hruschka, Ole, 2016, Theatermachen, Wilhelm Fink, Paderborn.
- Matzke, Annemarie, 2011, Versuchsballons und Testreihen Wie auf Theaterproben Wissen hervorgebracht und standardisiert wird, erschienen in: Hinz Melanie/Roselt, Jens (Hg.), Chaos und Konzept Proben und Probieren im Theater, Alexander Verlag Berlin/Köln, Berlin.
- Matzke, Annemarie, 2015, Das Theater auf die Probe stellen. Kollektivität und Selbstreflexivität in den Arbeitsweisen des Gegenwartstheaters, erschienen in: Hochholdinger-Reiterer, Beate/ Bremgartner, Mathias/ Kleiser, Christina/ Boesch, Géraldine (Hg.), itw: im dialog, 10. Arbeitsweisen im Gegenwartstheater, Alexander Verlag, Berlin.
- Mende, Julian, 2016, Vom Erforschen des Forschungstheaters ZUR DIVERGENZ VON FESTIVALTHEMA, FACHDISKURS UND AUFFÜHRUNGEN, erschienen in Bundesverband Theater in Schulen (Hg.), Forschendes Theater Fokus Schultheater 15 Zeitschrift für Theater und ästhetische Bildung, Friedrich Verlag GmbH, Seelze.
- Mörsch, Carmen, 2009, Am Kreuzungspunkt von vier Diskursen: Die documenta 12 Vermittlung zwischen Affirmation, Reproduktion, Dekonstruktion und Transformation, erschienen in: Mörsch, Carmen und Forschungsteam der documenta 12 Vermittlung (Hg.), Kunstvermittlung II. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojektes. Zürich, Berlin.
- Pinkert, Ute, 2011, Theater und Vermittlung. Potentiale und Spannungsfelder einer Beziehung, erschienen in: Zeitschrift für Theaterpädagogik. Korrespondenzen. Heft 59, Theaterpädagogik an Theatern. Bestandsaufnahme - Theorien - Diskussionen. Schibri-Verlag. Uckerland.
- Pinkert, Ute, 2016, Performance lehren – eine didaktische Reflexion, erschienen in: Hentschel, Ulrike (Hg.), Theater lehren Didaktik probieren, Schibri Verlag, Strasburg (Uckermark), S.98-122.
- Primavesi, Patrick, 2014, Stop teaching! Theater als Laboratorium (a) sozialer Phantasie, erschienen in: Deck, Jan/Primavesi, Patrick (Hrsg.), Stop Teaching! Neue Theaterformen mit Kindern und Jugendlichen, transcript Verlag, Bielefeld.
- Rebstock, Matthias, 2017, Zum Verhältnis von Kulturwissenschaften und ästhetischer Praxis. Eine Standortbestimmung aus Sicht der Hildesheimer Kulturwissenschaften, erschienen in: Elberfeld, Rolf/Krankenhagen, Stefan (Hg.), Ästhetische Praxis als Gegenstand und Methode kulturwissenschaftlicher Forschung, Wilhelm Fink Verlag, Paderborn.
- Sack, Mira, 2011, Spielend denken, transcript Verlag, Bielefeld.
- Scheurle, Christoph, 2016, Forschen, Fernsehen, Vorurteile THEATER ZWISCHEN EMPÖRUNG UND VERSUCHUNG, erschienen in: Bundesverband Theater in Schulen (Hg.), Forschendes Theater Fokus Schultheater 15 Zeitschrift für Theater und ästhetische Bildung, Friedrich Verlag GmbH, Seelze.
- Vaßen, Florian, 2014, Gemeinsam lernen Theaterpädagogik und ästhetische Erfahrung, erschienen in: Deck, Jan/Primavesi, Patrick (Hg.), Stop Teaching! Neue Theaterformen mit Kindern und Jugendlichen, transcript Verlag, Bielefeld, S.139 – 156.
- Wartemann, Geesche, 2013, Zwischen Lektion und Labor Perspektiven der Vermittlung am Theater, erschienen in: Schneider, Wolfgang (Hg.), THEATER entwickeln und planen Kulturpolitische Konzeptionen zur Reform der Darstellenden Künste, transcript Verlag, Bielefeld, S.153 – 161.
- Wartemann, Geesche, 2017, Abgrenzungen und Anpassungen. Eine professionsgeschichtliche Skizze der Theaterpädagogik am Theater, erschienen in: Krankenhagen, Stefan/ Roselt, Jens (Hg.), De-/Professionalisierung in den Künsten und Medien Formen, Figuren und Verfahren einer Kultur des Selbermachens, Kulturverlag Kadmos, Berlin, S.126-139.
- Willenbacher, Sascha, 2014, Theater machen, ohne Theater zu spielen – Aspekte postdramatischer Vermittlungspraxis an Theatern, erschienen in: Pinkert, Ute (Hg.), THEATERPÄDAGOGIK am THEATER Kontexte und Konzepte von Theatervermittlung, Schibri-Verlag, Milow (Uckerland), S.127 – 138.

Anmerkungen

1 Ich verwende hier die behelfsmäßige Bezeichnung „Nicht*Professionelle“ mit dem *, um auf die sozialkonstruktivistische Dimension von Professionalität aufmerksam zu machen. Diese Akteur*innen gelten als „nicht professionell“, da sie keine Ausbildung in den Darstellenden Künsten vorweisen können und kein Geld mit dieser Tätigkeit verdienen. Sie besitzen aber sehr wohl, wenn auch andersgeartete, Professionalitäten in Bezug auf ihre Darstellungsweisen und (Alltags-)Expertisen.

2 Dazu: Primavesi, 2014, Deck, 2014, Vaßen, 2014, Pinkert, 2016, Hruschka, 2016, uvm.

3 vgl. Scheurle, 2016, 43; Mende, 2016, 79.

4 vgl. Wartemann, 2017, Willenbacher, 2014.

5 Wartemann, 2013, 157.

6 Mende, 2016, 79.

7 Vgl. Deck, 2014, 65.

8 Vaßen, 2014, 151.

9 Weiter dazu: Wartemann, 2013, 160; Matzke, 2011, 136.

10 Rebstock, 2017, 38.

11 Matzke, 2015, 16.

12 Zum Improvisieren der Probe: Sack, 2011, 97.

13 Vgl. Hentschel, 2010.

14 Weiter dazu: Matzke, 2011, 135.

15 Vgl. Wartemann, 2017, 136.

16 Aust/Schwinning, 2016, 75.

17 Vgl. Aust/Schwinning, 2016, 71.

Lernen ohne Zukunft?

Warum und wie Zukunftsforschung mit Kindern probieren?

Eva Plischke

Was wäre, wenn es das Schulfach Zukunft gäbe? Was gäbe es in Bezug auf die Zukunft im Besonderen zu lehren und zu lernen? Schließlich ist die Einrichtung Schule per se auf Zukunft ausgerichtet: Kinder und Jugendliche werden hier oft in ihrer Zukünftigkeit perspektiviert oder sollen zukunfts-fähig werden. Aber für welche Zukunft sollen sie fähig werden oder etwas lernen? Zukunftsfähigkeit wird heute oft als Fähigkeit verstanden, flexibel und kreativ auf Probleme reagieren zu können, weil von einer höchst unsicheren Zukunft ausgegangen wird. Dass diese unsichere Zukunft (des Arbeitsmarkts) bereits ein konstruiertes Zukunftskonzept ist, das auch in Frage gestellt werden kann, wäre eine mögliche Begründung für ein Schulfach Zukunft. Was wäre, wenn im Schulfach Zukunft nicht die individuelle Zukunft und Zukunftsfähigkeit der Schüler*innen auf der Agenda stünde, sondern gesellschaftliche Prognosen und Zukunftsszenarien unterschiedlicher Disziplinen zum Gegenstand der Auseinandersetzung würden? Wäre es möglich sogenanntes Zukunftswissen, das unsere Gegenwart und unsere gesellschaftlichen (Zukunfts-) Diskurse prägt, zusammenzutragen und kritisch zu analysieren? Oder was wäre, wenn man in diesem Schulfach die Geschichte der Zukunft kennenlernen würde? Denn der offene Zeitraum namens Zukunft, den der Mensch mit seinen Entscheidungen aktiv gestalten kann, musste auch erst erfunden werden.¹ Und müsste man im Schulfach Zukunft dann feststellen, daß die Zukunft im 21. Jahrhundert gar nicht mehr offen und erst recht nicht unsicher, sondern stattdessen feststehend und endlich ist, weil die Folgen des menschengemachten Klimawandels die Zukunft bedrohen oder gar zum Verschwinden bringen? So pointiert jedenfalls bringt es die *Fridays for Future*-Bewegung zum Ausdruck mit Slogans wie „Warum lernen ohne Zukunft?“² Ist es also irrsinnig, über das Schulfach Zukunft nachzudenken, in einer Zeit, in der Schüler*innen die Schulen bestreiken, um Politiker*innen zum Handeln zu zwingen, um überhaupt eine Zukunft zu haben? Würde sich trotz des Zukunftsverlusts eine Lehrpraxis *for future* lohnen, die Schüler*innen dazu befähigt, eigene Zukunftsszenarien zu entwickeln und zum Ausdruck zu bringen, die sie bereits existierenden Zukünften als ‚Andersmöglichkeiten‘ entgegen setzen können? Was wäre, wenn es im Schulfach Zukunft darum ginge, selbst Zukunftsforschung zu betreiben, um eine Zukunft zu finden oder zu erfinden, für die sich ein (anderes) Lernen lohnt?

Zukunftsforschung mit den Mitteln des Theaters selbst zu machen, insbesondere Zukunftsszenarien szenisch zu entwickeln, war Anlass und Fragestellung für ein Projekt, das ich als künstlerisch Forschende – schon vor einigen Jahren – mit Schüler*innen aus Hamburg realisiert habe. Auch damals stand die Frage dahinter, wie Kinder und Jugendliche ihr Recht auf Zukunft geltend machen und zu mehr Handlungsmacht kommen können. Um einen dritten Raum zwischen Schule und Theater zu etablieren, in dem sich alle Beteiligten als selbsternannte und autodidaktische Zukunftsforscher*innen begreifen können, haben wir das Junge Institut für Zukunftsforschung ins Leben gerufen.³ Bürger*innen und institutionelle Akteure der Stadt Hamburg waren eingeladen,

diesem Institut ihre wichtigsten Zukunftsfragen zu stellen. Zu diesen Fragen wollten wir dann ein szenisches Forschen und Tun im Theater gestalten und ermöglichen. Nicht nur, um Kindern einen praktischen Zugang zu Zukunftsforschung zu eröffnen, sondern auch, weil in der Zukunftsforschung zwar häufig auf das Theater Bezug genommen wird – paradigmatisch hierfür ist der Begriff des Szenariums oder Szenarios zu nennen – jedoch die Konzeption einer szenischen Forschungspraxis fehlt. Zukunftsforschung findet als mentales oder virtuelles Durchspielen von Möglichkeiten statt. Im Folgenden möchte ich szenisch-performative Gestaltungsversuche von Zukunftsforschung aus dem damaligen Projekt beschreiben und als eine Erkenntnis daraus die Praxis der (Theater-)Probe als szenische und performative Zukunftsforschung neu perspektivieren.

Zukunftsszenarien szenisch entwickeln

Die Mehrheit der Fragen, die das Institut erreichten, kreisten um den Themenkomplex des demografischen Wandels und um sich verändernde Verhältnisse der Generationen. Für die Auseinandersetzung damit haben wir uns die Methode der Szenariotechnik genauer angeschaut, die zum Kanon der Zukunftsforschung gezählt wird. Im Unternehmensmanagement wird die Szenariotechnik als eine Art Gruppenbrainstorming beschrieben, bei der Zukunft in Einzelteile zerlegt und immer wieder anders zusammengesetzt wird: Zu einer Situation in der Gegenwart werden Einflussgrößen definiert, welche in unterschiedlichen Entwicklungsmöglichkeiten imaginiert werden, um diese Möglichkeiten dann unterschiedlich zu Szenarien zu kombinieren. Zukunftsszenarien treten also immer im Plural auf. Sie versprechen ein ‚Denken in Alternativen‘, bei dem unwahrscheinliche oder undenkbbare Zukünfte in den Blick geraten sollen. Wie kann ein solcher Denkprozess in szenische Vorgänge übersetzt werden und inwiefern treten dabei andere Zukünfte oder andere Dimensionen von Zukunft in Erscheinung? Und was kann es bedeuten, Zukunft performativ, also handelnd zu verhandeln und zu vergegenwärtigen? Mit dem *Jungen Institut für Zukunftsforschung* nutzen wir zunächst den Bühnenraum, um Denkprozesse zu veranschaulichen und in Bewegung zu bringen: Die Schüler*innen positionierten sich auf Bodenfeldern und Skalen, um hypothetische Entwicklungen zu imaginieren, einzuordnen und zu kombinieren. Diese Sammlungs-, Sortierungs- und Kombinationsprozesse stellte sich für die Schüler*innen oft als komplex und überfordernd dar: Immer wieder verwiesen sie auf ihr Nicht-Wissen-Können, griffen auf mediale Zukunftsbilder oder einen bekannten Zukunftskonsens zurück. Wie schon in den Fragen, die das Institut erreichten, wurden auch in den szenischen Antworten bereits bekannte Zukunftsnarrative reproduziert. Im weiteren Verlauf verabredeten wir daher eine Abkehr vom Wissen zum Wünschen: Wir einigten uns auf das Ziel, wünschenswerte Zukünfte *erfinden* zu wollen. Des weiteren schrieben wir ‚Roh-Szenarien‘ auf, die eine zukünftige Situation grob skizzierten und einen Rahmen für ei-

Lernen ohne Zukunft?

ne szenische Weiterentwicklung boten. Im Bühnenraum wurden dann räumliche Grundsituationen für diese Roh-Szenarien eingerichtet, die körperlich erkundet und bespielt werden konnten. In einem Wechselspiel aus Ein- und Austreten, aus szenischer Improvisation und Erzählebene wurden die Szenarien narrativ wie situativ auf- und ausgebaut. Dabei wurden andere, körperliche Dimensionen einzelner Szenarien greifbar und erfahrbar: Wie bewegt man sich in einem Szenario, das als ein räumliches Setting eingerichtet ist? Welche Atmosphären entstehen im Akt der Verkörperung eines Szenarios? In welche Richtung kann sich eine Ausgangssituation in Interaktion mit anderen Schritt für Schritt entwickeln? Auf diese Weise brachten die szenischen Forschungen nicht zwangsläufig alternative Zukünfte, aber immer wieder alternative Bewertungen einer Zukunft hervor. Im szenischen Vollzug wurde erfahrbar, wie eine wünschenswerte Zukunft plötzlich in etwas anderes kippen kann: Bspw. wurde das Szenario einer reichen Altensiedlung am Stadtrand, das für die Schüler*innen positiv besetzt war, so dargestellt, dass eine Gruppe älterer Menschen an einem kleinen Tisch beisammensitzt. Es machte sich eine Stimmung der Verlorenheit breit, welche ein Spieler mit den Worten zum Ausdruck brachte: „Die haben uns hierhin abgeschoben.“ In der szenischen Praxis schien die Bewertung einer Zukunft weniger fixiert, sondern veränderbar oder ambivalent; eine eindeutige Aufteilung in wünschenswerte und nicht-wünschenswerte Zukünfte war oftmals nicht möglich. Es entstanden Diskussionen oder Irritationen darüber, was wünschenswert sei. Man kann daher sagen, szenische Zukunftsforschung hat als eine Wunschforschung das Potential, eine Befragung der eigenen Wünsche und Werte zu befördern und ideologische Wertesysteme, also gesellschaftlich eingeübte Auf- und Abwertungen von Lebensweisen oder Fähigkeiten, zu reflektieren, zu irritieren und Momente des Umlernens zu stiften.

Praktiken der Probe als Zukunftsforschung

Diese Potentiale szenischer Zukunftsforschung haben sich weniger über den Weg der szenischen Umgestaltung der Szenariotechnik eingelöst, als über den Weg der szenischen Probe an einer hypothetischen Ausgangssituation. Das bedeutet: Theater muss nicht erst Zukunftsforschung werden, sondern ist es in der Praxis der Probe immer schon. Hier wird, so Matzke, Wissen um die Form einer möglichen Aufführung generiert⁴ oder, müsste man hinzufügen, ein Umgang mit Nichtwissen um das zukünftige Ereignis Aufführung eingeübt. Probenprozessen am Theater ist keine lineare Gerichtetheit in die Zukunft zu eigen, sondern verschiedene zeitliche Richtungen, Vergangenheits- Gegenwarts-, und Zukunftsbezüge greifen ineinander, was ich anhand einiger Begriffspaare verdeutlichen möchte. Szenische Proben nehmen oft ihren Anfang damit, in einem begrenzten Raum (der Bühne) Objekte oder Menschen aufzustellen. Das *Hinstellen* setzt das *Vorstellen* und *Herstellen* möglicher Bewegungen, Handlungen oder Situationen in Gang. Das Verb stellen verweist zugleich auf die Möglichkeit, jeden Handlungsverlauf zu unterbrechen und still zu stellen, um auf ihn zurück zu blicken und noch einmal nachzustellen. Wesentliches Element einer szenischen Probe ist darüber hinaus die Improvisation. Improvisieren ist eine Verneinungsform des Verbs vorhersehen (lat. providere). Es ist also ein



Fotos: Thies Raetzke

Handeln, das mit dem Nichtvorhersehbaren in Verbindung steht. Improvisieren wird in der theaterwissenschaftlichen Probenforschung als ein Antworten auf eine Ausgangsaktion beschrieben, wobei jede Antwort wieder zu einer Ausgangsaktion für eine weitere Antwort werden kann.⁵ Improvisieren kann man als eine Praxis des Auslösens von Handlungsmöglichkeiten begreifen, bei der Nichtvorhersehbares auftauchen und gesehen – *visioniert* – werden kann. Akteure der Probe sind sowohl Gestaltende eines Geschehens, als auch Beobachtende und Beschreibende dessen, was Gestalt annimmt. Der Akt des *Beschreibens* lässt sich auch als ein vorwärtsgerichtetes *Fortschreiben* charakterisieren, weil das Geschehene auf seine „Andersmöglichkeiten“ abgeklopft wird. Das verbale Beschreiben zielt oft auf das erneute Durchspielen und Überprüfen dieser Andersmöglichkeiten ab. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Zukunftsszenarien in der szenischen Forschung die Form eines Settings annehmen: Sie können als räumliche, körperliche, performative Rahmensetzungen verstanden werden, welche Handlungen in Gang setzen, die in der Ausgangssetzung einerseits vorgedacht sind, andererseits über diese hinausgehen, einen Überschuss produzieren. Die Probe als Ort der Zukunftsforschung rückt damit in die Nähe wissenschaftlicher Experimente, welche Rheinberger bezeichnet als „Netze, in denen sich etwas verfangen können muss, von dem man nicht genau weiß, was es ist, und auch nicht genau, wann es sich ereignet.“⁶ Dennoch müssen diese Netze geknüpft und ausgeworfen werden.

Proben in und mit Öffentlichkeiten, politische Zukunftsforschung

Was wäre gewesen, wenn das *Junge Institut für Zukunftsforschung* die Zukunftsfrage des Bezirksamtsvorsitzenden, ob es in Zukunft noch vierspurige Straßen in Hamburg geben wird, nicht im Bühnenraum, sondern im öffentlichen Raum erforscht hätte? Wenn wir beispielsweise eine Straße temporär für Autos gesperrt und Szenarien zur Zukunft der Straße dort, in Interaktion mit Passanten, durchgespielt hätten? Oder was wäre, wenn *Fridays-for-Future*-Aktivisten eine Schule eine zeitlang besetzen und andere Lerninhalte und -praxen in ihrem Sinne ausprobieren könnten? Oder was ist, wenn das *Junge Institut für Zukunftsforschung* selbst ein Zukunftsszenario war, das eine Form der Teilhabe von Kindern und Jugendlichen an Zukunftsfragen auf die Probe gestellt hat?

Diese Überlegungen führen noch zu einem anderen Begriff der Probe als Zukunftsforschung. Während die klassische Theaterprobe den geschützten Zeitraum meint, der vor der öffentlichen Aufführung liegt, gerät hier ein öffentliches Probe-Handeln, ein Proben in und mit Öffentlichkeiten in den Blick. Der performative Gründungsakt des *Jungen Instituts für Zukunftsforschung* kann als ein Akt der Zukunftsforschung begriffen werden, weil er Schüler*innen in eine Position versetzt hat, die ein anderes, vom Alltag abweichendes Auftreten oder (Mit-)Sprechen probeweise möglich machte. Dies wurde auch öffentlich in Szene gesetzt: Über eine Ausschreibung wurden Hamburger Akteure adressiert und zur Beteiligung aufgerufen - es wurde also eine andere, eine neue Öffentlichkeit rund um Zukunftsfragen ins Leben gerufen. Ob diese Öffentlichkeit tatsächlich zustande kommen würde, war Gegenstand der Probe oder des Experiments. Vor diesem Hintergrund lassen sich noch einmal andere Praktiken der Probe als Zukunftsforschung beleuchten: das *Adressieren* einer Öffentlichkeit als ein zukunftsforschender Versuch, diese *ins Leben zu rufen*; das *Veröffentlichen* einer Sache (bspw. über eine öffentliche Ausschreibung) als ein *Eröffnen* von neuen Handlungsmöglichkeiten oder Testen neuer öffentlicher Angelegenheiten; das *Eingreifen/Intervenieren* in den öffentlichen Raum als ein *Vorgreifen* auf zukünftige Formen der Teilhabe; das *Instituieren* (lat. *instituere* hinstellen, einrichten aber auch einführen, einsetzen) als ein Versuch, etwas Neues einzuführen oder anzufangen. Probe auf Zukunft meint hier einen performativen Akt der Selbsterzeugung, ein gegenwärtiges Geschehen, das über das Theater hinaus in die gesellschaftliche Wirklichkeit hineinwirkt und dennoch, als Probe, einen Status der Vorläufigkeit behält und über sich selbst hinausweist: Als Stellvertreter einer möglichen Zukunft. So scheint es möglich, im Rahmen der Kunst politische Zukunftsforschung zu betreiben und zum Beispiel an anderen Formen der demokratischen Teilhabe von Kindern und Jugendlichen zu forschen. Mit Rancière kann Politik als ein performativer Akt der Teilhabe verstanden werden, bei dem Subjekte an etwas teilnehmen, woran sie eigentlich keinen Anteil haben und sich in das Bestehende einschreiben: „Politik ist die Handlung supplementärer Subjekte, die sich als Überschuss in



Fotos: Thies Raetzke

Bezug auf jede Zählung der Teile der Gesellschaft einschreiben“.⁷ Dieser Überschuss zum bereits Gezählten oder Bestehenden ist letztlich das, was wir als Zukunft bezeichnen können. Das heisst auch, wir können Zukunft nicht als einen offen Raum voraussetzen, der immer gegeben ist. Stattdessen ist Zukunft etwas, das immer wieder neu zu eröffnen ist – handelnd, intervenierend, einschreibend. Auch *Fridays-for-future*-Aktivist*innen eröffnen, trotz ihrer *no-future*-Slogans, mit ihrem Handeln mögliche Zukünfte.

Anmerkungen

¹ Vgl. Hölcher Lucian (1999): *Die Erfindung der Zukunft*, Frankfurt am Main.

² Schild auf einer *Fridays-For-Future*-Demonstration in Berlin, Januar 2019.

³ Das *Junge Institut für Zukunftsforschung* war ein künstlerisches Forschungsprojekt am *FUNDUS Theater Hamburg* im Rahmen des *Graduiertenkollegs „Versammlung und Teilhabe – urbane Öffentlichkeiten und performative Künste“* (2012-2014) in Kooperation mit dem *Europagymnasium Hamm*.

⁴ Vgl. Matzke, Annemarie, (2012), *Arbeit am Theater. Eine Diskursgeschichte der Probe*, Berlin, S.19.

⁵ Vgl. Bertram, Georg W. (2010), „*Improvisation und Normativität*“, in: Bormann, Hans-Friedrich/Brandstetter, Gabriele/Matzke, Annemarie (Hg.), *Improvisieren. Paradoxien des Unvorhersehbaren*, Bielefeld 2010, S. 21–39, S. 21.

⁶ Rheinberger, Hans-Jörg (2013), „*Eine Maschine zur Herstellung von Zukunft. Zur Performativität wissenschaftlicher Forschung*“, in: Fischer-Lichte, Erika/Hasselmann, Kristiane: *Performing the Future. Zur Zukunft der Performativitätsforschung*, München, S. 267.

⁷ Rancière, Jaques (2008), *Zehn Thesen zur Politik*, Zürich Berlin, S. 24.

Das können wir in der Schule niemals machen!“ Für eine Didaktik des Antwortens auf Unterrichtsgeschehen.

Milena Meier

Ich laufe mit einer Tüte voller Fleisch aus dem Geschäft, während ich hinter mir Kühe brüllen höre, obwohl ich Schweinefleisch gekauft habe. Grelle Schreie in meinem Kopf. Mein Vorhaben das Fleisch anderen als Spielmaterial zur Verfügung zu stellen und es damit für ein mögliches Bildungsmoment zu verwenden, verändert meine Wahrnehmung. Vom Supermarkt aus gehe ich in die Pädagogische Hochschule. Dort werde ich sogleich meinem Lehrauftrag Theaterpädagogik und Kulturvermittlung nachgehen. Ein Abend mit 26 Lehramt-Studierenden (Kindergarten, Primar- und Sekundarstufe) im Modul Theaterpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Muttenz, Fachhochschule Nordwestschweiz. Auf dem Boden zwei abgeklebte Vierecke, ein kleineres und ein größeres. In dem einen eine lange Tafel, in dem anderen ein kleiner quadratischer Tisch, an beiden je zwei sich gegenüberstehende Stühle. Die Tische bezogen mit einem Tischtuch aus Papier, gedeckt an jedem Platz mit einem Messer und einer Gabel, keine Teller. In der Tischmitte je ein Teller mit fünf, bzw. sechs Stück rohem Fleisch. Die Zuschauenden dürfen sich, wie in einer Ausstellung, frei im Raum um die Spielflächen bewegen. An den Tischen agieren parallel je zwei Performer*innen für je zehn Minuten. Nach Ablauf der Zeit verlassen die Performer*innen die Spielflächen und zwei neue Paare übernehmen. Die Spielregeln: Alles im abgeklebten Spielfeld darf als Material verwendet werden. Am Ende jeder zehn Minuten muss das Material eine Veränderung aufweisen.

Theaterpädagogik in der Lehrer*innenausbildung

Theaterpädagogisch zu arbeiten in oder außerhalb der Schule, bedeutet für mich immer wieder (neu), das in der Theaterpädagogik innewohnende Widerständige zu suchen, es zu provozieren und mitzudenken. Deshalb möchte ich fragen woran sich eine Didaktik für Theaterpädagogik als Unterrichtsfach für angehende Lehrer*innen orientieren könnte?

Im Folgenden wende ich mich einem Rezeptionsverfahren für die Theaterpädagogik sowie für das Schulfach Theater zu. Dies mit dem Interesse an zwei spezifischen Erfahrungsmodi, die mir für die Entwicklung einer Didaktik für das Unterrichten von Lehramtsstudierenden bedeutsam erscheinen. Anschließend werde ich die Theorie anhand von unterschiedlichen Verläufen der eingangs dargelegten Versuchsanordnung ergründen.

Ein mögliches Modell für eine Didaktik des Antwortens in der Lehrer*innenausbildung

Eine zu adaptierende Grundlage für die Konzeption von Unterrichtsplanung für das Fach Theaterpädagogik in der Lehrer*innenausbildung könnte in Virginia Thielickes Modell *Antworten auf Aufführungen - Ein erfahrungsorientiertes Rezeptionsverfahren für die Theaterpädagogik* zu finden sein. Interessant erscheint mir Thielickes Ansatz, da er nicht nach Kompetenzen sucht, sondern von Fremdheitserfahrungen als Bildungsmomenten ausgeht. Sie entwirft in ihrem Konzept das performative Antwort-

ten auf Aufführungsbesuche. Geantwortet wird auf Momente der Inszenierung, die den/die Zuschauer*in treffen, im Sinne von irritieren, verunsichern, schockieren, berühren, sich der Einordnung in gewohnte Kategorien entziehen. Dabei bezieht sich Thielicke auf Waldenfels' Phänomenologie des Fremden und sein Konzept der Responsivität und auf die Wahrnehmungspsychologie. Diese „geht davon aus, dass wir im Prozess der Wahrnehmung immer eine Auswahl treffen. Wir nehmen das wahr, was für uns in irgendeiner Weise bedeutungsvoll ist, weil es ein starkes Gefühl auslöst, unsere Einbildungskraft in Bewegung setzt oder einen Erkenntnisprozess anstößt.“¹ Betrachte ich Unterricht als Inszenierung, ließe sich Thielickes Konzept 'Antworten auf Aufführungen' zu 'Antworten auf Unterrichtsgeschehen' adaptieren. Das subjektive Rezeptionserlebnis der Lehrperson, die Auswahl eines besonderen Unterrichtsgeschehens, wird als didaktisches Moment für die Unterrichtsplanung hoch interessant. Es stellt sich die Frage, wie antworte ich als Theaterpädagogik Lehrende auf das, was sich mir in einer beunruhigenden Weise zeigt?

Ein starkes Gefühl

Was veranlasste mich also die eingangs beschriebene Versuchsanordnung zu entwerfen? Was war dem vorausgegangen, das in mir ein 'starkes Gefühl' ausgelöst? Gehen wir ein, zwei Abende zurück: Die Studierenden reflektieren in Gruppen, anhand welcher Kriterien sie die Auswahl für eine Inszenierung, die sie mit ihrer Klasse schauen möchten, getroffen hatten. Zur Auswahl standen die Monatsspielpläne von vier Theaterhäusern einer Stadt. Ein Student begründete seine Wahl wie folgt: „Ich habe eine klassische Inszenierung ausgewählt, die kenne ich. Da weiß ich, was ich bekomme.“ In meinem Bauch spürte ich Wut aufsteigen. Die Äußerung hat mich getroffen, weil mit ihr ein Anspruch an das Theater deutlich wird, der Sicherheit im Status quo sucht, statt Neugier auf Anderes, Mut sich Unsicherheiten auszusetzen, Lust an Irritationen und Interesse daran Fragen zu stellen. Ich war irritiert. Vielleicht auch deshalb, weil meine



Foto: Milena Meier

Erwartungen an das Theater andere sind und ich (berufsblind) vergessen hatte, dass es noch weitere gibt, geben muss. Dieses Gefühl von Wut und Irritation motivierte mich im adaptierten Sinne von Thielicke eine Antwort zu suchen. Worauf sich die Studierenden einen Abend mit Fleisch als Spielmaterial beschäftigen mussten.

Konzeptionelle Antwort mit stürmischer Intention

Eine Antwort, deren Ursprung in einem 'starkem Gefühl' begründet liegt, hat ein Begehren: Sie möchte Stürme erzeugen, indem sie Studierende provoziert, sie versucht aus ihrer Komfortzone zu locken, sie einlädt unbekannte Handlungs- und Denkwege einzuschlagen. Im Unterschied zu Thielickes Entwurf ist die Antwort von Lehrenden innerhalb des Ausbildungsrahmens nicht eine performative, sondern konzeptioneller Natur, wie beispielsweise die Versuchsanordnung Fleisch als Spielmaterial zu verwenden. Die bei Thielicke angelegte performative Antwort auf ein Rezeptionserlebnis ließe sich für das Unterrichten zu einer Antwortkette adaptieren, an der mindestens zwei Personen beteiligt sind: die Lehrperson mit ihrer konzeptionellen Antwort und die Studierenden, die sie performativ gestalten bzw. sich zu ihr in ein Verhältnis setzen. Aus Perspektive der Studierenden zeigt sich die Antwort der Lehrperson in einem von außen gestellten Anspruch, auf den sie in der Folge performativ sowie reflexiv reagieren.

In der konzeptionellen Antwort wird auch die Haltung der Lehrperson zur Kunst sichtbar. Eva Sturm postuliert, dass sich der eigene Kunstbegriff immer mit vermittelt: „Wenn Sie mit Menschen – egal mit welchen – arbeiten, zeigen Sie (diesen) immer und unweigerlich etwas von Ihrem eigenen Kunstbegriff“². Für das Antworten auf Unterrichtsgeschehen sollte dies ganz explizit mitbedacht werden. Möglicherweise kommt man als Lehrperson dann auch in die Bredouille - oder den Genuss, je nachdem - Position beziehen zu müssen für das, was man tut. Antworten auf Unterrichtsgeschehen sind demnach auch nicht in Lehrbüchern zu finden, sondern werden aus einem jeweils singulären Pingpong-Spiel zwischen Studierenden und Lehrperson von der letzteren entwickelt. Sie sind somit auch nicht wiederholbar. Die Intention für meinen Versuch war es, die Studierenden in ihrem Theaterverständnis zu provozieren. Die Versuchsanordnung sollte ihnen Erfahrungen an den Schwellen ihrer individuellen Grenzen in Bezug auf Theater möglich machen und sie damit herausfordern Theater neu zu denken.

Stürme

Wenn ich über eine Didaktik des Antwortens auf Unterrichtsgeschehen mit dem Kalkül 'Stürme' zu produzieren nachdenke, dann muss spätestens hier die Frage gestellt werden: Was ist das Charakteristische an diesen 'Stürmen' und welche Bedeutung können diese in der theaterpädagogischen Ausbildung von Lehrer*innen haben? In seiner Phänomenologie des Fremden schreibt Waldenfels: „Für das ordentliche, normale Antworten gilt, dass es Sinn hat und bestimmten Regeln folgt. Doch das Gleiche gilt nicht für ein Antworten auf ungeahnte Ansprüche, das eine bestehende Ordnung durchbricht und die Bedingungen des Verstehens und der Verständigung mit verändert.“³ Das Moment von Umbruch und somit auch Neusortierung von Ordnungen

Das können wir in der Schule niemals machen!“

würde ich als 'Sturm' bezeichnen: Etwas gerät durcheinander, in Bewegung, in Aufruhr. Von außen lassen sich diese inneren Prozesse des Umordnens nur anhand von Zeichen deuten. Im Folgenden werden ausgewählte Praxisbeispielen aus der eingangs beschriebenen Versuchsanordnung vorgestellt, an denen Spuren von Stürmen in den performativen Umsetzungen und/oder in den Reflexionen der Studierenden erkennbar werden.

1. Zeichen eines Sturms: Unmittelbarkeit

Zwei Studentinnen, die ich bisher als angepasst, zurückhaltend, theaterunerfahren wahrgenommen hatte, offenbarten sich innerhalb von zehn Minuten als das Gegenteil. Mit bloßen Händen knetete die eine das Fleisch, dann warf sie es zu ihrer Spielpartnerin, nahm sich ein neues Stück und riss es mit ihren Händen in Kleinteile. Der Körper der Performerin schien sich vom Material raumgreifend bewegend zu lassen. Ihre Gesichtsfarbe wechselte von blass zu rot. Die sprachlose Performance löste bei den Betrachtenden Assoziationen von Kriegsschauplätzen und Misshandlungen aus. In der Reflexion offenbarte die Studentin ihre Überraschung über ihr eigenes Handeln. Ungeplant sei es gewesen. Sie selbst sei erschrocken, dass das Material eine Lust in ihr auslöste das Fleisch ganz körperlich zu erfahren. Aus der Zuschauerperspektive hatte sie es kurz zuvor noch als „eklig“ empfunden. Damit artikulierte sie eine Grenzverschiebung von etwas nicht Vorstellbarem, welches sich erst in Ausführung einer Handlung als möglicher Umgang manifestierte.

2. Zeichen eines Sturms: Überforderung

Im zweiten Spielfeld, parallel zum imaginierten Kriegsschauplatz, führten zwei Studenten eine ethische Diskussion über den Umgang mit Fleisch hier im Raum und in der Welt. Das Fleisch wurde kaum berührt, umso mehr wurde gesprochen, verhandelt. Wie alle Beteiligten später erfuhren, war ihre Umsetzung für die beiden eine Möglichkeit, um mit der gefühlten Überforderung, Fleisch als Spielmaterial verwenden zu müssen, umzugehen. Ihre Umsetzung wird also im Nachhinein als eine Vermeidungsstrategie lesbar, um in einer von außen gestellter Aufgabe handlungsfähig zu bleiben. In der sich anschließenden Diskussion wendet sich der Student, der soeben noch an der Umsetzung des ethischen Diskurses beteiligt war, an mich: „Das war mir heute definitiv zu viel! Ich bitte Dich, dass nie wieder zu tun! Mit Fleisch darf man so nicht umgehen.... Ich bin schockiert, dass alle von uns mitgemacht haben.“ Dann ein Moment Stille. Luft holen: „Von der Erfahrung her gesehen war es genial. - Ich verstehe, aber...“ Erst in der Reflexion scheint sich eine Kippbewegung von einer zu einer anderen Position zu vollziehen. Was passierte da zwischen diesen beiden extremen Polen, in dem eine Ordnung von richtig und falsch sich neu zu sortieren scheint? In der Äußerung dieses Studenten lese ich etwas, was sich mit Waldenfels beschreiben lässt: „Dort wo die Ordnung der Dinge ins Wanken kommen, klafft ein Hiatus zwischen fremder Provokation und eigener Produktion.“⁴ Zwischen den beiden Positionen des Studenten lässt sich eine Kluft ablesen, innerhalb der sich eine Bewegung auszuführen scheint. Ein Zwischenstadium – vielleicht ein Moment von Umordnung, in dem noch keine abschließende Antwort im Stande ist sich zu artikulieren.

3. Zeichen eines Sturms: Grenzverschiebung

„Das könnten wir in der Schule niemals machen!“ ruft ein Student überzeugt in die Runde. „Warum nicht“, frage ich zurück. „Na dann wäre ganz schön was los!“ Was wäre dann los: Chaos? Unsicherheit? Grenzüberschreitung? Positionsverlust? Die Formulierung: „Das können wir in der Schule niemals machen“,

Das können wir in der Schule niemals machen!“

markiert das Ordnungssystem eines angehenden Lehrers. Es macht seine impliziten Vorstellungen von den Grenzen und Möglichkeiten innerhalb der Schule transparent. Schule scheint für ihn ein System zu sein, das von externen Regeln bestimmt wird. Erst durch die Reflexion der Performance werden diese transparent und damit verhandelbar. Es scheint sich heraus zu kristallisieren, dass der Student großen Respekt vor „Unruhe“ in der Institution Schule hat. Dass Kunst aber eben genau Reibung und Konflikte zu provozieren vermag, scheint er soeben erst als einen möglichen Gedanken in sein Ordnungssystem mit aufzunehmen.

Didaktik des Antwortens mit dem Kalkül Stürme zu produzieren

Gemeinsam ist den genannten Beispielen, dass die drei Studierenden von einem Sturm erfasst werden. Diese Umordnungsprozesse können als Zeichen individueller Bildungsprozesse gedeutet werden. Sie setzen voraus, dass sich Studierende auf einen offenen Prozess einlassen, deren Ausgang im Ungewissen liegt. Durch die Erfahrungen derartiger Lernprozesse werden auch Kompetenzen ausgebildet, wie beispielsweise Reflexionsfähigkeit, jedoch nur als Begleiterscheinungen. Für die Unterrichtsplanung sind Kompetenzcluster nicht hilfreich, da etwas Wesentliches keinen Raum findet: „Kunst ist insofern potentiell widerständig, als das Gegebene nicht hingenommen wird...“⁴⁵ Das Gegebene nicht hinnehmen heißt situativ in Interaktion mit Studierenden (auch untereinander) zu agieren. Eine Didaktik des Antwortens auf Unterrichtsgeschehen setzt genau dort an. Sie nimmt die spezifische Unterrichtssituation mit ihrem widerständigen Potential als Sprungbrett für den weiteren Unterrichtsverlauf und will damit individuelle Suchprozesse bei Studierenden und Lehrenden initialisieren.

Zukünftige Lehrer*innen in Theaterpädagogik zu unterrichten, könnte sich also an einer Didaktik des Antwortens auf Unterrichtsgeschehen orientieren, deren Kalkül darin besteht Unruhe zu stiften, mit und durch Theater. Antworten auf das, was sich in der spezifischen Unterrichtssituation als kontingentes Moment zeigt, setzt eine Bereitschaft voraus sich als Lehrende von der Interaktion mit Studierenden treffen zu lassen. Die Wahrnehmung von 'starken Gefühlen' auf Seiten der Lehrenden ist das



Foto: Milena Meier

Initialmoment, um eine Antwort auf das Unterrichtsgeschehen zu formulieren. Es ist dann die jeweilige Unterrichtssituation aus der heraus sich die nächste Entscheidung für den weiteren Unterrichtsverlauf ableitet. Diese werden zum einen durch Inhalte und zum anderen in besonderem Maße durch die Interaktion der Beteiligten konstituiert. Was in die Wahrnehmung einer Lehrperson gerät und welchen folgenden Schritt diese daraus ableitet, ist im höchsten Maße an die Lehrperson selbst gekoppelt. Sich an einer Didaktik des Antwortens für den theaterpädagogischen Unterricht von Lehramtsstudierenden auszurichten, führt die Lehrpersonen zu einer Auseinandersetzung mit den folgenden Fragen: Was nehme ich wahr und wie reagiere ich darauf? Was ist mein bevorzugtes subjektives Wahrnehmungsschema? Welche Aufmerksamkeitsfelder habe ich bisher ausgeblendet und wären diese für das Unterrichten im widerständigen Sinne von Bedeutung? Welche künstlerisch-pädagogische Strategien und Mittel stehen mir zur Verfügung, um eine Antwort auf das Unterrichtsgeschehen zu entwickeln, die das Widerständige sucht? In der Anwendung verlangt eine Didaktik des Antwortens auf das Unterrichtsgeschehen wach zu sein für Konfliktpotential, jeweils neu um Angriffsflächen zu ringen, sich zu Inhalten und Ästhetiken zu positionieren, Stürme in Gang bringen also, um etwas in Bewegung zu setzen, Wellen hochschlagen zu lassen. Theaterpädagogik in der Ausbildung von Lehrer*innen sollte einen künstlerischen Rahmen markieren innerhalb dessen ein anderes Denken und Handeln erfahren werden kann, das eine neue Perspektive auf Realität zulässt und diese verändert.

Literatur:

- Sturm, Eva: <http://publikation.kulturagenten-programm.de/detailansicht.html?document=161&page=reflexion.html> [Eingesehen: 06.08.2019]
 Sturm Eva: Vom Schießen und vom Getroffen-Werden. Kunstpädagogik und Kunstvermittlung «Von Kunst aus» Kunstpädagogische Positionen 7/2005 Hamburg University Press

- Thielicke, Virginia: Antworten auf Aufführungen. Ein erfahrungsorientiertes Rezeptionsverfahren für die Theaterpädagogik. München: Kopaed 2016
 Waldenfels, Bernhard: Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden (5. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp 2006

Anmerkungen

- 1 Thielicke 2016; 67.
 2 Vgl. Sturm 2005.
 3 Waldenfels 2006; 67.

4 Ebd.

5 Sturm: <http://publikation.kulturagenten-programm.de/detailansicht.html?document=161&page=reflexion.html>; S. 35.

Hauptbüro für Nicht-Auffälligkeiten: Ein Schulprojekt durch die konstruktivistische Brille.

Andreas Bürgisser

Das Hauptbüro für Nicht-Auffälligkeiten wird eröffnet

Die Tür vom Schulzimmer öffnet sich. Ein Mann tritt ein. Er trägt grosse, gelbe Ohrschützer. Er geht festen Schrittes an die Wandtafel: «Hallo. Ich heisse Andreas». Ein paar «Aha!»'s sind zu hören. «Wer von euch ist mutig?».

Im Oktober 2017 fragte ich eine fünfte Klasse in einer Kleinstadt im Kanton Thurgau nach ihrem Mut. Vor den Sommerferien hatte ich mich bei den Schüler*innen per Postkarte angekündigt: ich würde mit ihnen zusammen das Hauptbüro für Nicht-Auffälligkeiten an ihrer Schule eröffnen und sie dafür einmal wöchentlich für ein halbes Jahr besuchen kommen: Schöne Weihnachten wünscht Andreas. «Wer von euch ist mutig?». Bis auf einen Jungen strecken alle auf. Einem Mädchen drücke ich Kopfhörer in die Hand. Sie setzt sie auf: «Hallo. Ich bin Andreas. Freut mich, dass du mutig bist. Heute eröffnen wir das Hauptbüro für Nicht-Auffälligkeiten. Bist du dabei? Wenn ja, nicke mir zu.» Florencia nickt. «Zeige mir die Grenze der Schule. Ohne zu sprechen führst du mich dahin.» Über den Tag verteilt haben dann alle Kinder ihrer Klasse Kreide-Grenzen in und um das Schulhaus gezogen. Das Forschungsgebiet war somit abgesteckt.

Der Anfang dieses Schulprojekt war alles andere als alltäglich. Das Alltägliche ist das, woran man sich gewöhnt hat. Es fällt nicht mehr auf. Ohne selber aufzufallen findet man seinen Weg durch das Gewohnte: „valid“¹, würde Florencia dazu sagen, Konstruktivist*innen² vielleicht „viabel“. Sie gehen von der Relativität von Wahrheit aus, denn: Wie die Dinge der Welt in Wahrheit sind, kann nie jemand je rausfinden. Zwar sehen wir Dinge, hören Geräusche, erkennen Zusammenhänge, die für uns wirklich da sind. Wir erkennen sie aber nie als das, was sie sind, nie als wahre Dinge an und für sich³. Ausgehend von Reizen von Dingen außerhalb von uns konstruiert sich jedes Gehirn eine Welt, die es genauso nur einmal gibt⁴. Diese Konstruktion ist solange valide, bis Störungen auftreten, zum Beispiel in Form einer Auffälligkeit im (sozialen Konstrukt⁵) Alltag. Sie bieten Anlass über Selbstverständliches nachzudenken. Mit dem Hauptbüro suchten wir solche Störungen. Jedes Kind sollte störende Auffälligkeiten als Experimente im Schulhaus durchführen. Auffälligkeit, die so klein wären, dass sie nicht als solche abgetan und doch so auffällig, dass sie nicht übergangen

werden könnten: kleinst-mögliche Auffälligkeiten. Wie kann ich mich im Alltag verhalten, damit ich die Grenze von nicht-auffällig zu auffällig nur minimal überschreite?

Den Alltag sichtbar machen

Im Forschungsgebiet «Schule» wurden zunächst mit Augen und Ohren kleine Auffälligkeiten gesucht. Emanuel entdeckte den Eingang zur militärischen Notunterkunft zwischen Lehrerparkplatz und Turnhalle. Florencia fielen drei Mädchen auf, welche die gleiche Frisur trugen. Jelena beobachtete den breiten Gang eines Sechstklässlers. Dies und später auch ihre Experimente, hielten die Mitglieder des Büros in einem Forschungstagebuch fest. Ich habe ihnen wöchentlich aufgrund ihres letzten Eintrages eine Postkarte mit Fragen, Aufgaben und Anregungen geschrieben. Die Motive dieser Postkarten waren Auffälligkeiten, welche ihr Lehrer⁶ fotografisch festgehalten hatte. Als nächstes probierte die Klasse gemeinsam erste Auffälligkeiten aus. Slow Motion in die Pause gehen, als Klassenpulk über den Pausenhof gehen, mal mit, mal ohne Lehrer, einen Stuhl auf den «Betreten verboten»-Rasen stellen und beobachten, was passiert.

Los geht's mit Experimenten...

Nach den Alltags-Beobachtungen mit allen und mit eingeschränkten Sinnen, gemeinsamen Interventionen und Reflexionen suchten die Schüler*innen Fragen an den Alltag. Daraus folgend erfanden sie Krisenexperimente, das erste zusammen mit mir in der Experimenten Sprechstunde. Als sich Florencia inmitten des Pausenplatzgetümmels 20 Minuten lang auf einen Stein gesetzt, dabei ins Gebüsch geschaut und sich nicht groß bewegt hatte, bemerkte sie folgende Reaktion: Tuscheln und Kichern einer Gruppe Sechstklässlerinnen. Sie wurde unruhig und hatte den Impuls abzubrechen. Da sie aber unbedingt die ganze Pause durchhalten wollte, blieb sie sitzen. Es hätte sie zu sehr interessiert, was noch weiter passieren würde, schrieb sie in ihrem Forschungstagebuch. Zu ihrer Überraschung: nichts. Eine Woche nach ihrem ersten Experiment schrieb Florencia, dass sie jetzt in der Pause immer, wenn sie ihre Runden dreht, denkt, sie könnte sich mal wieder auf einen Stein setzen. Nikita hatte mit mir zusammen ein sehr subtiles Langzeitexperiment

entwickelt. Er trug vier Wochen lang denselben Pullover, ohne dass jemand erkennbar darauf reagiert hätte. Warum hast du überhaupt mehr als einen Pullover, Nikita? Das Bewusstsein zu haben, dass ich gerade nicht-auffällig bin, aber die Auffälligkeit als Möglichkeit denken kann, trägt das Potential des Anderen, dessen, wie man sich nicht verhält, und somit der Veränderung in sich. Florencia entwickelt sich zur Expertin für Nicht-Auffälligkeiten. Das Hauptbüro lief gut bis zu diesem Zeitpunkt.

Danach ging es aber eher schleppend weiter. Neue Ideen für Experimente kamen kaum noch. Irgendwie hatte ich den Eindruck, die Schüler*innen würden nur für mich, wenn



Foto: Alexander Leumann

Hauptbüro für Nicht-Auffälligkeiten: Ein Schulprojekt durch die konstruktivistische Brille.

überhaupt, weitere Experimente entwickeln. Florencia meinte, sie wolle nicht mehr rumsitzen. Meine Antwort, sie könnte doch mal ein «Gegenteil-Experiment» erfinden, liess sie unbeantwortet. Und auch Nikita hat nach seinem Pulloverexperiment keine Initiative mehr gezeigt und Jelena fand irgendwie nie richtig den Zugang zum Hauptbüro. Von dem eigenen Forschen und Vorantreiben, einem Büro, das ohne mich funktioniert, waren wir weit entfernt. An dieser Stelle breche ich die Beschreibung ab und nehme diesen «Stillstand» im Projekt als Anlass zur Reflexion. In der Reflexion versuche ich den Fokus auf meine Funktion in einem Prozess zu legen. Was liegt in meiner Verantwortung und was kann ich tun, damit ein gemeinsames Weiterentwickeln entstehen kann?

Didaktische Brille

Ich habe das Hauptbüro durch eine didaktische Brille nochmals betrachtet. Sie schärft den Blick für die Ausgestaltung der Beziehung zwischen Lehrenden, Lernern und Wissen. Da diesem Projekt konstruktivistische Überlegungen zugrunde liegen, wandte ich mich der konstruktivistischen Didaktik zu. Sie beschreibt Lernen unter anderem als einen «Akt der (Ko-)Konstruktion in Gemeinschaften» und hält fest, dass «Lehrer Lernen nicht erzeugen, sondern nur anregen können»⁷. Drei Begriffe⁸ haben sich etabliert, mit denen sich das «Wie zu lernen und lehren», diese Ko-Konstruktion, reflektieren lässt. Dabei steht für Lernende und Lehrende immer im Vordergrund woher das Wissen kommt und wie man sich zu Wissen verhält.

Konstruktion: Neue Welten erfinden.

Rekonstruktion: Bereits Entdecktes nach entdecken.

Dekonstruktion: Welt hinterfragen und verstören.

Diese drei Begriffe haben mich getroffen und mich zum Nachdenken angeregt. Im Folgenden beschreibe ich mein assoziatives Weiterdenken.

Vorstellungs- und Bauräume

Durch eine erste Rekonstruktion sollten die Schüler*innen zu Beginn eine Vorstellung davon kriegen, was in Zukunft im Projekt geschehen könnte. Als Anleitender habe ich eine den anderen Teilnehmenden zeitlich vorgestellte Vorstellung davon, was dieses Projekt sein könnte. Die Schüler*innen brauchten auch eine Vorstellung, um damit einen Denkraum zu haben, der es ihnen erst ermöglicht, zu Ko-Konstrukteuren zu werden. Wie sollen wir uns sonst über das Projekt austauschen können? Die **Rekonstruktion** der Begriffe «Auffälligkeit-Nicht-Auffälligkeit», «Grenze» und «Experiment» durch Schüler*innen sollte meinen Vorstellungsvorsprung verringern. Was ist ein Experiment? In kleinen Szenen zeigten die Schüler*innen, was sie darunter verstanden. Obwohl ich offen für ihre eigenen Ideen war, sollten sie rekonstruieren, was ich unter einem Experiment verstehe und - davon ausgehend - eigene erfinden: einer Situation wird bewusst ein neues Element hinzugefügt. Ich beobachte, was sich verändert. Aufgrund der Beobachtungen baue ich ein neues Experiment. Jelenas Gruppe hat das Mentos-Coca-Cola Experiment vorgespielt: Eine Spielerin war die Coca-Cola Flasche, eine war das Mentos und die beiden anderen haben die beiden gemischt, wilde Bewegungen liessen keinen Zweifel am Ausgang dieses Versuches⁹. Diese Metapher, dieses Bild liess sich gut für unser Vorhaben übersetzen. Anstatt jetzt ein Mentos in eine Coca-Cola Flaschen zu werfen und zu schauen und beobachten, was passiert, werfen wir etwas ins Schulhaus: eine Auffälligkeit.

Diesen Vorstellungsraum («Wir machen Experimente im Schulhaus») sollte ich als Anleitender nun durch eine Aufgabe einen Raum, der zum Bauen (Konstruieren) einlädt, ergänzen. Der Begriff der **Konstruktion** impliziert für mich als Leitenden, dass ich durch Aufgaben Umwelten schaffe, welche die Schüler*innen dazu anregen, Szenen, Texte, Posten, Experimente zu erfinden. Dies ohne dabei an ein Richtig und ein Falsch, an ein «was findet Andreas gut» zu denken. Ausgehend von den eigenen Beobachtungen im Schulhaus lautete die Aufgabe: „Entwickle ein Experiment!“ Der allgemeine Vorstellungsraum und die so formulierte Aufgabenstellung haben aber noch nicht zum Konstruieren geführt.

Bei den ersten Experimenten habe ich in einer Art Sprechstunde mit den Schüler*innen im engen Dialog Experimente entwickeln lassen. So habe ich gefragt: Mit welcher Auffälligkeit könntest du das, was du beobachtet hast, stören? Eine kleine Zwischenfrage, ein gedanklicher Zwischenschritt, der vielleicht einen neuen, aufgabenbezogenen Raum zum Konstruieren, einen Bauraum, aufgemacht hat. Es geht darum, da zu sein, um reagieren zu können, wenn ein/e Schüler*in keinen Weg mehr in ein Konstruieren findet. In einem direkten Gespräch kann ich mehr oder weniger Bauelemente - Begriffe und Fokusse wie «Experiment», «Auffälligkeit», Inspirierende Beobachtungsaufgabe- und vor allem auch Zwischenschritte, Bauschritte -Zwischenfragen, Aufgaben - anbieten, um neue Vorstellungs- und Bauräume anzuregen. Solche Bau/Zwischenschritte können zu einem immer differenzierteren Konstruieren führen und es generiert sich daraus ein Erarbeitungsweg bis zu einem neuen Experiment. Die Fähigkeit Wege im Prozess zu bauen, bringe ich, im Gegensatz zu den meisten Teilnehmenden, durch meine Erfahrung als Theaterschaffender und künstlerischer Forscher mit. Somit ist diese Prozessbegleitung Teil meiner Aufgabe. Es ist nicht ausgeschlossen, dass Teilnehmende eine Spur im Projekt finden, welche weit in die Zukunft reicht. Ko-Konstruktion heißt nicht, dass ich den Schüler*innen viel Freiraum gebe und sie darin alleine lasse. Mein Anteil ist durch genaues Beobachten, Ausprobieren und Reflektieren die Intensivität meiner Begleitung immer wieder den Gegebenheiten anzupassen.

Dialog als Metapher für Ko-Konstruktion

Den Dialog als Verfahren zum prozessualen Konstruieren verstehe ich hier als Metapher, dessen Kern den ungewissen Ausgang, ausmacht, welche einem offenen Gespräch innewohnt. Fragen können in jedem Moment eines Gesprächs von mir gestellt oder nicht gestellt, Bauschritte vorgeschlagen oder zurückbehalten, neue Vorstellungen festgehalten, angeregt oder ignoriert werden. Die Schüler*in kann auf meine Fragen antworten oder sie ignorieren. Sie kann Gegenfragen stellen. Sie kann Bauschritte verwerfen, verändern oder überhören, neue Vorstellungsräume für sich behalten oder mit-teilen. Diesen Dialog verstehe ich als einen Moment von Ko-konstruktion. Ausgeglichen ist das Verhältnis aber nicht. Zeitpunkt, Rahmung, Art und Weise des Dialogs, die Form bestimme ich. Dies ist zwar etwas, was nicht gemeinsam konstruiert wurde, daraus aber den Umkehrschluss zu machen, diese Aufgabe den Kindern abzugeben, wäre eine zu einfache Lösung («ich bin da, kommt wenn ihr Fragen habt oder etwas braucht»). Wenn eine Ko-Konstruktion auch auf dieser Ebene angestrebt wird, gilt es, dialogische Settings zu erfinden, welchen den Kindern die Möglichkeit bietet auf Strukturen (Orte, Formate, Spiele, Materialien) und Wege zu zugreifen, von denen sie sich inspirieren lassen können. Diese sind aber kein Garant, das Inspiration entsteht und Zugriffe seitens der Schüler*innen gemacht werden. Ich, als Leitender, muss

Hauptbüro für Nicht-Auffälligkeiten: Ein Schulprojekt durch die konstruktivistische Brille.

auch anwesend und jederzeit zu anderen Dialogformen bereit sein. Weiter kann dieser Dialog natürlich nicht nur in sprachlicher Form geführt werden, sondern auch in performativen oder anderen nicht sprachlichen Settings (gerade, wenn es um die Ermöglichung von immer wieder neuen Vorstellungen¹⁰ geht).

Rekonstruktion kann bei den Teilnehmenden Vorstellungsräumen eröffnen, die untereinander weder deckungsgleich sein können noch müssen. Wenn die Vorstellungen aber zu weit auseinandergehen oder sie zu diffus bleibt, so dass man vielleicht von einem «Nicht-Verstehen» der von mir mitgebrachten Konzepte und Begriffe sprechen kann, muss ich damit umgehen und kann das nicht einfach als Vielfalt oder Diversität abtun. So hat mich die Rekonstruktion von Jelena herausgefordert. Drei Wochen nach dem sie das Mentosexperiment vorgespielt und bereits ein Experiment (Gehen wie ein Roboter) durchgeführt hatte, forderte ich sie per Postkarte auf, ihr Experiment weniger auffällig zu machen. Sie schrieb darauf: «Lieber Andreas. Es hat Spass gemacht, war aber auch manchmal peinlich. Als Experiment möchte ich das machen mit der Coca-Cola Flasche und dem Mentos». Im direkten Gespräch erkannte ich, dass sie das Roboterexperiment nicht als Experiment verstanden hatte. Sie hat das, was wir bisher gemacht haben, in keinen Zusammenhang mit dem Begriff bringen können - ein Rekonstruktionsfehler. Er hat mich in dem Moment tief verunsichert und das Projekt und mein Vorgehen fundamental in Frage gestellt. Ich empfand ihren Rekonstruktionsfehler (oder ihre nicht-Rekonstruktion) als ein destruktives, chaotisches Element, mit dem ich zu dem Zeitpunkt nichts anzufangen wusste.

Dekonstruktive Chaoten

Die **Dekonstruktion** ist jener respektlose Chaos, der das System verstört, weil er bei den selbstverständlichsten Funktionsweisen innehält und dumme Fragen stellt. In Rahmen des Projekts hat mich das Gespräch mit Jelena verstört. Danach habe ich mich vor allem gefragt, warum sie überhaupt mitmachte. Warum verweigerte sie sich meinen Aufgaben nicht? Ich kann die Schüle*rinnen Alltagsexperimente durchführen lassen. Das heisst nicht, dass sie



Foto: Alexander Leumann

einen eigenen Zugriff dazu gefunden hätten. Eine Kultur von einem kritischen Austausch über das, was wir hier tun, muss zuerst zusammen erarbeitet werden. Einer Aufgabe, der ich mich bei allen Projekten immer wieder aufs Neue stellen muss. Anstatt nun mich über Jelena zu «wundern», hätte ich das Mentos Projekt als dekonstruktiven Chaoten konstruktiv nutzen können. Zusammen mit Nikita und seinem Pullover hätten wir zu dritt ein Experiment entwickeln können, das Mentos und Pullover verbinden würde. Beim dialogischen Konstruieren von uns dreien, beim Ausführen des Experiments und bei der Weiterkonstruktion hätte sich so durch das Erleben und Tun eine Vorstellung und neue Vorstellungen von dem, was wir hier tun, eröffnen können: Eine Rekonstruktion im Tun und nicht dem Tun vorangestellt.

Die Suche und das Ausprobieren von sprachlichen und performativen dialogischen Formaten wird mich für ein nächstes Projekt antreiben. Dabei werde ich beobachten, welche Aufgaben ich und welche die Schüler*innen in diesem Dialog übernehmen können, respektive, wann ich aktiver und wann zurückhaltender darin agieren kann. In einem größeren Umfang möchte ich verfolgen, wie sich Ko-Produktion im Rahmen von künstlerischen Forschungsprojekten denken lässt. Weiter werde ich meine Vorstellung vom Projektverlauf als solche zu begreifen versuchen und sie nicht meine Sicht auf den Wert von dekonstruktiven Chaoten verdecken zu lassen.

Literatur

Foerster von, Heinz (1990). WAHRNEHMEN WAHRNEHMEN. In: Barck, Karlheinz (Hrsg.). Aisthesis: Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik: Essays. Leipzig. Reclam.
Lindemann, Holger (2006). Konstruktivismus und Pädagogik. Grundlagen, Modelle, Wege zur Praxis. München. Ernst Reinhard Verlag.
Neubert Stefan, Reich Kerstin, Voss Reinhard (2001): Lernen als konstruktiver Prozess. In T. Hug (Hrsg.), Wie kommt Wissenschaft

zu Wissen? 253-262 Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Reich, Kerstin (1996). Systemisch-konstruktivistische Didaktik. Eine allgemeine Zielbestimmung. In: Voß, R. (Hg.): Die Schule neu erfinden. 70-91. Neuwied u.a. (Luchterhand), weitere Auflagen
Siebert, Horst (2009). Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Ziel. Augsburg.

Terhart, Ewald (2009). Didaktik. Eine Einführung. Stuttgart. Reclam.

Anmerkungen

1 englisch, zu Deutsch etwa: gültig

2 Allgemein von Konstruktivist*innen zu sprechen lässt ausser Acht, dass es Vertreter*innen aus unterschiedlichsten Bereichen mit unterschiedlichen Schwerpunkten und mehr oder minder radikalen Ansätzen gibt (Lindemann 2006, 21-24).

3 Lindemann 2006, 13ff.

4 Foerster 1990

5 Zur sozialen Konstruiertheit von Wirklichkeit: Berger, Peter L/Luckmann Thomas (1991): The social construction of reality. London. Penguin.

6 Aus Gründen der Übersichtlichkeit wird die wichtige Funktion und sehr gute Zusammenarbeit mit der Lehrperson nicht erläutert.

7 Terhart 2009, 174

8 Reich 1996, 83ff.

9 Wer es genauer wissen will: <https://www.youtube.com/watch?v=tSbZLS093zM>

Gewidmet: R.O. Brinkmann, Sarah del Lago, Tobias Reiser, Ines Labonté, Thomas Numrich, Anette Pfohl, Heike Gebhardt, Catharine Cremer.

Theater öffnet Horizonte - Bewegung statt Dogma des Fachunterrichts

Stephan B. Antczack

Interdisziplinäres Denken und Handeln wird für das Überleben im Zeitalter permanenter Bewegung und Veränderungen unentbehrlich. Im Schulgeschehen hat Interdisziplinarität Seltenheitswert. Rahmenlehrpläne (RLP) sehen gelegentlich „Übergreifende Themenkomplexe“ (ÜTK) vor. Wie damit umzugehen ist, beschreiben die Materialien zur RLP-Implementation in Brandenburg: „Es wird von der Schule erwartet, dass sie angemessen auf neue wissenschaftliche Erkenntnisse sowie auf gesellschaftliche Ereignisse und Probleme reagiert. Neue Realitätsbereiche, neue Problemstellungen und neu sich entwickelnde Betrachtungsweisen sind häufig nicht in einem Fach des traditionellen Fächerkanons unterzubringen“ (Land Brandenburg, S.19). Die RLP der Bundesländer scheinen sich vom Verlassen der fachbezogenen Komfortzone wieder zu verabschieden. Der Eindruck entsteht aus der Lektüre aktueller RLP der Länder. Dennoch kann es anders laufen. Effektivität und Problematik von „fächerübergreifendem Unterricht“ soll an einem Beispiel vorgestellt werden. Die Produktion „Make better, Macbeth“ war eine musiktheaterpädagogische Kooperation zwischen der Staatsoper Unter den Linden und einer Sekundarschule aus Berlin-Hellersdorf. Es wurden Werkstätten (WS) für Schüler*innen und Schüler (SuS) eingerichtet, die am jeweiligen Fachunterricht angedockt waren. Die Produktion setzte die Zusammenarbeit verschiedener Fächer voraus. Die WS „Bühnenbild“ wurde von einem Kunst-Wahlpflichtkurs unter Leitung der Kunstlehrerin und einem Mitarbeiter der Staatsoper betreut. Das Angebot WS „Bühnenbild“ beinhaltete eine historische Übersicht, eine Einführung in Bühnenarchitektur, -räume und -technik, die Perzeption von Bühnenbildern zeitgenössischer Künstler*innen, Probenbesuche mit Übungen zum Zeichnen, Modellbau, Besuche in der Bühnentechnik und der Maskenbildnerie der Staatsoper, performative Übungen und letztlich die Produktion von Bühnenbild und Requisiten. Dar-

über hinaus gab es eine Band im Musikunterricht, sowie einen Kostüm-Kurs. Die SuS haben sich auf ihre eigne Weise an „Macbeth“ herangetastet. Die Pädagog*innen setzten die inhaltliche Orientierung: „Verführung“.

Gefasst wird Interdisziplinarität als Koppelung von *Fächeraspekten*. „Fachüberschreitender Unterricht“ heißt der Unterricht, wenn vom Fach aus größere Zusammenhänge hergestellt werden. „Fächerverbindender Unterricht“ stellt eine temporäre Kooperation von meist zwei Fächern dar, um ein gemeinsames Problem zu bearbeiten. „Fach- oder Fächerübergreifender Unterricht“ orientiert sich an übergreifenden Themen und verlässt den üblichen Rahmen der Schulorganisation (vgl. Peetz, S.12-14). „Charakteristisch für den fächerübergreifenden Unterricht ist, dass ein Thema ohne Rücksicht auf die Abgrenzungen der klassischen Wissenschaftsdisziplinen allseitig beleuchtet und ganzheitlich abgehandelt wird.“ (Frommer, Körsgen, S.20) Des Weiteren finden sich „Fächerkoppelungen, bzw. -verbünde“ (z.B. „NaWi“) und „Projektunterricht“. Meike Aissen-Crewett schreibt von „kunstübergreifender Erziehung“ als Verbund verschiedener künstlerischer Fächer, deren Sinnhaftigkeit sie für die ästhetische Erziehung von Inhalten abhängig macht. Gefahren seien Dilettantismus, Verlust jeglicher Fachlichkeit und reaktionäre Kontemplation (Aissen-Crewett, S.183-187). „Ästhetische Erziehung als ‚fachübergreifende Erziehung‘ in den nicht-ästhetischen Fächern“ benennt sie als unterschätzte Unterrichtsform (Aissen-Crewett, S.187).

Historische Bezüge

Ästhetische Erziehung ist prädestiniert für interdisziplinäres Lernen und Lehren. Die Kunsterziehungsbewegung um 1900 *öffnete* den Horizont fachlicher Beschränkung. Die Künste wirken über sich hinaus und stellen Verbindung zu anderen inhaltlichen Zusammenhängen her (vgl. Peetz, S.169-181).

Radikal war die Zusammenfassung der künstlerischen Fächer zum Fachbereich „Wahrnehmung und Gestaltung“ bei der Einrichtung der Laborschule Bielefeld (1974). Hartmut von Hentig schrieb: „Eine ästhetische Erziehung bestünde folglich vor allem darin, dem Menschen von klein auf die Gestaltbarkeit der Welt erfahren zu lassen, ihn auszuhalten, mit der Mächtigkeit der ästhetischen Wirkungen zu experimentieren und die unendliche Variation nicht nur der Ausdrucksmöglichkeiten, sondern gerade



Foto: Stephan Antczack

Theater öffnet Horizonte - Bewegung statt Dogma des Fachunterrichts

auch der Aufnahme- und Genussmöglichkeiten zu erkennen“ (von Hentig, S.94). Zuvor hatte Joseph Beuys den „Erweiterten Kunstbegriff“ proklamiert (vgl. Riegel, S. 28). Mit der Ausgestaltung seiner plastischen Theorie zielte er auf Veränderung des sozialen Organismus: „Das ist Kreativität. Aus dem allgemeinen Unbestimmten muss etwas zur Bestimmung kommen. Das ist ja die Frage der Mitbestimmung: Inwieweit können die Leute aus dem zusammenhängendem Unbestimmten zu etwas Bestimmten kommen, überhaupt zu Gestaltungen kommen, zu Formen kommen?“ (Harlan u.a., S.22). Seine künstlerische Expertise sah Beuys in lehrender Tätigkeit verwirklicht (vgl. Riegel, S.256). Die Form war der Inhalt: „Es ist gleichgültig, ob ich Englisch, Kunst oder Botanik unterrichte. Überall muss das Künstlerische wirksam werden.“ (Beuys in: Riegel, S.240).

Interdisziplinarität als Aufgabe: Theater öffnet Horizonte

Der heute geforderte Blick über den Tellerrand, der die Wahrnehmung von Grenzen und die Kommunikation zu offenen Fragen und Problemen im gesellschaftlichen Diskurs zum Gegenstand macht, fällt aus vielerlei Gründen v.a. den auf Fachlichkeit versierten Lehrkräften an Schulen schwer. Das unterstreicht die Verantwortung jener, die von außen an die Schule herantreten. Da ist die Theaterpädagogik ein wichtiger Protagonist. Unseren Kolleg*innen, die für Vorhaben und Projekte an Schulen eingeladen werden, können Türen öffnen und Fächer verbinden. Sie können Lehrerinnen und Lehrer zum Hospitieren und Mitmachen anregen und die Lust auf das Geschehen im Nachbarklassenraum entfachen.

Theater ist schon aufgrund seiner formalen Struktur ein Vorgang der Interdisziplinarität. Theater arbeitet mit Rollen, braucht Kostüme und Requisiten, arbeitet mit Bildern, baut Räume und setzt auf elektronisch Effekte in der Technik. Es arbeitet mit Sprache, Musik und Tanz. Es nutzt Dramaturgie und Textarbeit ebenso, wie akustische und optische Physik. Wer gestaltet Licht und Ton? Wer kümmert sich um Ausstattung und Bühnenbild? Wer organisiert Logistik und Transporte? Wer um Öffentlichkeitsarbeit und Dokumentation?

Theater steht für inhaltliche Öffnung. In der Pädagogik ist diese Offenheit Markenzeichen und Daseinsberechtigung unserer

Profession. Theater ist auf inhaltliche Interdisziplinarität angelegt: Historische Konflikte, politische Problematiken, sprachliche Differenzen, Probleme der Bildinterpretation und Texterfassung, das Spannungsfeld von Ästhetik und Bewegung, Ökologie und Globalisierung, Flucht und Migration, Medizinische Herausforderungen, psychiatrische Phänomene, ja sogar mathematische Herausforderungen: all das lässt sich mit den Mitteln des Theaters aufgreifen und bearbeiten. *Ästhetische Bildung* stellt Fragen, die über den Horizont hinausweisen (vgl. Otto, S.69). Die didaktische Orientierung am Subjekt erweitert den Blick über die Grenzen der Fachlichkeit und starrer Unterrichtsstrukturen ins Noch-Nicht-Bewusstsein zu erwartender Veränderungen. In der Ästhetischen Bildung wäre ein Perspektivwechsel wünschenswert, der „den Körper und seine Rolle in verschiedenen Aufführungspraxen ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückt“ (Hentschel 1999, S.20). Die realen Verhältnisse und Inhalte sollten für die SuS lesbar sein: sie könnten sich mit Aufnahme ihrer Körperlichkeit und ihrem Bewegungsdrang endlich ernst genommen, anschluss- und bildungsfähig und im besten Falle glücklich fühlen.

Make better, Macbeth!

Im Falle von „Make better, Macbeth!“ half neben dem Ruf der Staatsoper, die Entscheidung der Schulleitung, das Vorhaben zu einer Angelegenheit der ganzen Schule zu machen. Es wurde ein Rahmen geschaffen, in dem verschiedene Fachlehrer*innen am Tisch zusammenkamen und ihren Unterricht über die Oper miteinander koordinierten. Geleitet wurden die WS je gemeinsam von einer/ Fachlehrer*in und einem Mitarbeiter*in der Staatsoper. Die SuS haben sich in den WS gegenseitig besucht und selbstständig gearbeitet. Jede WS hatte eigenständige Entwürfe und diese mit den anderen abgestimmt. Die Theater-WS war als größte WS tonangebend. Der Prozess war oft anstrengend und zeitaufwendig. Erst recht, wenn unterschiedliche pädagogische Ansichten aufeinander trafen oder Konflikte entstanden und mediatisiert werden wollten. Die Opernproduktion machte alle Beteiligten zu Lernenden. Der Aufwand erschien Kolleg*innen und SuS in der Auswertung sinnvoll und alle waren stolz auf die geleistete Arbeit. In Erinnerung bleibt die Frage nach der Möglichkeit von Veränderung.

Literatur

- Stephan B. Antzack: Das Bühnenbild im Kunstunterricht. Kunstpädagogik im fächerübergreifenden Zusammenhang eines musiktheaterpädagogischen Projektes, (Staatsexamens-Arbeit), Potsdam 2010.
- Meike Aissen-Crewett: Ästhetische-aesthetische Erziehung. Zur Grundlegung einer Pädagogik der Künste und der Sinne, Reprint 2013, Potsdam 2000.
- Joseph Beuys im Gespräch mit Siegfried Neuenhausen, in: Kunst + Unterricht, Hannover 1969, S.52, zitiert nach: Riegel, S.240.
- Helmut Frommer, Siegfried Körsgen: Über das Fach hinaus. Fächerübergreifender Unterricht, Praktisches Lernen, Pädagogische Tradition, Düsseldorf 1989.
- Volker Harlan, Rainer Rappmann, Peer Schata: Soziale Plastik. Materialien zu Joseph Beuys, Achberg 1978.
- Hartmut von Hentig: Systemzwang und Selbstbestimmung. Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft, 3. Aufl. 1970, Stuttgart 1968.

- Ulrike Hentschel: Was soll das Theater? Der Beitrag von Spiel und Theater zu einer intermedialen ästhetischen Bildung, in: BDK-Mitteilungen 3/1999, S.18-21.
- Land Brandenburg (Hg.): Über das Fach hinaus. Fächerübergreifender, fächerverbindender Unterricht und die Übergreifenden Themenkomplexe (ÜTK). Materialien zur Rahmenlehrplanimplementation, Ludwigsfelde 2003.
- Gunter Otto: Fachdidaktik über das Fach hinaus. Über Fächerunterricht und Fächergrenzen, in: Gunter Otto: Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik, Bd.2, Schule und Museum, Seelze 1998.
- Georg Peez: Kunstunterricht – fächerverbindend und fachüberschreitend. Ansätze, Beispiele und Methoden für die Klassenstufen 5 bis 13, München 2011.
- Hans Peter Riegel: Beuys. Die Biografie, Berlin 2013.

Begriffssammlung Performative Künste – Die Weiterführung einer Didaktik als kollektiver Schreibprozess

Dorothea Hilliger

Das Buch

Meine 2018 erschienene Publikation *K_Eine Didaktik der Performativen Künste* ist in mehrerlei Hinsicht dem Gedanken des Kollektivs verpflichtet.

Der Untertitel *Theaterpädagogisch handeln im Framing von Risk, Rules, Reality und Rhythm* bezieht sich deutlich auf die Arbeit des Performancekollektivs Gob Squad, welches mit den von ihm so genannten *Vier R's* einen Gesamtrahmen für die kollektive Entwicklung von Performances absteckt. In diesem Rahmen bewegt sich die Gruppe künstlerisch. Dieser kollektive Entwicklungsansatz ist in der Didaktik für theaterpädagogische Arbeitsprozesse ausbuchstabiert und fruchtbar gemacht worden. Durch die Bezugnahme wird sichtbar, dass in dieser Didaktik die Pädagogik deutlich von der zeitgenössischen performativen Kunstpraxis aus gedacht wird.

Hierin steckt – neben dem Bezug auf ein bestimmtes Performancekollektiv, welches die Entwicklung seiner Arbeitsform öffentlich reflektiert und so zugänglich macht – auch ein bestimmtes Theaterverständnis.

Der Ansatz der Didaktik und wie sie sich aktuell weiterentwickelt, soll im Folgenden vorgestellt werden.

Der zeitgenössische Bezug

Die *Vier R's* sind eine Neuerung für das zeitgenössische Theater, die in ihrer Struktur an die W-Fragen von Stanislawski anschließen. Die W-Fragen Stanislawskis dienen dazu, eine Figur in einer Als-Ob-Situation darstellen zu können. Die Schauspieler agieren mit einer genauen inneren Vorstellung von den Handlungsmotiven ihrer Figur, wenn sie sich Antworten erarbeiten auf Fragen wie: Wer ist die Figur? Wo ist sie? Was tut sie dort und warum tut sie es? Wo kommt sie her? Solcherart

Fragen verhelfen im Sinne eines psychologischen Realismus zu der glaubhaften Entwicklung einer Bühnenfigur.

Das vom Performancekollektiv Gob Squad entwickelte Framing verfolgt ein komplett anderes Ziel. Hier geht es nicht um die kunstvolle Aufführung einer fiktiven Realität. Vielmehr wird mit einem eigenen, nach künstlerischen Gesichtspunkten entwickelten Regelsystem auf Wirklichkeit zugegriffen. Indem gängige soziale und gesellschaftliche Praktiken, Verhaltensweisen und Normen außer Kraft gesetzt, neu gedacht, anders kombiniert, in überraschender Weise ausgetestet werden u.a.m., wird eine theatrale Wirklichkeit hergestellt, die sich zur sozialen Realität, auf die sie sich bezieht, nicht in einem Verhältnis der Repräsentation befindet. Statt dessen werden die Übergänge zwischen sozialer und theatraler Wirklichkeit aufgesucht und künstlerisch gestaltet. Die auf der Basis eines solchen Theaterverständnisses entwickelte Didaktik, die als zeitgenössisch zu charakterisieren ist, weist einen deutlichen Handlungsbezug auf. Er richtet sich auf die Performativen Künste in ihrer auch sozialen Dimension. Der Anspruch auch sozialer Relevanz theaterpädagogischer Arbeit(en) verlangt viel von denen, die diese Prozesse pädagogisch und künstlerisch verantworten. Welche didaktischen Rahmungen braucht und verträgt eine künstlerisch verstandene Theaterpädagogik? Was entsteht, wenn Amateure zu Performerinnen und Performern werden und Theaterkünstler*innen in Bildungszusammenhängen arbeiten? Welche neuen Perspektiven eröffnen sich durch die Erweiterung hin zum Kollektivem und Performativen?

Basierend auf der Erfahrung eines über Jahre erfolgreich arbeitenden und sich beständig erneuernden Performancekollektivs, wird in *K_Eine Didaktik der Performativen Künste* eine klare Struktur vorgeschlagen, die aber so viel Abweichung ermöglicht, dass auch auf Aktuelles, auf Unvorhergesehenes und Überraschendes, was ja nicht selten in kollektiven Findungsprozessen aufscheint, reagiert werden kann. Unter pädagogischem Vorzeichen wird also der Gedanke des Kollektivs variiert, aber keineswegs aufgegeben.



Fotos: Thomas Reyer

Kollektive Weiterführung

Entstanden ist das Buch am *Institut für Performative Künste und Bildung der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig*. Die Studiengänge des Instituts sind selbst vom Gedanken kollektiven künstlerischen Gestaltens getragen. So haben Studierende wie auch Lehrende mit ihrem Tun und Denken die Didaktik mit geprägt und nachhaltig bereichert. Angesichts der sich rasch entwickelnden Arbeitsweisen, Formen und Formaten der Performativen Künste stellte sich für mich schon im Schreibprozess die Frage, wie die Didaktik weiterhin aktuell gehalten werden könnte. Es entstand die Idee, den Schreibprozess in Anlehnung an ein entscheidendes Charakteristikum der Kunstform kollektiv fortzusetzen, und zwar online in Form einer *Begriffssammlung Performative Künste*.

Die Sammlung geht Begriffen, die im Kontext der Performativen Künste beständig verwendet werden oder auch solchen, die der Kunstform neue Impulse geben können, im Sinne von Handlungsbegriffen nach.

Was zum Beispiel bedeutet Recherche, Schwarm, Flüchtigkeit oder Kollektiv für künstlerisch-pädagogisches Handeln? Diese Begriffe werden in der Sammlung aus verschiedenen Perspektiven und Handlungserfahrungen heraus ausgedeutet. Es schreiben unterschiedliche Künstler*innen, Theoretiker*innen, Pädagog*innen und diejenigen, die sich zwischen diesen Bereichen bewegen. Alle sind auf verschiedene Weise dem *Institut für Performative Künste und Bildung* verbunden. In der gemeinsamen Weiterführung der von mir verantworteten Didaktik realisieren sie auf neue Weise den kollektiven Charakter der Performativen Kunstform – bei gleichzeitiger Wahrung der je besonderen Haltung und vielleicht auch widersprüchlichen Sicht auf künstlerisch-pädagogisches Handeln. Die Webseite verbindet fachbezogene theoretische und künstlerisch-pädagogische Positionierungen in einem engen Theorie-Praxis-Verhältnis. Damit positioniert sie sich als Impulsgeber im aktuellen theaterpädagogischen Fachdiskurs und stellt gleichzeitig den praxeologisch orientierten Forschungsansatz des Instituts vor.



Foto: Thomas Reyer

Eine wiederkehrende Struktur, in der sich alle Schreibenden bewegen, eröffnet einen Denkraum hinein in die Praxis wie auch die Theoriebildung. Sie ist Teil der Reflexion darüber, welche Position und soziale Bedeutung den Performativen Kunstformen, auch in ihrer pädagogischen Spielart, zukommt. Die Onlinepublikation ist somit für alle die gedacht, die sich in diesem Handlungsfeld, ob lehrend, schreibend, unterrichtend oder anderweitig handelnd bewegen.

Sie ist erreichbar unter <http://www.performative-kuenste.de> oder unter https://dorotheahilliger.de/performative-kuenste_liste.html

Literatur:

- Gob Squad: Lesebuch und der unmögliche Versuch daraus klug zu werden. Berlin 2010.
- Hilliger, Dorothea: K_Eine Didaktik der Performativen Künste. Theaterpädagogisch handeln im Framing von Risk, Rules, Reality und Rhythm. Berlin/Milow/Strasburg 2018.
- Stanislawski, Konstantin: Die Arbeit des Schauspielers an sich selbst. Berlin 1986.

Bertolt Brecht als Didaktiker?

Gerd Koch, C. Wolfgang Müller

Aus einem weiten Verständnis des Sozialen wurde ab 1972 an der Pädagogischen Hochschule Berlin (West) exemplarisch der Dichter / Autor / Stückeschreiber / Theatermann / Dialektiker Bertolt Brecht als ein Didaktiker ‚beerb’t‘, womit zugleich eine Ent-Routinisierung von Didaktik, Pädagogik, Erziehungswissenschaft bzw. eine Rekonstruktion dieser Disziplinen aus seinem denkendem Handeln / handelndem Denken stattfinden sollte. In diesem Heft der „Zeitschrift für Theaterpädagogik“ dokumentiert die Rubrik „Aus dem Archiv“ Arbeitspapiere aus der Vorlesungsreihe „B. B. als Didaktiker. Statt einer Einführung in die Erziehungswissenschaft“. Worum ging es damals? BB als Didaktiker? Was waren Beweg-Gründe seitens Prof. Dr. C. Wolfgang Müller, zusammen mit seinem Kollegen Gunther Soukup Lehrveranstaltungen mit dem Titel „B.B. als Didaktiker“ an der PH Berlin (West) anzubieten? Schelmisch betitelt: „Statt einer Einführung in die Erziehungswissenschaft“.

C. WOLFGANG MÜLLER:

Meine Beweggründe sind mir heute noch sehr deutlich, weil lebendig, wenn auch nicht immer wissenschafts-historisch aus den Quellen rekonstruiert.

Ich hatte Anfang der fünfziger Jahre an der Berliner Universität und der Freien Universität Berlin Germanistik, Anglistik und Kunstwissenschaft studiert und war durch die damals gängige idealistische und auf hermeneutischen Verfahren der Textinterpretation basierende rekonstruktive Textwissenschaft von lebendigen Handlungen lebendiger Menschen abgeschreckt worden. Außerdem hatte ich niemals Studienrat werden wollen, sondern Kommunikator für mich relevante Aussagen über eine zu kritisierende Wirklichkeit mit unterschiedlichen Medien. Deshalb schrieb ich meine Dissertation in der Publizistikwis-

Bertolt Brecht als Didaktiker?

senschaft mit dem abnickenden Verständnis von Emil Dovifat (Prof. Dr. Dovifat gehört zu den Begründern der Zeitungs- und Publizistikwissenschaft in Deutschland, Anm. gk) über die „Anfänge des politischen Kabarets in Frankreich und Deutschland“, weil mich die dort verhandelten Gegenstände interessierten und ich ihre Präsentationsweise für zeitgemäß hielt. Heute sage und schreibe ich: Die damalige ‚Didaktik‘ war an den zu vermittelnden Gegenständen orientiert und am ‚Lehrer‘. Ich war an neuen, zu vermittelnden Sichtweisen interessiert und am ‚Lerner‘. Das waren die Unterschiede, die mich und Gunther Soukup zu der Lehrveranstaltung an der Pädagogischen Hochschule brachten: ‚B.B. als Didaktiker‘.

Aus der Gegenwart gesehen und ein Vergangenes betrachtend, erlebe ich heute das, was wir damals angehenden Studierenden des Lehramtes nahebringen wollten, als etwas inzwischen weitgehend Abgenicktes wenn auch nicht in allen Details gut Verstandenes:

- Didaktik ist nicht nur eine Lehre von den zu lehrenden Gegenständen, sondern bevorzugt auch eine Lehre, wie diese Gegenstände zu vermitteln sind.
- Didaktik ist nicht nur eine Lehre vom Lehren, sondern auch vom Lernen und den Lerngewohnheiten bei Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher sozialer Elternhäuser und in den sozialen Klassen, die sie geprägt haben.
- Lehren und Lernen findet nicht nur in den Köpfen und in den Schreibebewegungen statt, sondern auch in den konkreten Handlungen der Lernenden in ihrem Alltag.
- Umlernen ist heutzutage wichtiger als Lernen, weil der zustimmungsfähige Alltag uns meistens das Falsche lehrt.
- Was aber wäre das ‚Richtige‘?

Ich glaube, es inzwischen für mich zu wissen. Aber ich weiß nicht mehr, inwieweit es in unserer gegenwärtigen Gesellschaft mehrheitsfähig ist.

GERD KOCH:

Hier liegt ein früher Versuch vor, eine ästhetische Praxis und Theorie erziehungswissenschaftlich / didaktisch zu lesen. Ein Versuch, Didaktik, Erziehungswissenschaft durch einen Nicht-Erziehungswissenschaftler (mit) zu begründen, zu ergründen. Alte Begrifflichkeiten zu verlernen, um Platz für neue Begriffe, neues Begreifen zu gewinnen:

Begriffe begründen und entfalten sich in Praxis und werden zu Griffen, Zugriffen, Eingriffen. Erziehungswissenschaft / Pädagogik / Didaktik werden praktische Wissensweisen, anwendungsorientiert / Anwendungen orientierend. Bertolt Brecht lässt seinen „Ziffel“ in den „Flüchtlingsgesprächen“ sagen: „Die Begriffe, die man sich von was macht, sind sehr wichtig. Sie sind Griffe, mit denen man die Dinge bewegen kann [...] die *Lebensweise* (Hv. gk) der Begriffe, dieser schlüpfrigen, unstabilen, verantwortungslosen Existenzen [...] Sie treten sozusagen paarweise auf, jeder ist mit seinem Gegensatz verheiratet.“¹

Das Vorlesungsunternehmen von 1972 und 1976 kommt der Geschichte und Praxis einer Allgemeinen Didaktik (die von einer Schul-Fach-Didaktik zu unterscheiden ist) nahe. Sie weist in Richtung „Lebengewinnungsprozess“ (Karl Marx) und vermeidet verkürztes Spezialistentum.

Eine solche Didaktik erkennt bzw. geht meines Erachtens ihren Weg mit folgenden Markierungen / Stationen: Entwicklung allgemeiner Potentialität (bildhaft gesprochen: als einer Art ‚Knetmasse‘, Kreativität, aus der noch allerhand werden kann) – Herausbildung spezieller Kompetenz(en) (siehe das berühmte K-Wort in der Schulentwicklungsplanung á la PISA) – Ermöglichen von Performanz – Erwerben von Geschicklichkeit in Reflexivität (von dieser letzten Markierung kann / soll gerne wieder rückwärts geschaut / gegangen werden: also Selbstreflexion). Ich bemerke, dass sich meine Ideen zum Didaktischen an Erkenntnisse und Praxen, die das „Bauhaus“ schon vor etwa 100 Jahren kannte, anlehnen.²

Lothar Klingberg (in der DDR) hat neben anderen (etwa in der BRD: Herwig Blankertz, Wolfgang Klafki) in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion auf die Dialektik von Methodik und Didaktik (m. E. auch zu lesen als Widerspruchsfeld von Besonderem und Allgemeinen) hingewiesen.³ Und der Erziehungswissenschaftler Horst Rumpf legt die Notwendigkeit eines „schrägen“ Lernens und einer ebensolchen Didaktik, die die Sinnlichkeit nicht übergeht und „den Ansatz beim Szenischen“ würdigt, nahe.

Anmerkungen

¹ Brecht: *Gesammelte Werke*, Bd. 14 (Prosa 4). Frankfurt am Main 1967, S. 1461

² Siehe auch den Grundkurs am „bauhaus“ als Kreativ-Masse-Potential: „Revolutionierend ist [...] die Idee eines vorgeschalteten ‚Grundkurses‘ [für alle Studenten] in dem Gestaltung an sich, losgelöst von Architektur und

Gerät, gelehrt wird“ (Lindinger/Huchthausen) <http://www.designwissen.net/seiten/das-bauhaus>

³ Vgl. <https://leibnizsozietaet.de/wp-content/uploads/2017/10/22-Frank-Tosch.pdf>

MAGAZIN

Versuche des Verlernens Theaterpädagogisch Handeln in postkolonialen Gefügen¹

Eliana Schüler, Valeria Stocker

„... Was wäre, wenn Bismarck eine Sonnenallergie gehabt hätte?
Wenn die Berliner-Konferenz, die Dahomey-Konferenz gewesen wäre?
Wenn Thomas Sankara nicht tot wäre?
Und wenn China kein Interesse an Afrika hätte?
Wenn Trump und Putin sich ineinander verlieben würden?
Wenn das Geld in Togo nicht von Frankreich abhängig wäre?
Wenn die Grenzen sich auflösen würden?
Wenn alle Bürokraten arbeitslos wären?
Wenn alle Gefängnisse leer wären?
Und wenn wir alle träumen würden?“
(Auszug aus dem Stück TRACES vol. I)

Das Projekt TRACES²: Kontext und Konstellationen

TRACES³ – Koloniale Spuren in Berlin und Lomé: Zwölf Menschen aus Berlin und Lomé, eine gemeinsame Geschichte, viele Perspektiven und unzählige Fragen. Seit Januar 2019 suchen zwölf Teilnehmende aus Lomé und Berlin gemeinsam nach Spuren der Kolonialzeit: Gebäude, Straßennamen, Objekte, aber auch Spra-

che, Literatur, Haltungen, Meinungen und Wissen. Welche Rolle spielt die Kolonialgeschichte heute? Wo und wie ist die Kolonialgeschichte noch präsent? Was bedeutet koloniale Kontinuität? Welche Positionen werden in öffentlichen Debatten vertreten? Welche nicht? Und wie positionieren wir uns?

TRACES ist ein Theaterprojekt zu kolonialen Spuren und möchte eine postkoloniale Debatte anregen, Verbindungen sichtbar und Stimmen hörbar machen. Über sieben Monate hinweg haben die Teilnehmenden unter der theaterpädagogischen Leitung von Eliana Schüler, Valeria Stocker und Jean Koffi Edem Touglo gemeinsam recherchiert, sich ausgetauscht, theatral geforscht und ihre Ideen in Lomé und Berlin künstlerisch sowie politisch umgesetzt. Dabei entstanden zwei Stücke: TRACES vol.I und TRACES vol.II.⁴

Initiiert und geleitet wird TRACES von X Perspektiven⁵ (Deutschland / Schweiz) und der Compagnie Artistique Carrefour (Togo). Nach der ersten gemeinsamen Arbeit TROC⁶ ist dies die zweite Zusammenarbeit. Im Zentrum der Kollaboration steht das Hinterfragen von gewohnten Perspektiven. TRACES ist ein Versuch, die politischen Bedingungen von transnatio-

nen (Theater-) Projekten mitzudenken und sie zum Gegenstand des Prozesses zu machen. Inwiefern ist eine gleichberechtigte Partnerschaft im Nord-Süd-Kontext möglich? Wie kann man das Thema Kolonialismus künstlerisch verhandeln? Wie ist es möglich ein Verlernen anzuleiten? Und wie gehen wir mit unserer eigenen Positionierung um?

Versuche des Verlernens

Im Laufe der gemeinsamen Arbeit haben sich zentrale Herausforderungen und damit einhergehende Strategien herausgebildet. Diese Aspekte sind eng verbunden mit der Frage des Verlernens⁷ von mächtigem Wissen und Können sowie diskriminierender Sprach- und Handlungsmuster und dem Hinterfragen von gelernten Selbstverständlichkeiten, der eigenen sozialen Position und Privilegien. Dies betrifft sowohl den Prozess des Recherchierens und Probens als auch den Prozess des Inszenierens. Ziel ist es, Wissen und Können zu dekonstruieren und neu anzueignen. „Unlearning“ kann in diesem Sinne als Übung verstanden werden, um Schritt für Schritt, mit den angelernten Praxen und Gewohnheiten der machtvollen Unterscheidung, die sich in Habitus, Körper und Handlungen eingeschrieben haben, zu brechen.⁸ Verlernen verstehen wir dabei als Prozess, der niemals abgeschlossen ist. Immer wieder neue Herausforderungen lassen das Verlernen eine „ganz schön schwere und unsichere Übung“⁹ sowohl für Teilnehmende als auch Anleitende werden. Im Folgenden werden unterschiedliche Strategien des Verlernens vorgestellt, die für das Projekt TRACES zentral waren.



Foto: X Perspektiven/Compagnie Carrefour

Versuche des Verlernens



Foto: X Perspektiven/Compagnie Carrefour

Reflektieren

Auch wenn dem theaterpädagogischen Probenprozess das Reflektieren inhärent ist, unterliegen theaterpädagogische Projekte, die (auch) auf eine Aufführung zielen, einem Produktions- und Zeitdruck. Uns schien es daher wichtig, das Projekt zeitlich zu entzerren, um in allen Phasen vom Produktionsdruck befreite Recherche- und Reflexionsräume zu etablieren, die auf verschiedene Ebenen zielten: Für die Teilnehmenden sollten Räume geschaffen werden, in denen sie an ihren jeweiligen Lernprozessen, Irritationen und Fragestellungen ansetzen können; für Teilnehmende und Anleitende wurde der Raum gebraucht, um zu befragen, wer wann auf wessen Kosten lernt; für uns als Anleitende galt es immer wieder zu reflektieren, welche Übungen und Aufgaben für manche Teilnehmende Schmerzhaftes und Traumatisches ‚triggern‘ können; und nicht zuletzt musste das künstlerische Material der Reflexion der gesamten Gruppe unterzogen werden. Beruhend auf den unterschiedlichen Erfahrungen der Teilnehmenden ist ein Projekt zum Thema ‚koloniale Spuren‘ unterschiedlich emotional für die Teilnehmenden, dies ist verknüpft mit Privilegien und Deprivilegierung der Teilnehmenden. Die Möglichkeit sich emotional von Inhalten und Diskussionen zu distanzieren ist ein Privileg, auf welches nicht alle Teilnehmenden gleichermaßen zurückgreifen können. Das Thema wird für manche schnell biographisch, weil es nicht unabhängig von persönlichen Erfahrungen und Traumata erlebt werden kann. Wir versuchten dieser Schwierigkeit zu begegnen in dem wir nach Thema und Betroffenheit auch ge-

trennte Reflexionsräume schufen. Eine weitere Herausforderung stellt sich, wenn das biografische Material auf die Bühne kommt. In der Auswahl des biographischen Materials war für uns eine Strategie der Zurückhaltung wichtig. Die Teilnehmenden entschieden selbst, wie viel Persönliches sie in den Prozess und in die Inszenierung einbringen wollten. Beim Inszenieren der biografischen Texte, stellt sich dann – neben Fragen nach Distanzierung – auch Fragen nach potenziellen Projektionen des Publikums. Mit den Zuschreibungen der Zuschauer*innen haben wir in mehreren Szenen bewusst gespielt, indem Texte vertauscht wurden. Das Publikum sollte sich bei Fragen ertappen können, wie z.B.: Gebe ich als Zuschauer*in einem Text nur eine Dringlichkeit, weil ich sehe, er wird von einer schwarzen Performer*in gesprochen und projiziere ich womöglich Bilder der Betroffenheit in eine Szene? In anderen Szenen erschien es uns jedoch zentral, die Texte von den jeweiligen Autor*innen sprechen zu lassen, denn das Ziel war es, weder Erfahrungen Einzelner noch die Wirkmächtigkeit diskriminierender Machtstrukturen auf der Bühne zu relativieren. Durch die Arbeit mit biografischem Material wurde auch reflektiert, wer sich aus welcher (Macht-) Position welche Geschichten aneignen kann und wie gewaltvoll das Aneignen der Geschichten anderer – gerade in der Auseinandersetzung mit Kolonialismus – sein kann.

Positionieren

Eines der grundsätzlichen Ziele war es, sich seiner eigenen gesellschaftlichen Positionierung bewusst(er) zu werden: Welche

Privilegien habe und nutze ich? In Bezug auf welche Machtstrukturen erfahre ich Diskriminierung? Welche Machtstrukturen bringt mein Handeln und Sprechen immer wieder mit hervor?

Dabei wurde deutlich, dass gerade Intersektionalität, also das miteinander verschränkt-Sein verschiedener Diskriminierungsformen zentral für die Auseinandersetzung in der Gruppe war. Mit verschiedenen, kontinuierlichen Frage- und Diskussionsformaten haben wir unterschiedliche und teils konfigrierende Positionierungen innerhalb der Gruppe transparent gemacht und bearbeitet. Sowohl die Inhalte als auch die Formate des Fragens und Reflektierens sind in die Inszenierungen eingeflossen. Ein weiterer zentraler Aspekt des Verlernens war es, unser eigenes Verständnis von ‚Machtkritik‘ kritisch zu befragen. Wer hält welche machtkritischen Strategien für die ‚richtigen‘? Für wen fühlen sich welche ‚übergestülpt‘ an? Wie gehen wir dahingehend mit Differenzen um? Hier war die Zusammenarbeit mit unserem Kollegen Jean Koffi Edem Touglo entscheidend, der uns immer wieder dazu anhielt, unsere weiße und europäisch-akademische Sichtweise zu hinterfragen. Aus Perspektive der Anleitenden ging es auch darum, sich auf die Heterogenität der Gruppe einzulassen, eigene Zuschreibungen gegenüber den Teilnehmenden und den beiden Gruppen aus Lomé und Berlin permanent zu hinterfragen.

Recherchieren

Zentral ist das Recherchieren insbesondere mit dem Ziel, jenes Wissen in den Prozess zu holen, das nicht dem gängigen europäischen Kanon entspricht. Hierfür wurden verschiedene externe Inputs in Form von Workshops und Vorträgen organisiert. So haben wir u.a. durch Stadtführungen mit Berlin Postkolonial und Postcolonial Potsdam, das Besuchen von Ausstellungen oder Workshops mit dem quix-Kollektiv versucht, unser Wissen kritisch zu befragen und zu erweitern.¹⁰ Auch in Lomé haben wir externe Inputs in Form von Vorträgen und Workshops u.a. mit dem Geschichtspräsident Michel N’buéké Adovi Goeh-Akue und dem ‚Artisten‘ Horus Donkovi eingeholt und historisch bedeutende Orte besucht. Doch in Lomé wurde die Frage des Recherchierens auf

andere Weise besonders deutlich, nämlich im Rekonstruieren der Geschichtsschreibung. In den Worten der Teilnehmerin Félicité Kodjo-Atsou ging es darum, die „Geschichten der Geschichte“ zu recherchieren. Im Rekonstruieren verschiedener und teils widersprüchlicher Perspektiven auf Geschichtsschreibung und ihre Auswirkungen auf die Gegenwart, ging es uns dabei auch um den Versuch einer kollektiven Arbeit an „geteiltem Wissen“¹¹.

Kontextualisieren

Damit ist auch die Frage nach der Kontextualisierung angesprochen. Aus den beiden Probenphasen haben sich unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte entwickelt, die nicht unabhängig vom gesellschaftlichen Kontext der Aufführungen gedacht werden können. Es stellt sich die Frage, welche Themen wo welche Dringlichkeit besitzen? Welche Zeichen werden wo wie verwendet und gelesen? In Lomé hat sich der Fokus der Inszenierung auf die Frage nach der komplexen und zutiefst widersprüchlichen Geschichtsschreibung verlagert. In der zweiten Stückentwicklung in Berlin wurde der Fokus weiter: wir sind eingebettet in



Foto: X Perspektiven/Compagnie Carrefour

koloniale Spuren, Blicke, Körper, Wahrnehmung, Wissen – nichts ist denkbar ohne kolonial-rassistische Spuren, die unseren Alltag in Berlin und Lomé durchziehen. So entstanden zwei unterschiedliche Stücke: TRACES vol.I entwickelten wir in Lomé: Ein Theaterstück zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Ein Stück zwischen zwei Ländern, vielen Identitäten und unzähligen Versionen der Geschichtsschreibung. Ein Stück in dem König Mlapa auf Salvini trifft, Bismarck an Sonnenallergie leidet und die Bücher von Frantz Fanon

zur Pflichtlektüre in der Schule ausgerufen werden, der Versuch einer gemeinsamen Erinnerung, der Versuch einer Utopie. Darauf aufbauend entstand TRACES vol. II, ein Stück mit zwölf Performer*innen. Zwölf Körper, unzählige Blicke, ein Stück über koloniale Spuren in unseren Blicken, in unseren Beziehungen, unserer Sprache, unserer Wahrnehmung, unserem Wissen. Ein Stück über koloniale Spuren in Lomé und Berlin.

Literatur:

Castro Varela, María do Mar/ Heinemann, Alisha M. B. (2017): *Ambivalente Erbschaften. Verlernen erlernen!* In: trafo.K. (Hg.): *Strategien für Zwischenräume. Ver_Lernen in der Migrationsgesellschaft. Zwischenräume #10*. Online: <http://trafo-k.at/schriftenreihe/>

Schüler, Eliana / Stocker, Valeria (2018): »Stimmen nach außen tragen«. Audiowalks von und mit Inhaftierten im Rahmen des Projekts TROC. In: *Zeitschrift für Theaterpädagogik. Korrespondenzen* (72), S. 51-52.

Spivak, Gayatri Chakravorty (1996): *The Spivak Reader*. Hg. von Donna Landry u.

Gerald Maclean. New York/London: Routledge.

Sternfeld, Nora (2014): *Verlernen vermitteln*. In: Sabisch Andrea; Meyer, Torsten; Sturm, Eva: *Kunstpädagogische Positionen*, Band 30.

Zinsmaier, Isabelle (2019): *Theaterpädagogik im postkolonialen Kontext*. In: *Zeitschrift für Theaterpädagogik. Korrespondenzen* (74), S. 7-9.

Anmerkungen

1 Zur Auseinandersetzung mit den sprachlichen Benennungen sog. inter- oder transkultureller Projekte und ihren Fallstricken, vgl. Zinsmaier 2019. Wir entscheiden uns hier für den Begriff des Gefüges, um zu verdeutlichen, dass das Projekt in einem postkolonialen Kontext und kolonialen Relationen situiert ist und sich auf vielfältige Weise mit den daraus resultierenden postkolonialen Fragestellungen beschäftigt.

2 „TRACES“ als Titel für Projekte, die mit Kolonialismus auseinandersetzen, wurde auch von anderen Projekten gewählt, u.a. das Projekt „Traces of Colonialism“ der Leibniz Universität Hannover / University of Cape Coast oder das Projekt „TRACES – Transmitting Contentious Cultu-

ral Heritages with the Arts“ des Institute for Art Education der Zürcher Hochschule der Künste.

3 TRACES ist ein Projekt von X Perspektiven und der Compagnie Artistique Carrefour in Kooperation mit ASA FF e.V. Gefördert wird das Projekt von Engagement Global mit Mitteln des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung im Rahmen von „weltwärts - Außerschulische Begegnungen im Kontext der Agenda 2010“, von der Schweizer Botschaft in Togo und der Stiftung Umverteilen.

4 TRACES vol.I wurde am 07./08. März 2019 in Lomé und am 05. Juli 2019 in Erfurt gezeigt. TRACES vol.II wurde am 11./12./13. Juli 2019 in Berlin aufgeführt.

5 Mehr zu X Perspektiven unter: www.x-perspektiven.com

6 Vgl. Schüler / Stocker 2018

7 zum Konzept des „Unlearning“ vgl. u.a. Gayatri Spivak vgl. Spivak 1996; Castro-Varela et al. 2017

8 Vgl. Sternfeld 2014, S. 19

9 ebd.

10 Mehr zur Arbeit von Berlin Postkolonial: www.berlin-postkolonial.de, *Postcolonial Potsdam*: www.postcolonialpotsdam.wordpress.com, *Quix-Kollektiv*: www.quixkollektiv.org.

11 Bell Hooks zit. n. Sternfeld 2014, S.

Es tut sich viel und immer mehr Recherche für OUR STAGE – 4. EUROPÄISCHES BÜRGERBÜHNENFESTIVAL

Miriam Tscholl

Im Sommer 2018, als die Idee für dieses Festival entstand, hatte ich als Kuratorin an dieses Festival vor allem Fragen: In welchen europäischen Ländern arbeiten Künstler*innen mit partizipativen Formaten? Unter welchen Bedingungen entstehen sie und welchen Stellenwert haben sie in den jeweiligen Ländern? Welche Formen sind entstanden und mit welcher Motivation? Während die vorangegangenen drei Bürgerbühnenfestivals in Dresden, Mannheim und Freiburg immer auch spannende europäische und internationale Aspekte hatten, aber schwerpunktmässig die deutsche Theaterlandschaft abbildeten und ansprachen, sollte dieses Festival sowohl bei der Auswahl der Produktionen, Referenten und Universitätspartner inhaltlich und sprachlich konsequent europäisch sein. Ich berichte über den Rechercheprozess, der zur Auswahl der elf gezeigten Produktionen und zu den begleitenden 38 Rahmenveranstaltungen geführt hat, an denen neben dem Dresdner Publikum zahlreiche Theaterschaffende aus dem In- und Ausland, über 100 Studierende aus sieben europäischen Ländern, 40 Referenten und über 200 angereiste Spieler*innen teilnahmen. Die Herangehensweise an die Suche nach geeigneten Theaterproduktionen und Inhalten für das Festival war kein systematischer Prozess, der eine klare Methode mit klar definierten Zielen verfolgte. Ich wollte diese Recherche so ergebnisoffen wie möglich gestalten und hatte mir im Vorfeld bei der Theaterleitung viel Zeit

dafür verhandelt, so dass ich die Recherche für das Festival als etwas begreifen konnte, das über eine Festivalplanung hinausging. Die Vision war, etwas über die europäische Theaterentwicklung in diesem Feld zu begreifen, neue Arbeitsweisen, Partner, Vorbilder, Strukturen zu entdecken, Interessierte miteinander in Kontakt zu bringen und nicht zuletzt den europäischen Gedanken an sich zu stärken.

Der Prozess der Recherche

Wie ging ich vor, um die europäische Landschaft partizipativen Theaters zu sichten? Nachdem der Antrag auf Fördermittel von der Kulturstiftung des Bundes bewilligt wurde, fertigte ich zuerst eine Liste mit Theaterschaffenden an, die ich im Laufe der ersten Monate ansprechen wollte, um sie um europäische Tipps und Kontakte zu bitten. Meine eigentliche Arbeit bestand also neben der Internetrecherche vor allem darin, bekannte und fremde Leute aus möglichst vielen europäischen Ländern anzumailen, anzurufen und anzuskypen, um sie zu fragen, ob sie andere Leute kennen, die wiederum andere Leute kennen könnten. So entstand ein heute nicht mehr aufschlüsselbares Netz an Kontakten, die wiederum zu anderen Kontakten führten. Während mancher Kontakt sich als „Dead End“ entpuppte und sich niemand auf eine Mail von mir meldete, taten sich bei anderen Kontakten ganze Welten auf.

Oft gelangte ich über zwei bis drei Umwege zu Theatermacher*innen, die nicht nur über ihre eigene Arbeit oder ihr eigenes Haus berichteten, sondern einen guten Überblick über die partizipative Szene in ihrem Land hatten. Plötzlich skypte ich mit wildfremden Menschen, von denen ich manchmal nicht mal mehr wusste, wer mir eigentlich deren Kontakt zugespielt hatte. Das Schöne war: Fast alle teilten ihr Wissen und ihre Expertise großzügig und oft uneigennützig mit mir, nannten mir Namen, Häuser, Stücke, Festivals, Termine. Dabei waren es sowohl Theaterleiter*innen, Spartenleiter*innen, Festivalmacher*innen, Dramaturg*innen, Dozent*innen, Doktorant*innen als auch die Künstler*innen selbst, von denen viele mir nicht nur ihre eigene Arbeit ans Herz legten, sondern weitere Künstler und Häuser aus ihren Ländern nannten. Ich schloss daraus, dass es eine verbindende gesellschaftliche Motivation und ein generelles Interesse am Thema gibt, die größer ist als das individuelle künstlerische Schaffen, das zuweilen ja auch etwas Eitles haben kann. Zeitlich parallel zu dieser unsystematischen, aber effektiven Durchfragestrategie, starteten wir einen zweisprachigen Open Call und verbreiteten ihn postalisch und in den sozialen Medien. Ich hatte mir vorgenommen, keine Aufführung live zu sichten, ohne zuvor einen Videomitschnitt gesehen zu haben und keine Produktion zum Festival einzuladen, ohne sie live gesehen zu haben. Der nächste Schritt war also, an Videomitschnitte zu gelangen. Geschätzt ging die Hälfte der 600 Videozusendungen als Reaktion auf den Open Call bei uns ein, die andere Hälfte bekamen meine Jahrespraktikantin und ich durch mühevollen und kleinteilige individuelle Anfragen.¹ Von den etwa 600 Mitschnitten entsprachen etwa 300 den Bewerbungskriterien, welche waren, dass nichtprofessionelle Darsteller*innen in zeitgenössischen und professionell produzierten Theaterarbeiten die Hauptrollen besetzten. Auf den Open Call gingen auch zahlreiche Bewerbungen ein, die Produktionsleiter seriell an Festivals versandt hatten oder die ästhetisch und von den Produktionsbedingungen aus betrach-

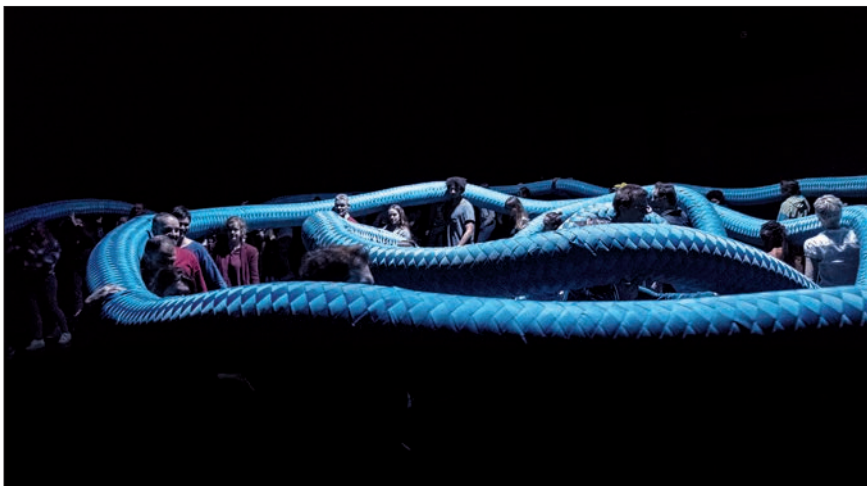


Foto: INVITED DannyWillem

tet, eher Amateurtheatercharakter hatten. Auch gab es einige Produktionen unter den Bewerbungen, bei denen uns die Künstler versicherten, dass sie keine Profis waren, was aber auf den zweiten Blick so viel hieß wie „noch keine Profis“ oder „leider keine Profis“. Auch diese Produktionen kamen nicht in Frage, vor allem da im Ergebnis meist sichtbar wurde, dass die wichtigste Frage des Festivals, nämlich die nach dem spezifisch ästhetischen Umgang mit dem Nichtprofessionellen auf der Ebene des Inhalts und der Darstellung weder gestellt noch beantwortet worden war.

Die Auswahlkriterien

Während die drei vorangegangenen Festivals mit einer ehrenamtlichen Fachjury arbeiteten, welche final die Auswahl der eingeladenen Produktionen traf, entschied ich mich aufgrund des großen Umfangs und des hohen Aufwandes der Live-Sichtungen im europäischen Ausland für eine andere Variante. Ein europäischer künstlerischer Beirat, bestehend aus Fachleuten, die ich während meiner Durchfragestrategie kennen und schätzen gelernt habe, bekam schließlich eine Shortlist von ca. 30 Produktionen samt Videomitschnitten zugeschickt, die wir bei einem ganztägigen Treffen, bei denen wir uns fast alle das erste Mal im Leben gegenüberstanden, diskutierten. Diese Debatte war äußerst konstruktiv und erhellend und brachte wesentliche Impulse für die endgültige Entscheidung.

Ein wichtiger Gesichtspunkt meiner endgültigen Auswahl war schließlich das Unterlaufen von gängigen Erwartungen. Bürgerbühnenformate sind oftmals mit Erwartungen und Klischees besetzt, die grob lauten: „Echte Menschen stehen in mittelgroßen Gruppen auf der Bühne und erzählen von der Bühnenmitte aus mit ihren eigenen Worten authentische Erfahrungen, die oftmals von Ausgrenzung geprägt sind.“ So wenig ich dieser Form der Darstellung ihre Berechtigung absprechen möchte, so wenig richtig ist jedoch, dass sich die derzeit praktizierte zeitgenössische darstellende Kunst mit nichtprofessionellen Darsteller*innen darauf reduzieren lässt. Ein weiteres wichtiges Kriterium meiner Auswahl war Diversität in jeder Hinsicht: in Bezug auf die Vielheit der Formen, der Themen, des Alters der Darsteller*innen, ihrer sozialen Zugehörigkeit, Hautfarbe,

auf die Gruppengröße, die bespielten Orte und die Rolle des Publikums. Jede generell überzeugende Arbeit, welche ich sichtete, setzte ich also bei meinen Auswahlüberlegungen in Beziehung mit den anderen Arbeiten. Zum Beispiel: Wo gibt es ästhetische und inhaltliche Überschneidungen? Welche unterschiedlichen Rollen kommen dem Publikum in welcher Produktion zu? In welcher Produktion tauchen ebenfalls junge Menschen auf? Welche Produktion enthielt ebenfalls choreografische Anteile? Welches soziale Milieu ist noch nicht vertreten?

Manche Auswahlkriterien, wie beispielsweise die Wichtigkeit des Premierendatums einer Theaterarbeit, entwickelte ich zögerlich und abwägend im Prozess des Findens. Ich kam beispielsweise zu der Ansicht, dass zwar Aktualität des Themas ein wichtiges Kriterium sei, aber eine Produktion auch älteren Datums sein könnte. So holte ich in einer gemeinsamen Neubearbeitung von Roger Bernat und mir Pending Vote aus der Versenkung hervor. Das Stück war bereits 2011 entstanden und wurde in den letzten Jahren nicht mehr gezeigt, aber die partizipative Form, in der das Publikum zum digital abstimmenden Parlament wurde und das Thema, welches die Demokratie und seine Möglichkeiten und Grenzen unter die Lupe nahm, erschienen mir aktueller denn je.

Blickt man auf die Auswahl der Produktionen, werden dort viele der heute wichtigen und schwierigen gesellschaftlichen Themen verhandelt: Die Herausforderungen, mit denen ethnische Minderheiten zu kämpfen haben, Armut und Wohnungsnot in den Metropolen, Demokratieverdrossenheit, aufkommender Nationalismus, besonders in der Arbeiterklasse, die Rolle der Geschlechter und im Rahmenprogramm wurde schließlich das Abgehängtsein ländlicher Regionen und die Rolle der Frau im Islam verhandelt. Für mich zeigt dies sehr deutlich, wie inhaltlich aktuell Stückentwicklungen mit nichtprofessionellen Darsteller*innen sein können und wie diese Form damit möglicherweise sogar einen Vorsprung vor dem Rollenspiel mit professionellen Schauspieler*innen hat, zumindest da, wo sich dieses nach wie vor häufig mit der Aktualisierung klassischer Texte befasst und damit zuweilen hinter einem wirklich aktuellen gesellschaftlichen Diskurs hinterherhinkt.

Es tut sich viel und immer mehr

Unterschiede zwischen europäischen Ländern

Die Auswahl der Produktionen war der eine Teil meiner kuratorischen Arbeit, ein anderer wichtiger Teil ging darüber hinaus und stellt die Frage nach dem Stand der Entwicklung partizipativer Theaterformen in den jeweiligen Ländern.

Durch die zahlreichen Skype-Gespräche und vor allem die persönlichen Gespräche vor Ort bekam ich nach und nach einen Eindruck über einzelne Länder. Daraus sind für das Rahmenprogramm mit dem Titel OUR WAY Vorträge über Belgien, Schottland, Polen, Italien, Frankreich, die Schweiz, Österreich und Dänemark entstanden, welche die Entwicklungslinien und den jeweiligen Stand des partizipativen Theaters des jeweiligen Landes zu fassen suchen. In einer Dokumentation über das Festival lassen sich diese für mich überaus spannenden Länderreporte nachlesen. Die Berichte geben einen Eindruck darüber, wie vielfältig die Motivationen, Herangehensweise und Voraussetzungen sind, unter denen professionelles Theater mit nichtprofessionellen Darstellern entsteht. Von mir beobachtete länderspezifische Unterschiede in den Entwicklungen partizipativer Theaterformen sind selbstverständlich mit Vorsicht zu genießen, denn sie spiegeln trotz intensiver Recherche einen temporäreren, subjektiven und unvollständigen Eindruck wider. Dennoch möchte ich ein paar Beobachtungen zusammenfassen:

Grob muss man zwischen künstlerischen und politischen Motivationen unterscheiden. Während in Deutschland in den letzten 10 Jahren, in denen Bürgerbühnen und ähnliche Modelle Auftrieb hatten, die politischen Förderinstrumente nicht angepasst wurden, sondern es den künstlerischen Entscheidungen der Häuser oder einzelner Künstler*innen überlassen blieb, wofür sie ihr Geld ausgeben, haben sich in manchen Ländern wie Belgien, Frankreich oder England künstlerische Interessen analog zu neuen Gesetzen oder Förderinstrumenten entwickelt, wobei schwierig zu beurteilen ist, welche Interessen zu Beginn standen.

2008 und erweitert 2016 wurden beispielsweise in Belgien neue Richtlinien entworfen, die die Kunst genreübergreifend in fünf Bereiche einteilt: Produktion, Präsentation, Reflektion, Recherche und

Es tut sich viel und immer mehr



Foto: LONG LIVE REGINA! Gabriella Csozó

Entwicklung und Beteiligung. Organisationen definieren sich also über einen oder mehrere dieser Bereiche, für die sie jeweils eine spezielle Förderung bekommen können. Professionelles Theater mit nicht-professionellen Darsteller*innen ist in der flämischen Kulturszene so etabliert, dass sie dort begrifflich nicht mehr gesondert gekennzeichnet ist, sondern integraler Bestandteil der alltäglichen Kunstarbeit in allen wichtigen Theaterhäusern und Festivals ist und selbstverständlich in den Kunsthochschulen gelehrt und erforscht wird.

Außer aus Ungarn, welches ich aufgrund der schwierigen politischen Lage gesondert betrachten und befördern wollte, wählte ich aus jedem Land nur eine Produktion. Belgien war das Land, an dem mir die Auswahl am schwersten fiel, so viele interessante Arbeiten tauchten dort auf. Ich hätte dieses Festival allein mit belgischen Theaterproduktionen bestreiten können. Sophie Mungier aus dem französischen Brétigny in Frankreich beschreibt ebenfalls, dass ein Gesetz, das NOTRe Gesetz von 2007 maßgeblich am derzeitigen Aufwärtstrend von partizipativem Theater mitverantwortlich ist. Mit der NOTRe-Gesetzgebung wird jeder Person die Freiheit zugesprochen, ihre kulturelle Identität aus-

zuleben. Das NOTRe-Gesetz hebt einen wichtigen Punkt hervor: Das Recht auf Kultur eines jeden Bürgers muss respektiert und befördert werden. Folglich ist dies auch ein Appell an alle Theater, die einem öffentlichen Auftrag folgen.

In Frankreich habe ich ebenfalls viele interessante Handschriften und Ansätze partizipativen Theaters gefunden, exemplarisch bleibt das Théâtre Breitigny und das Théâtre La Commune in Aubervilliers zu nennen. Ob es Zufall ist, dass in Frankreich besonders viele choreografische Arbeiten auftauchen, vermag ich nicht zu sagen. In anderen Ländern, wie beispielsweise Polen oder Ungarn stehen Interessen von Künstlern, die partizipativ arbeiten möchten, tendenziell konträr zu politischen Interessen.

Seit in Polen die nationalkonservative Partei die Wahlen gewann, ist der Aufwärtstrend experimentellen Theaters, zu welchem auch partizipative Formen zu zählen sind und welches fast ausschließlich aus der freien Szene kommt, rückläufig und konzentriert sich hauptsächlich auf Warschau, während es aus der Fläche Polens weitestgehend verschwunden ist. Dennoch berichteten mir polnische Theatermacher*innen von gegenläufigen subversiven Bewegungen, in denen renommierte Regisseur*innen

zwar in den großen staatlichen Häusern ihr Geld verdienen, sich aber im Gegenzug aus idealistischen Gründen in freien partizipativen Projekten engagierten, obwohl sie dort sehr geringe Gagen erhalten. In Ungarn hat in allen Kommunen außer Budapest die Fidesz-Partei die Mehrheit. Dies hat mittlerweile zur Folge, dass alle Intendanten außerhalb Budapests von Parteimitgliedern besetzt werden. Eine Ausnahme bildet das Theater in Szombaty, einer Kleinstadt an der Grenze zu Österreich, wo ich eine gelungene Produktion mit nichtprofessionellen Darstellern erleben durfte. Eine weitere Produktion ist jedoch in der nächsten Spielzeit nicht geplant, da erst die anstehenden Kommunalwahlen abgewartet werden müssen. Zu riskant wäre eine solche Entscheidung in der derzeitigen politischen Situation, wurde mir berichtet.

Nicht zu unterschätzen ist übrigens der Einfluss der international sehr erfolgreichen Performancegruppe Rimini Protokoll. Fast wortwörtlich wiederholten sich beispielsweise in Italien, Litauen und Griechenland Aussagen wie: „Rimini Protokoll was shown at the most important festival of our country, after we saw it, we decided to do something like this too.“

Insgesamt recherchierte ich außerdem in Schottland, Dänemark, Italien, Schweden, Griechenland, Litauen, Österreich, Spanien, Portugal, Tschechien und der Schweiz. In allen diesen Ländern bekam ich auf meine Frage, ob diese Theaterform einen Aufwärts- oder Abwärtstrend hat, dieselbe eindeutige Antwort: „Es tut sich viel und immer mehr!“

Anmerkung

1 Auch wenn durch den Open Call viele interessante Bewerbungen bei uns eingingen, ist es doch bezeichnend, dass ich auf alle Inszenierungen, die es letztlich auf das Festival geschafft haben, durch persönliche Empfehlungen oder eigene Internetrecherche aufmerksam geworden bin. Der Open Call und die Sichtung der daraufhin eingegangenen Mitschnitte war also im Nachhinein betrachtet, nicht sehr effektiv.

„Positionen und Perspektiven der Theaterpädagogik“ – Symposium an der Universität der Künste Berlin

Ina Driemel und Eliana Schüler

Wie lässt sich die aktuelle Situation des theaterpädagogischen Arbeitsfeldes, der theaterpädagogischen Praxis und Fachtheorie beschreiben? Welche Herausforderungen stellen sich, welche Fragestellungen sind aktuell?

Diesen und anderen Fragen widmete sich das Symposium „Positionen und Perspektiven der Theaterpädagogik“, das anlässlich des Ausscheidens von Ulrike Hentschel aus dem Hochschuldienst vom 12. bis 14. April 2019 an der Universität der Künste Berlin stattfand. An drei Tagen wurden fachwissenschaftliche Ansätze, Forschungsperspektiven, didaktische Modelle, historische und internationale Dimensionen sowie praktische Anwendungen der Theaterpädagogik vor- und zur Diskussion gestellt. Grundlage des Programms bildete ein Call for Papers, in dem folgende drei Ebenen der Verortung bzw. Fragerichtungen vorgeschlagen wurden:

1. Welche Fragestellungen ergeben sich aus den breit ausdifferenzierten praktischen Anwendungsfeldern der Theaterpädagogik und auf welche Weise werden sie derzeit bearbeitet?
2. Welche historischen Perspektiven auf welche Phänomene sind für ein Verständnis von Merkmalen der Theaterpädagogik und für den produktiven Umgang mit aktuellen Herausforderungen ergiebig?
3. Welche Diskurse angrenzender Disziplinen (z.B. der Philosophie, Soziologie, Erziehungswissenschaft, Theaterwissenschaft, der Kunst-, Musik- und Tanzpädagogik) sind geeignet, um aktuelle Fragestellungen des Faches angemessen zu bearbeiten?

Das Symposium wartete mit insgesamt 37 Beiträgen auf, darunter 7 Vorträge im Plenum, in denen eine Art Standortbestimmung gegenwärtiger theaterpädagogischer Fachwissenschaft vorgenommen wurde. Den Auftakt bildete der Eröffnungsvortrag von Ute Pinkert, der den fachtheoretischen Überlegungen Ulrike Hentschels der vergangenen 25 Jahre gewidmet war. In den nachfolgenden Vorträgen wurde insbesondere deutlich, welche Relevanz Diskurse angrenzender Disziplinen für aktuelle Suchbewegungen und Fragestellungen der theaterpädagogischen Fachwissenschaft haben. Aus einer theater-

und medienwissenschaftlichen Perspektive wurde von Martina Lecker beispielsweise das Subjekt- und Bildungsverständnis der Theaterpädagogik sowie die Weisen theaterpädagogischer Vermittlung befragt. Was bedeutet der posthuman turn, die gesellschaftliche Entwicklung zu einer digitalen Kultur für eine Disziplin, die sich bisher hauptsächlich auf menschliche Agierende fokussiert? Auch Hanne Seitz nahm in ihrem Vortrag eine Untersuchung neuer Theaterformen vor, wie insbesondere des immersiven Theaters und stellte in diesem Zusammenhang die Frage, welche Erfahrungen diese neuen Formen provozieren. Mit einem erziehungswissenschaftlich informierten Blick wurden von Mira Sack zum einen gängige Arbeitsformen kritisch hinterfragt, von Melanie Hinz zum anderen Krisenerfahrungen im Proben- und Produktionsprozess in den Blick genommen. Deutlich wurde in diesen Vorträgen insbesondere die Notwendigkeit, sich wegzubewegen von der Legitimierung des Faches und stattdessen den Blick auf die Ambivalenzen und Paradoxien der theaterpädagogischen Praxis zu lenken. Dass für die (kritische) Befragung aktueller Arbeitsformen in der Theaterpädagogik auch historische Perspektiven fruchtbar zu machen sind, zeigte der Vortrag von Matthias Dreyer, der – ausgehend von reformpädagogischen Positionen – der Frage nach der Relevanz des Hörens nachging. Nicht zuletzt wurde von Tania Meyer anhand der Analyse des Projekts „Refugee Tales“ die Bedeutung postkolonialer Theorien in der Theaterpädagogik deutlich gemacht.

Ein weiteres zentrales Format der Tagung stellten die Panels dar, die durch Impulsvorträge eingeleitet und in denen aktuelle Forschungsprojekte und jüngste Veröffentlichungen vorgestellt sowie Projekte reflektiert wurden. Mit dem Panel-Format bot sich den Teilnehmenden die Möglichkeit, sich mit einzelnen Themen und Fragestellungen intensiver auseinanderzusetzen. So gab es gleich zwei Panels, in denen die Frage nach dem Spezifischen theaterpädagogischer Didaktik(en) des Schulfachs Theater diskutiert wurde (Panel „Didaktische Perspektiven“). Des Weiteren wurden die Strukturen theaterpädagogischer Arbeit kritisch reflektiert (Panel „Machtkritische

Positionen“), Traditionslinien der Theaterpädagogik in den Blick genommen (Panel „Historische Perspektiven“), künstlerisch-pädagogische Verfahren der Theaterpädagogik beleuchtet (Panel „Produktionsbezogene Perspektiven“) wie auch internationale Fragestellungen und Bezüge aufgegriffen (Panel „Internationale Perspektiven“). Zudem widmete sich ein Panel dem Desiderat empirischer Forschung in der Theaterpädagogik sowie angrenzenden Disziplinen (Panel „Perspektiven theaterpädagogischer Forschung“).

Eine intensive Auseinandersetzung mit einzelnen Themen war auch mit dem Format der Tischgespräche gegeben, zu denen verschiedene Praktiker_innen eingeladen waren. Die Tischgespräche waren von dem Anliegen getragen, einen Raum für Austausch und reflektiertes Nachdenken über die Praxis zu schaffen und dabei die Teilnehmenden miteinander in einen Dialog, ja buchstäblich an einen Tisch zu bringen. Entsprechend wurden im großen Probenraum der Universität der Künste neun Tische aufgebaut, auf denen diverse Materialien ausgebreitet lagen, wie Bücher, Projektskizzen oder Fotos. Anhand der Materialien gaben die Praktiker_innen zunächst im Rahmen eines 10minütigen Inputs Einblicke in ihre Projekte bzw. Arbeitsweisen – angefangen von biographisch-dokumentarischen Theaterprojekten mit Schüler_innen, Erzähl-Projekten mit Willkommensklassen bis hin zu Erläuterungen zum Format des Audio Recordings und zu Stimme als Material im postdramatischen Theater. Diesem Input folgte ein 20minütiges Gespräch, das Raum für (Nach-)Fragen, Diskussion und Reflexion bot. Die Besucher_innen des Symposiums konnten insgesamt an drei Gesprächen teilhaben und somit Einblicke in das weite Praxisfeld der Theaterpädagogik erhalten, das für einen Nachmittag im Konzertsaal der Universität aufgefächert wurde. Mit insgesamt 140 Teilnehmenden war das Symposium sehr gut besucht und – so unser Eindruck – von einer produktiven Arbeitsatmosphäre geprägt. Die Ergebnisse und Eindrücke des Symposiums werden in einem Tagungsband gesammelt, der voraussichtlich im Herbst 2020 bei Schibri erscheint.

„Positionen und Perspektiven der Theaterpädagogik“ – Symposium an der Universität der Künste Berlin

(Nachdenken über) Fachwissenschaft Theaterpädagogik

Theaterpädagogik ist eine vergleichsweise junge Disziplin, die sich – anders als z.B. die Theaterwissenschaft – hinsichtlich ihrer Wissenschaftlichkeit durchaus behaupten muss. Hierfür sind Theoriebildung und Forschung unabdingbar, ebenso wie die Sichtbarkeit im Feld, zu der nicht nur Veröffentlichungen, sondern auch Tagungen einen wichtigen Beitrag leisten. Unter einem fachpolitischen Aspekt geht es dabei auch um den Kampf um Ressourcen, wie Forschungsmittel, Professuren, Mitarbeiter_innen- und Forschungsstellen oder Stipendien. Auch gehen damit gewisse Deutungshoheiten einher, beispielsweise über wissenschaftliche Inhalte und Methoden, wie auch über die Wirkung, Funktion und Bedeutung von Theaterarbeit mit nicht-professionellen Akteur_innen in sozialen Feldern. Das Bemühen der ‚scientific community‘, die fachwissenschaftliche Entwicklung (weiter-)voranzubringen, gründet also zum einen darauf, im Feld der Wissenschaft handlungsfähig zu sein, d.h. Diskurse (mit)anzuregen, Entwicklungen zu beobachten und zu reflektieren wie auch Position zu beziehen. Mit Hentschel und Pinkert lässt sich die Aufgabe der Fachwissenschaft Theaterpädagogik an dieser Stelle wie folgt konkretisieren: „Ihre wesentliche Aufgabe ist es, das dynamische Verhältnis der Kunst des Theaters in sozialen und pädagogischen Anwendungsfeldern immer wieder aktuell zu analysieren, zu beschreiben und zu entwerfen“¹. Zum anderen geht es auch darum, die Entwicklung theaterpädagogischer Fachpraxis zu befördern, um methodisches Handeln zu fundieren. Dabei erweist sich das Theorie-Praxis-Verhältnis in der Theaterpädagogik als nicht ganz unproblematisch, schließlich wird im Zusammenhang mit Tagungen,



Foto: Anette Paduck

die die fachwissenschaftliche Diskussion zu befördern versuchen, nicht selten der Vorwurf geäußert, diese seien elitär, schwer zugänglich und würden der Praxis letztlich nichts nützen. Ja, die Sprache der Wissenschaft kommt durchaus manchmal etwas sperrig, abstrakt daher. Aber sich dieser zu verschließen bzw. zum wiederholten Male den Vorwurf laut werden zu lassen, dass Theorie und Praxis zu weit voneinander entfernt seien, scheint dabei wenig produktiv². Vielmehr gilt es die jeweiligen ‚Logiken‘ der Felder anzuerkennen, Irritationsmomente zuzulassen wie auch die Erfahrung, nicht alles verstanden zu haben. Noch wichtiger scheint es, Theorien bzw. theoretische Ansätze ‚(ge)brauchen‘ zu lernen. Gemeint ist, diese als Werkzeuge zu nutzen, um die eigene Praxis, das eigene theaterpädagogische Selbstverständnis und damit einhergehende Selbstverständlichkeiten in den (kritischen) Blick zu nehmen, also zu reflektieren ganz im Sinne der von Hentschel und Pinkert aufgeworfenen Frage: „Was tue ich hier und warum?“³. Hiernach kann theoretisches Wissen als Kritikpotential im positiven Sinne verstanden werden, was nicht heißt, die Augen davor zu verschließen, dass Kritik, wie Martina Lecker in ihrem Vortrag treffend

bemerkte, immer auch ein Herrschaftsinstrument ist. Theoriewissen kann zudem als Werkzeug dienen, um das eigene Handeln auf Begriffe zu bringen bzw. diese zu schärfen, was wiederum Impulse für das methodische Handeln liefern kann⁴. Fachwissenschaftliche Erkenntnisse sind – so lässt sich an dieser Stelle festhalten – die Basis für Analyse und Reflexion, ermöglichen eine kritische Auseinandersetzung und lassen Zusammenhänge verstehbar werden. Fachwissenschaftliche Diskussionen sensibilisieren für Strukturen, Rahmenbedingungen und Spannungsfelder, sind Grundlage professionellen Handelns, sie begründen dieses. Wie jede Handlungswissenschaft auch, muss die Theaterpädagogik klären, in welchem Verhältnis Theorie und Praxis zueinander stehen. Das Zusammenwirken von wissenschaftlichen Erkenntnissen und praktischem Handeln zu beleuchten, ist folglich eine wichtige Aufgabe, der es sich zukünftig (noch) stärker zu widmen gilt, sei es im Rahmen von Tagungen oder anderen Formaten⁵. Hier sind alle – Fachpraktiker_innen wie -wissenschaftler_innen – aufgefordert, sich zu beteiligen, insbesondere aber jene, die sich an der Schnittstelle von Theorie und Praxis bewegen.

Anmerkungen:

1 Hentschel, Ulrike/Pinkert, Ute (2008): Was tue ich hier und warum? – Überlegungen zur Theaterpädagogikausbildung heute. In: Musik und Unterricht. Das Magazin für Musikpädagogik, Heft 93 (2008), S. 10.

2 So beispielsweise zu lesen auf dem Blog des KJTZ, verfasst von Anne Eitzeroth, die ihre Eindrücke des Symposiums an der UdK schildert. Siehe hierzu <https://kjtz.co/2019/04/17/ich-komme-nicht->

[mehr-mit-und-jetzt-gebe-ich-es-auch-noch-zul/](https://kjtz.co/2019/04/17/ich-komme-nicht-mehr-mit-und-jetzt-gebe-ich-es-auch-noch-zul/) [letzter Abruf am 30.07.2019]

3 Vgl. Hentschel/Pinkert (2008), S. 10-12.

4 Beispielhaft sei hier die jüngst vorgelegte Publikation von Johannes Kup zu nennen: Das Theater der Teilhabe. Zum Diskurs um Partizipation in der zeitgenössischen Theaterpädagogik. Milow 2019.

5 Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang die Veranstaltungsreihe „Dreiecksbeziehung –

Theaterpädagogische Praxis, Theorie und Lehre im Austausch“ des Deutschen Archivs für Theaterpädagogik in Kooperation mit dem Learning Center der Hochschule Osnabrück, die unter Leitung von Dr. Anne Keller im Wintersemester 2015/16 stattgefunden hat. Die Veranstaltungsreihe hatte das Ziel Theoretiker_innen und Praktiker_innen der Theaterpädagogik miteinander ins Gespräch zu bringen.

Fragen an die Theaterpädagogik

Hans Martin Ritter

Die Verabschiedung von Ulrike Hentschel auf dem Symposium zur Theaterpädagogik an der UdK Berlin zeigte eindrucksvoll die Breite in der sich die Theaterpädagogik in den letzten Jahrzehnten entwickelt hat: die Vielzahl der Institutionen, die sich der Ausbildung und Reflexion des Faches widmen, die Vielzahl der Ausbildungsgänge und möglichen Abschlüsse, das Verfügen über Verfahren, eine gemeinsame Begrifflichkeit, die offizielle Wahrnehmung und die Anerkennung daraus folgend die Verankerung in Lehrplänen, in den Theatern, im Sozialraum, im öffentlichen Diskurs, kurz: die Professionalisierung. Ich skizziere es hier noch einmal die Situation des Berliner Instituts zum Ende der 80er Jahre 1. Das Fach Schulspiel – zu seiner Zeit einzige Ausbildungsmöglichkeit bundesweit – war 1979 durch das neue Berliner Lehrerbildungsgesetz abgeschafft worden. Mit der Integration in die HdK (heute UdK) entstand zwar ein neues Institut für Spiel- und Theaterpädagogik, der Studiengang wurde aber abgewickelt, nur eine minimale Möglichkeit zu einem freiwilligen nebenberuflichen Studium für die Grund- und Mittelstufe verblieb. Neuanträge für einen regulären Studiengang scheiterten u.a. an der reservierten Haltung der damaligen Schulsensatorin Laurin. Ein einmaliger 2-jähriger Versuchsstudiengang für den außerschulischen Bereich war 1986 bereits abgeschlossen. Erst 1990 wurde der Aufbau-Studiengang Spiel- und Theaterpädagogik anerkannt.

2. Das Institut war in dieser der Zeit angesiedelt im Fachbereich Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften und erhielt damit das Promotionsrecht. Angesichts eines fehlenden Fachstudiengangs gab es daneben auch hartnäckige Versuche, das Institut in die allgemeine Lehrerbildung einzubinden.

3. Eine fachliche Konkurrenzsituation gab es etwa mit dem Bereich Spiel&Bühne in der Kunsterziehung, der separat den Zugriff auf die Ausbildung für das Darstellende Spiel in der gymnasialen Oberstufe anstrebte. Das Gymnasial-Fach Darstellendes Spiel, dessen Curriculum maßgeblich durch Rudi Müller-Poland ausformuliert worden war, stützte sich wiederum auf eine senatseigene Weiterbildung außerhalb

des Instituts. Diese „Konkurrenz“ konnte durch die Einbindung Rudi Müller-Polands als Honorarprofessor in die Institutsarbeit allerdings gemildert werden. Das neu entstehende Berufsfeld der Theaterpädagogik an Theatern schließlich entwickelte sich anfangs gänzlich außerhalb des Einflussbereichs des Instituts – es war ohne einen eigenen Studiengang zu „schwach“, hier Kompetenzen anzumelden.

Die Integration des Faches aus der ehemaligen PH in die damalige HdK 1980 brachte dem neuen Institut andererseits durchaus viele positive Möglichkeiten und Impulse. Es entstanden ein intensiver fachlicher Austausch und eine rege Kooperation mit dem Schauspielbereich. Es gab einen Dozentenaustausch und auch für mich persönlich erste eigene Arbeiten mit Schauspielstudierenden. Durch das zeitgleiche Verblenden des schulischen Aspekts ergab sich für mich zusätzlich eine Umorientierung von einem schulisch orientierten Theater als Lernform, und damit auch von meiner langjährigen Lehrstück-Versuchsreihe, hin zu freien Projekten – etwa dem Artaud-Projekt (1983/84), Shakespeares Narren (1985/86) oder Mahagonny (1987/88) oder den Wochenprojekten Träume und Albträume (1982) und Baal (1990) im Wannseeheim – verbunden mit dem Anspruch und der kleinen Hybris, Spielarten eines neuen Theaters zu finden – experimentell, performativ, postdramatisch, ehe das professionelle Theater oder die Theaterwissenschaft an so etwas auch nur dachten. Die damals lebendige alternative Kunstszene führte dem Institut junge Menschen mit einer ausgeprägten Spiel- und Gestaltungslust zu – auch ohne das Ziel eines Studienabschlusses. Ähnliche Ansätze gab es übrigens innerhalb der HdK auch in der Bildenden Kunst mit Peter Weitzners Projekten eines interdisziplinären Bildtheaters und in der Musik mit den Maulwerkern Dieter Schnebels. Vor diesem eher zwiespältigen Hintergrund ist die Entwicklung des Faches generell und insbesondere des Berliner Instituts, das wieder eine führende Rolle in Forschung, Ausbildung und im Berufsfeld bekam, fast erstaunlich, und so ist auch die Leistung – nicht zuletzt Ulrike Hentschels in Kooperation mit anderen –

hoch zu bewerten. Dennoch bleiben für mich Fragen auf die Entwicklungen des Faches bezogen. Diese summieren sich in der grundsätzlichen Frage: Was hat die „Professionalisierung“ gebracht, was ging durch sie verloren? Was sie an Positivem gebracht haben, habe ich bereits skizziert. Andererseits sind für mich auch Verluste spürbar. Differenziert ließen sie sich in drei zentrale Fragen auseinanderlegen:

1. Gibt es in der Theaterpädagogik inzwischen eine Opposition, gar eine *Rangordnung* von *wissenschaftlicher* und *künstlerischer* Qualifizierung? Diese wissenschaftliche Ausrichtung wäre positiv zu sehen, wenn sie denn aus der künstlerisch-pädagogischen Praxis erwüchse, sie reflektierte, auf den Begriff brächte und daraus neue Impulse für diese Praxis entwickelte. Darüber hinaus: Gibt es eine Unterordnung des wissenschaftlichen Denkens in der *Theaterpädagogik* unter die Begrifflichkeiten der *Theater-*, der *Sozial-* und *Gesellschaftswissenschaften*? Schwächt nicht eben das die Beziehung des theaterpädagogischen Denkens zur theaterpädagogischen Praxis, vor allem in ihren *künstlerischen* Aspekten? Sollte das theaterpädagogische Denken nicht eine *eigene*, aus der *künstlerisch-pädagogischen Praxis* erwachsene, *reflektierende Ästhetik* sein? Begrifflichkeiten, die sich nicht aus der Praxis entwickeln oder auf Formen der Praxis beziehen, könnten in ihrer Abstraktheit die gesellschaftliche Wirklichkeit und die Möglichkeiten künstlerischer Eingriffe eher verstellen. Die Unterwerfung unter das theaterwissenschaftliche Denken etwa bewirkt, dass weniger theaterpraktisches Denken mit pädagogischen Aspekten zur Sprache kommt, als Analysen aus der *Beobachterposition* bereits erfolgter Entwicklungen. Noch problematischer scheint mir dann, solche Analysen aus der Beobachterposition zur Richtschnur oder gar zum Dogma des künstlerischen Handelns zu machen – etwa bei der Ende des vorigen Jahrhunderts wahrgenommenen „performativen Wende“ oder des *Postdramatischen*. Beides künstlerische Entwicklungen der 80/90er und des folgenden Jahrzehnts, während sich aktuell schon ganz andere Formen entwickelt haben und neue ästhetische Fragen stellen.

Fragen an die Theaterpädagogik

2. Bewirkt die Professionalisierung eine *Vereinheitlichung* des theaterpädagogischen Denkens? Sowohl auf dem Weg über die abstrakte Begrifflichkeit als auch über pädagogisch-politische Zielsetzungen und Projektansätze zeigt sich mir eine Normierung des Denkens und Redens. Diesen Eindruck vermittelt gelegentlich auch die Lektüre der *Zeitschrift für Theaterpädagogik*. Bewirken dies die einander angenäherten Ausbildungsformen, die Normierung und die Standards der Ausbildung, die Eingrenzung der Bezugsgruppen oder ein auf Konsens zielender Austausch?

Gerade im Zuge der Professionalisierung, vermutlich auch der Angleichung von Ausbildungsformen und -zielen nehme ich diese Vereinheitlichung wahr. Dabei scheint mir trotz der Sammlung und der Aufarbeitung von Teilaspekten im Linger Archiv auch der Aspekt des Vergessens

(nicht nur in der Theaterpädagogik) eine wesentliche Rolle zu spielen. Eine bezeichnende Erfahrung war für mich hier die Rezension des Buches „Musik-Kunst-Theater“, herausgegeben von Dorothea Barth. Dieses Buch (Osnabrück 2016, die Rezension erschien in der Zeitschrift für Theaterpädagogik 2017/Heft 70) dokumentiert Beiträge von Fachleuten zu Fragen ästhetisch-kultureller Bildung und des Zusammenwirkens künstlerischer Fächer in der Schule und bewegt sich damit mit kleinsten Schritten in einem scheinbar gänzlich unbegangenen Gelände. Vorarbeiten und entwickelte Praxisformen seit den 70er Jahren – auch gerade, aber nicht nur aus der HdK/UdK Berlin für dieses Feld finden in dem Buch keine Erwähnung.

3. Auch die didaktische Diskussion und der pädagogisch-politische Aspekt lässt diese Vereinheitlichung des Denkens erkennen.

Meine Frage ist hier: Gibt es eine „geregelt“ Vorab-Fixierung von Lernzielen, die die Widersprüche der sozialen Welt unter Aspekten und Formeln des richtigen und des falschen Verhaltens vorsortiert? Das Ästhetische sollte doch nicht unter dem Diktum des „Richtigen“ stehen, das Theater nicht Entscheidungen eines moralischen Diskurses nur illustrieren, sondern mit gesellschaftlichen Widersprüchen konfrontieren und sie durch ästhetisches Handeln in „Frage“ stellen: kein Theater-Knigge – vielmehr: „Der Vorhang zu und alle Fragen offen!“ (Brecht, Der gute Mensch von Sezuan) oder – so formuliert es Brecht zum Lehrstück Die Massnahme: die Beteiligten sollen an Widersprüchen lernen, was Dialektik ist und zwar in erster Linie durch ästhetisches Handeln.

Dies die Wahrnehmungen und Fragen eines Ehemaligen, schon fast Außenstehenden.



Tischgespräche beim Symposium

Foto: Sabine Kuhn.

Theater als Reibungsfläche –

Ina Driemel im Gespräch mit Christina Schulz, Leiterin der Bundeswettbewerbe der Berliner Festspiele, anlässlich des Jubiläums „40 Jahre Theatertreffen der Jugend“.

Das Theatertreffen der Jugend (ttj) ist einer von vier Bundeswettbewerben der Berliner Festspiele. Gegründet 1979 wird er vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert und richtet sich an Theatergruppen aus allen Bereichen, von Schulklassen über Theater-AGs an Schulen und freie Gruppen bis zu Jugendclubs an Theatern. Gemeinsam mit ihrem Team verantwortet Christina Schulz seit 2009 das Programm und die Organisation der Bundeswettbewerbe, die die Sparten Theater, Tanz, Literatur und Musik umfassen.

Ina Driemel: Im Programmheft zum diesjährigen Treffen schreibst du im Vorwort, das 40jährige Bestehen des Wettbewerbs sei für dich sowohl ein Anlass zum Feiern, als auch zur Selbstbefragung. Was beschäftigt dich in diesem Zusammenhang?

Christina Schulz: Das sind verschiedene Aspekte. Zum einen gibt es zur Zeit eine starke Bewegung in puncto Gendergerechtigkeit im Theater an sich, aber auch in unserem Feld mit Jugendlichen. Zum anderen geht es um Teilhabe und Zugänge. Wer wird eigentlich repräsentiert in dem Programm, das wir gestalten, in dem, was die Jury auswählt? Wer ist überhaupt in der Jury und entscheidet damit über die Auswahl? Auch wenn sich viel verändert hat, interessiert mich, weiter zurückzugehen und zu schauen, welche Entwicklungen es seit der Gründung bis heute gegeben hat. Wie waren die institutionellen Zusammenhänge, wer sind die Macher*innen und zu welchen Bedingungen arbeiten sie in und für Institutionen, wer ist dort mit Ressourcen ausgestattet und wer nicht? Dies durchaus auch bezogen auf die Frage von Gendergerechtigkeit. Wie hat sich das Verhältnis von Schule und anderen Gruppen aus Theatern oder freien Gruppen verändert hinsichtlich der Anzahl an Bewerbungen und der Auswahl? Wie hat sich die Landschaft verändert durch eine zunehmende Projektförderung durch unterschiedlichste Schwerpunktsetzungen?

I.D.: Was die Wenigsten wissen, ist, dass der Wettbewerb unter dem Namen „Schü-

lertheatertreffen“ ins Leben gerufen wurde. Auch wenn dieser von Beginn an offen für alle Gruppen ausgeschrieben war, dominierten die Schulen, insbesondere die Gymnasien¹. Von dieser Dominanz kann heute keine Rede mehr sein. In diesem Jahr war gerade einmal eine Schulproduktion eingeladen. Kann der Wettbewerb tatsächlich dem Anspruch nachkommen, die Bandbreite des Theaters mit Jugendlichen abzubilden?

C.S. Ich glaube, für eine repräsentative Bandbreite bietet sich die Form des Wettbewerbs an sich nicht an. Dafür bräuchte es eine andere Form, z.B. ein kuratorisches Prinzip. Das Format Wettbewerb ist durch die Förderung des BMBF vorgegeben und damit müssen wir umgehen. Im Moment kommen ca. ein Drittel Bewerbungen aus Schulen, mehrheitlich Gymnasien, das hat sich nicht wesentlich geändert. Es erreichen uns wenige Arbeiten, die im Unterricht entstanden sind. In der Regel handelt es sich um Theater-AGs, die oft eine Tradition haben, die wir teilweise kennen. Wir bekommen in den letzten Jahren nicht weniger Bewerbungen von Schulen, aber wir zeichnen am Ende eine höchstens zwei Schulproduktionen aus. Es gab auch schon Jahrgänge, in denen gar keine Schulproduktion eingeladen war. Dass ist dann gar nicht so sehr eine Frage der Adressierung, sondern vielmehr die der Auswahl, also wonach wählen wir aus. Wie können der Auswahlprozess oder die Kriterien, die man anlegt, bestimmte Unterschiede, die z.B. in strukturellen Produktionsbedingungen liegen, stärker berücksichtigen?

I.D.: In den 1980er Jahren ging das Engagement der damaligen Leiterin Barbara Fischer eindeutig in Richtung Förderung der außerschulischen Gruppen mit ihren Eigenproduktionen. Das Schultheater mit seinen fertigen Stücken galt teilweise als verpönt, als zu wenig experimentell. Dies hat natürlich zu Spannungen geführt – ja letztlich dazu, dass mit dem „Schultheater der Länder“ (SDL) ein Festival nur für Schultheater gegründet wurde. Ich

sehe diese Spannungen heute keineswegs aufgelöst.

C.S.: In Bezug auf Schule kann man nur ein Vertrauen in den Wettbewerb herstellen, indem man das Thema Schultheater auch innerhalb des Treffens im Fachprogramm thematisiert oder indem man eine Möglichkeit findet, z. B. Berliner Schulen konkret einzubinden. Ich finde es richtig, dass es eigene Formate gibt wie das SDL oder das „Bundestreffen Jugendclubs an Theatern“, weil es Spezifika gibt, die zu beleuchten und zu diskutieren im Rahmen dieser Festivals Sinn macht.

I.D.: Der Wettbewerb zeichnet – und damit sind wir bei den Kriterien der Auswahl – „bemerkenswerte und beispielhafte“ Produktionen aus, wobei es sich nicht um klar definierte Kriterien handelt. In den 1980er Jahren beispielweise galten insbesondere jene Produktionen als bemerkenswert, die eine klare politische Botschaft enthielten. In den 1990er Jahren rückte das Ästhetische in den Fokus, also Fragen der Gestaltung, das Theater als Kunstform, was sich insbesondere anhand der eingeladenen Jugendclubproduktionen festmachen lässt. Im Rahmen meiner Begleitveranstaltung mit Studierenden zum Theatertreffen wurde immer wieder diskutiert, dass mit dem Kriterium „bemerkenswert“ ein Anspruch an Qualität einhergeht, den nur bestimmte Gruppen erfüllen könnten und in diesem Sinne eine Bestenauslese stattfinden würde. Ich kann mir vorstellen, dass dir diese Meinung bzw. dieser Vorwurf des Öfteren begegnet.

C.S.: Ja, mit dem Begriff „bemerkenswert“ ist es insofern schwierig, da nicht klar definierbar ist, was wir darunter verstehen. Diese Kategorie wird auch deshalb gerne verwendet, weil sie sich nicht konkret auf einzelne zu erfüllende Kriterien festlegt. Wenn wir von Qualität sprechen, schließt das für mich neben der künstlerischen auch immer eine soziale Dimension mit ein. Hierzu gehören u.a. Fragen wie: Handelt es sich um einen partizipativen Prozess? Wie divers ist die Jugend auf der Bühne?

Theater als Reibungsfläche –

Also Fragen, die uns in den letzten Jahren mehr und mehr beschäftigt haben und die aktuell auch viel stärker innerhalb der Jury diskutiert werden. So definiert sich „bemerkenswert“ unter Umständen immer wieder ganz neu.

I.D.: Auf Seiten des Bundesministeriums ist sogar von Begabung und der Förderung von Talenten die Rede, wobei das BMBF eine Vielzahl von Jugendwettbewerben fördert, in denen es tatsächlich um Talentförderung im Sinne einer spezifischen Begabung geht.

C.S.: Ich persönlich finde den Begriff im Zusammenhang mit dem ttj, wie auch mit den anderen Bundeswettbewerben, ein wenig schwierig, weil es nicht darum geht, Jugendliche zu finden, die morgen an einer Schauspielschule studieren, sich also auch beruflich künstlerisch entwickeln wollen. Interessanter finde ich, wenn Jugendliche zum ttj eingeladen werden, die auf der Suche sind nach einem künstlerischen Ausdruck ihrer eigenen Fragen. Fragen, die sie an die Welt haben, wo sie einen Raum bekommen, auf die Suche zu gehen. In dem Alter hat man ganz viele Fragen, man

ist noch nicht so fest. Und vielleicht sind zukünftige Schauspieler*innen darunter.

I.D.: Der Wettbewerb versteht sich, in den Worten des ehemaligen Leiters Hans Chiout gesprochen, als Vertreter des „jugendeigenen Theaters“². Du sprichst in einem Text von 2014 von jugendlicher „Eigenständigkeit“ und auf der Website der Festspiele war bis vor kurzem zu lesen, der Wettbewerb wolle Arbeiten präsentieren und fördern, „in denen die Jugendlichen nicht Erfüllungsgehilfen der Fantasie Erwachsener“ seien³. Für mich liest es sich so, als würde der Wettbewerb das ‚Eigene‘ der Jugend zu fördern versuchen. Es wird davon ausgegangen, dass die Jugend etwas je Eigenes besitzt, was es zu fördern, vielleicht sogar zu schützen gilt, womit wir bei dem Bild von Jugend wären oder vielmehr bei der Frage, wie Jugend im Rahmen des Wettbewerbs definiert ist.

C.S.: Worum es mir da geht, ist, dass nicht das, was Erwachsene an Erwartungen in Jugend projizieren, sichtbar wird, also die Erwartungshaltung, wie Jugendliche zu sein haben, welche Fragen sie haben sollten. Sondern dass diesen Erwartungen wider-

sprochen wird und man das Gefühl hat, es geht wirklich um ihre Fragen. Theater kann ein Mittel sein, dass das ‚Eigene‘, wie du es nennst, der eigene Impuls sich zu äußern – zu gesellschaftlichen Themen oder meinetwegen zur ersten Liebe, was auch immer da im Fokus stehen soll – Raum bekommt. Fragen der Erwachsenen können natürlich ein Ausgangspunkt sein, aber dann sollten sie nicht bedient werden.

I.D.: Die Erwartungshaltungen nicht zu bedienen oder gar ihnen zu widersprechen – wäre das also ein Stück weit das ‚Eigene‘ der Jugend?

C.S.: Ja. Vielleicht widersprechen sie dieser Erwartungshaltung auch gar nicht. Aber ich könnte mir vorstellen, dass, wenn man wirklich frei sein kann, man doch eher die Widersprüche in den Raum stellt. Das ist meine Erfahrung. Wenn man mit einer jüngeren Generation zu tun hat, geht es oftmals darum sich aneinander zu reiben und diese Reibung muss auch im Rahmen eines Erarbeitungsprozesses und auf der Bühne sichtbar werden. Das ist es, was ich interessant finde.



Fotos: Dave Großmann, Berliner Festspiele

Anmerkungen

1 Im Rahmen meiner Forschungsarbeit untersuche ich Produktionen, die beim ttj eingeladen waren und in diesem Rahmen gefilmt wurden. Gegenstand meiner Analyse ist dabei auch die Entwicklungsgeschichte, Konzeption und Programmatik des ttj. Laut einer Statistik des BMBW haben sich zum ersten Treffen 385 Gruppen beworben, darunter 289 schulische und 96 außer-

schulische Produktionen. Siehe hierzu ausführlich: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hg.) (1981) *Schülertheater in der Bundesrepublik Deutschland*. Bericht über das erste bundesweite Schülertheater-Treffen '80 vom 15. bis 26. Mai 1980 in Berlin. Bonn.

2 Berliner Festspiele GmbH (Hg.) *Theatertreffen der Jugend 1989*. Berlin.

3 Inzwischen hat ein Relaunch der Website stattgefunden. Siehe zur aktuellen Beschreibung des Wettbewerbs unter: <https://www.berlinerfestspiele.de/de/theatertreffen-der-jugend/der-wettbewerb/allgemein/allgemein.html>

SCHAU - Das Theatertreffen der Schweizer Gymnasien

Tristan Jäggi

Im Mai diesen Jahres holte der Fachverband der Theaterlehrpersonen an Schweizer Gymnasien 15 Theatergruppen aus allen Landesteilen nach Zürich und feierte die Vielfalt des gymnasialen Schultheaters. Nebst insgesamt 28 Aufführungen in der Gessnerallee Zürich, im Theater der Künste der Zürcher Hochschule der Künste sowie auf Bühnen der lokalen Partnerschulen bot das Theatertreffen der Schweizer Gymnasien zahlreiche Events für Begegnung und Austausch, darunter ein Festivalbrunch, diverse Workshops für die rund 300 teilnehmenden Jugendlichen und eine zweitägige Tagung für das Fachpublikum. Damit fand 2019 das bislang größte gymnasiale Schultheaterfestival der Schweiz statt.

Die Theatersituation an Schweizer Gymnasien

Die Situation des Theaters an Schweizer Gymnasien ist so einfach wie komplex. Als einfach lässt sie sich bezeichnen, weil gesagt werden kann, dass Theater an den allermeisten Schulen im Rahmen freiwilliger Theater-AGs gepflegt wird. Als promotionsrelevantes Fach wie beispielsweise in Deutschland, Schweden oder den Niederlanden wird Theater im Schweizer Schulsystem nicht angeboten.¹ Abgesehen vom Kanton Jura, der eine sogenannte Theatermatura kennt, die es erlaubt, Theater als Schwerpunkt- oder Ergänzungsfach zu wählen. Dieser Spezialfall ändert jedoch nichts am grundsätzlich freiwilligen Charakter des Theaterspiels an Schweizer Gymnasien. Und gerade diese Freiwilligkeit ist es, welche die gymnasiale Theatersituation der Schweiz derart komplex macht. Denn für Theater-AGs an Gymnasien existieren keine einheitlichen Vorgaben. Dies betrifft nicht bloß die zu vermittelnden Inhalte oder die Abläufe, sondern auch die Anzahl bezahlter Lektionen und den Umfang finanzieller Mittel, welche die Gymnasien für Theaterarbeit und die Umsetzung von Theateraufführungen zur Verfügung stellen. Keine verbindlichen

Richtlinien gibt es aber vor allem auch im Hinblick auf das Qualifikationsprofil gymnasialer Theaterlehrpersonen, was wiederum zur Folge hat, dass die rund 160 Theater-AGs des Landes – an den 118 öffentlichen Gymnasien der Schweiz verfügen mehr als 90% aller Schulen über entsprechende Angebote – von Personen unterschiedlichster Hintergründe angeleitet werden, sowohl im Hinblick auf die Anstellungsverhältnisse als auch hinsichtlich der Qualifikationsprofile.

Die meisten gymnasialen Theatergruppen befinden sich in Händen von Lehrpersonen, die noch weitere Fächer an den Schulen unterrichten. An etwa jedem dritten Gymnasium sind hingegen Theaterspeziallehrkräfte engagiert, deren Anstellung sich ausschließlich auf die Leitung einer Theater-AG bezieht. Ein Vorteil des ersten Modells liegt darin, dass Theaterlehrpersonen mit weiteren Aufgaben an den Schulen ungleich stärker in den Schulalltag eingebunden sind als Theaterspeziallehrkräfte und sich daher in ihnen bekannten Strukturen eher für die Anliegen des Theaters einsetzen können. Für Theaterspeziallehrkräfte wiederum spricht nicht selten die Tatsache, dass diese einen unbelasteteren Umgang mit der Schülerschaft pflegen können, da sie die Mitglieder der Theater-AG nicht gleichzeitig auch in anderen Fächern unterrichten. Außerdem weisen Leitungspersonen von Theater-AGs, die keine weiteren Fächer an den Schulen unterrichten, fast durchgehend einen professionellen Theaterhintergrund auf. In der Deutschschweiz handelt es sich vielfach um ausgebildete Theaterpädagoginnen oder Theaterpädagogen, in der französischsprachigen Schweiz hingegen mehrheitlich um ausgebildete Schauspielerinnen oder Schauspieler. Zu betonen ist allerdings, dass sich die Qualifikationsprofile von Theaterspeziallehrkräften in vielen Fällen gar nicht so drastisch von jenen ihrer Kolleginnen und Kollegen mit weiteren Aufgaben an den Schulen unterscheiden. Auch diese können in vielen Fällen Schauspielausbildungen, theaterwissenschaftliche Studienabschlüsse oder theaterpädagogische Weiterbildungen vorweisen.²

Der Verein Theater am Gymnasium TAG

Indem Theaterlehrpersonen an Schweizer Gymnasien mehr oder weniger selbstständig über Ziele, Abläufe und Arbeitsweisen bestimmen können – von Seiten der Schulen wird in der Regel bloß, und dies oftmals implizit, die Aufführung einer Theaterarbeit verlangt – und da Theaterlehrpersonen sehr unterschiedlich qualifiziert sind, fallen die Ergebnisse gymnasialer Theaterarbeit außerordentlich divers aus. Mindestens so vielgestaltig wie die Blüten der Theater-AGs sind somit auch die Anliegen und Bedürfnisse von Theaterlehrpersonen an Schweizer Gymnasien. Als Fachverband der Schweizer Gymnasialtheaterlehrpersonen bringt der Verein Theater am Gymnasium TAG diese unterschiedlichen Interessen nach Kräften unter einen Hut. Konkret bezweckt der TAG die Förderung des Schultheaters an Schweizer Gymnasien sowie dessen didaktische und handwerkliche Qualität. In diesem Zusammenhang stellt der Verein den Austausch zwischen den verschiedenen Landesteilen sicher und organisiert jährlich eine Weiterbildungsveranstaltung zu einem spezifischen Thema, das für die gymnasiale Theaterarbeit von Bedeutung ist. Öffentlich wahrnehmbar wird der TAG aber vor allem mit den TAG-Theatertreffen, die als gesamtschweizerische Festivals für das gymnasiale Schultheater konzipiert sind und die jeweils durch einzelne Vereinsmitglieder initiiert und im Namen des Vereins Theater am Gymnasium TAG an ihren jeweiligen Schulen organisiert werden. Das erste TAG-Theatertreffen fand 2002 in Sarnen statt, darauf folgten Ausgaben in Wettingen (2004), Zug (2008, 2011) und Schwyz (2015). Diese Festivals dauerten jeweils ein verlängertes Wochenende und umfassten ein rundes Dutzend Vorstellungen von Theatergruppen aus allen Landesteilen hauptsächlich auf der Schulbühne des jeweiligen Austragungsorts sowie einige Workshops für die teilnehmenden Jugendlichen.³

SCHAU - Das Theatertreffen der Schweizer Gymnasien



Foto: L'Odyssee - Collège Calvin GE, Dominik Zietlow

SCHAU - Das sechste TAG-Theatertreffen

Die sechste und bislang größte Ausgabe des TAG-Theatertreffens ging vom 8. - 12. Mai 2019 in Zürich über die Bühne. Dabei wurde das diesjährige Festival jedoch nicht an einer einzelnen Schule ausgetragen, sondern es beteiligten sich gleich fünf Gymnasien der Stadt Zürich an der Organisation. Diese Partnerschulen stellten ihre Schulbühnen für Vorstellungen zur Verfügung und unterstützten das Theatertreffen personell, indem sie ihre Theaterlehrpersonen für die Mitarbeit im Festival-OK entlasteten. In der Hauptsache fand das Festival jedoch nicht an den Partnerschulen statt, da mit der Gessnerallee Zürich und der Bühne A der Zürcher Hochschule der Künste ZHdK (auf der gegenüberliegenden Straßenseite) zwei bedeutende Kulturorte für die Abendvorstellungen des Theatertreffens gewonnen werden konnten. Dadurch ließ sich nicht nur eine Verbindung zum Stammpublikum der beiden Bühnen herstellen. Da die Produktionen, die an den beiden Häusern zur Aufführung kamen, parallel und im Rahmen von Doppelvorstellungen gezeigt wurden, konnte das Festivalpublikum jeden Abend zwei Aufführungen besuchen und sich so rasch einen Eindruck über die Spannweite des gymnasialen Schultheaters verschaffen. In Anbetracht dieser prominenten Schaufenster für das gymnasiale Schultheater wurde die sechste Ausgabe des TAG-Theatertreffens schließ-

lich unter einem Claim kommuniziert, der Aufmerksamkeit einfordert und der das Ziel in einem Wort auf den Punkt bringt: «SCHAU». Und zu sehen gab es einiges, nämlich 15 Theatergruppen aus allen Landesteilen, die während fünf Tagen insgesamt 28 Aufführungen bei über 4000 Eintritten bestritten.

Bei der Auswahl der Gruppen, die sich für eine Festivalteilnahme beworben hatten, wurde einerseits darauf geachtet, dass in Zürich sowohl deutsch- als auch französisch- und italienischsprachige Arbeiten zur Aufführung kamen, während andererseits Sorge getragen wurde, dass neben «klassischen» Inszenierungen auch Adaptionen und Stückentwicklungen ans Festival gelangten. Bezweckt wurde bei alledem aber keine Leistungsschau der vermeintlich besten Stücke des Jahres oder der innovativsten Herangehensweisen. Das Ziel der Programmation bestand vielmehr darin, die vielseitigen Formen und Ästhetiken des zeitgenössischen Gymnasialtheaters nach Möglichkeit abzubilden. Entsprechend reichte die Bandbreite der eingeladenen Arbeiten von Homer über Molière bis hin zu Jelinek und von klassischen Inszenierungen über Adaptionen bis hin zu experimentellen Stückentwicklungen.⁴ So anregend das Programm für die theaterinteressierte Bevölkerung oder Expertinnen und Experten gewesen sein mag, war das Festival aber in erster Linie auf die teilnehmenden Jugendlichen ausgerichtet. Indem den eingeladenen Ensembles ein eigentlicher Parcours zugewiesen wurde, ließ sich sicherstellen, dass

die Mitglieder der 15 Gruppen möglichst viele Aufführungen ihrer Kolleginnen und Kollegen von anderen Gymnasien besuchen konnten. So verschaffte das TAG-Theatertreffen in Zürich den eingeladenen Ensembles nicht nur die einmalige Gelegenheit, mit ihren Arbeiten aus dem schulischen Rahmen herauszutreten bzw. ihre Theaterproduktionen auf professionell ausgestatteten Bühnen und vor einem schulfremden Publikum zu präsentieren, sondern das Festival erlaubte den Gruppen auch, sich während fünf Tagen intensiv mit dem Theater anderer Gymnasien auseinanderzusetzen, sich inspirieren zu lassen und wertvolle Kontakte über die eigenen Kantons- und Sprachgrenzen hinaus zu knüpfen. Wobei der Austausch und die Reflexion zusätzlich durch ein reichhaltiges Rahmenprogramm unterstützt wurden.

Fachtagung

Während die Jugendlichen über ihre Theatererfahrungen diskutierten oder an Bewegung, Stimme und Improvisation arbeiteten, konnten die erwachsenen Leitungs- und Begleitpersonen der eingeladenen Ensembles an der Fachtagung mit dem Titel «Gymnasiales Schultheater in der Schweiz. Praktiken der Kritik - Profile der Qualifikation» teilnehmen, die während des sechsten TAG-Theatertreffens in Kooperation mit dem Institute for the Performing Arts and Film der ZHdK und in Zusammenarbeit mit der Gessnerallee Zürich durchgeführt wurde. Vor dem Hintergrund der oben erwähnten Vieltgestalt gymnasialer Theaterproduktionen und der daran anschließenden Frage, wie sich die unterschiedlichen Formen des gymnasialen Schultheater überhaupt diskutieren und bewerten lassen, lud der erste Tagungsteil mit dem Titel «Praktiken der Kritik» am Freitagnachmittag und Samstagvormittag dazu ein, Maßstäbe, Funktionen und Anwendungen kritischer Praxis im Kontext gymnasialer Theaterarbeit zu untersuchen, wobei sowohl Beiträge aus der Wissenschaft als auch Stimmen aus der Praxis zu Gehör gebracht wurden. Der zweite Tagungsteil mit dem Titel «Profile der Qualifikation» am Samstagnachmittag griff die Problematik der vorangegangenen Referate indirekt auf, indem er sich mit personellen Vorbedingungen gymnasialer Theater-

arbeit, mit Fragen nach der Aus- und Weiterbildung von Theaterlehrpersonen an Schweizer Gymnasien beschäftigte. Dabei wurden nebst grundsätzlichen Überlegungen und Einblicken in die faktischen Qualifikationsprofile gymnasialer Theaterlehrpersonen auch Visionen für künftige Aus- und Weiterbildungsangebote diskutiert. Ganz im Sinne des TAG, der sich in der nächsten Zeit vertieft mit der Frage beschäftigen wird, ob im Bereich der Aus- und Weiterbildung von Theaterlehrpersonen an Gymnasien Standards empfohlen werden sollen und wie diese auszusehen hätten.



Foto: Sogno di mezza Terra - Liceactor TI - Wiederaufnahme aus dem Jahr 2013, Dominik Zietlow

Anmerkungen

1 Für einen Überblick über das theaterspezifische Bildungsangebot in Europa vgl. Berggraf/Sabo, *Aud: Theater in der Schule. Ein europaweiter Vergleich*. In: Jurké, Volker; Linck, Dieter u. Reiss, Joachim (Hg.): *Zukunft Schultheater. Das Fach Theater in der Bildungsdebatte*. In Zusammenarbeit mit Mathias Mayer. Hamburg: edition Körber-Stiftung, 2008, S. 352–356.

2 Zur Theatersituation an öffentlichen Schweizer Gymnasien vgl. Jäggi, *Tristan: Revue statt Bibelstück*, in: Kotte, Andreas, Gerber, Frank u. Schappach, Beate (Hg.): *Bühne & Büro, Sondierungen zum Schweizer Gegenwartstheater, Theatrum helveticum*, hg. v. ITW Bern, Band 13, Zürich: Chronos Verlag, 2012, S. 327–358.

3 Mehr Informationen zum Verein Theater am Gymnasium TAG unter www.theateramgymnasium.ch

4 Das Programm des sechsten TAG-Theatertreffens in Zürich sowie Informationen zu den eingeladenen Produktionen finden sich auf der Website www.schau19.ch

WIE KRITIKFÄHIG IST SCHULTHEATER?¹

Christian Seiler

Die Theatergruppe eines Zürcher Gymnasiums führte im Jahre 2013 eine eigene Bearbeitung von Frank Wedekinds „Frühlings Erwachen“ auf und übte damit Kritik am Staat, der mit einem unverantwortlichen Vorgehen einen Deutschlehrer vor Gericht stellen ließ, welcher eben dieses Stück mit seiner Klasse gelesen hatte. Mit einem Rückblick auf jenes Wedekind-Projekt stellt sich der Regisseur Christian Seiler die Frage, inwieweit Theater „als Kritik“, als kritische Praxis auch im Schultheater möglich ist.

Der Zürcher Deutschlehrer Daniel Saladin wurde im Sommer 2009 von der Polizei abgeführt und nach längerer Zeit vor Gericht gestellt, unter anderem, weil er mit seinen Schülerinnen und Schülern Frank Wedekinds Stück „Frühlings Erwachen“ gelesen hatte. Den Schüler*innen – so die überwiegende Meinung der Klasse – hatte er einen tollen Unterricht geboten, lebendig und anspruchsvoll. Die Mutter einer Schülerin jedoch entdeckte in der gelesenen Literatur Textstellen, die ihr als pornografisch erschienen, hielt den Lehrer für pädophil und zeigte ihn an. Im Frühling 2013 brachte die AG Theater Rämibühl –

die Theaterinstitution der Schule, wo der Lehrer unterrichtet hatte –, unter dem Motto „Jetzt erst recht“ eine eigene Bearbeitung von Wedekinds Stück auf die Bühne.² Mit dem Titel „Ich hätte nicht übel Lust“, einem Zitat aus dem Stück, wurden unter meiner Leitung Passagen aus der Originalfassung von 1891 einer aktuellen Auseinandersetzung des jungen Ensembles mit dem Text collageartig gegenübergestellt.

Schultheater als Kritik an einem staatlichen Anklageverfahren

Anhand dieses Beispiels möchte ich der Frage nachgehen, inwieweit Schultheater „als Kritik“ beziehungsweise kritische Praxis möglich ist. Diskurse über „Theater als Kritik“ gehen von der Tradition des abendländischen Theaters als Praxis einer kritischen Auseinandersetzung mit der real erfahrenen Lebenswelt in politischen, sozialen wie individualpsychologischen Belangen aus. Heute wird diese kritische Praxis gerne auch als szenische Artikulation eines „Es soll anders sein“ und einer „Ent-

unterwerfung“ im Sinne der Philosophen Adorno und Foucault verstanden.³ So gesehen konnte das Wedekind-Projekt „Ich hätte nicht übel Lust“ durchaus zeigen, dass auch Schultheater „als Kritik“ möglich und machbar ist. Eine mitwirkende Schülerin meinte im Gespräch mit einer Journalistin vor der Premiere: „Es muss ein Zeichen gesetzt werden“.⁴ In diesem Sinne war die Aufführung ein Zeichen der „Entunterwerfung“ unter die Gegebenheiten eines skandalös unangemessenen staatlichen Anklageverfahrens, das die Existenz und die Karriere eines hervorragenden Deutschlehrers zerstörte. Und gemäß einem anderen jungen Darsteller, der die Aufführung gar als „Abrechnung mit den Erwachsenen und ihrem Unverständnis der Jugend“ bezeichnete, plädierte das Projekt für ein „Es soll anders sein“ im Umgang von Erwachsenen mit Jugendlichen und ihrer erwachenden Sexualität – aber auch im Umgang von Jugendlichen wie Erwachsenen untereinander. Wie diese bei Wedekind jene nicht ernst nehmen, ihre Gefühle nicht respektieren und ihnen auf zerstörerische Weise eine repressive Sexualmoral aufzwingen, so wurden die Schülerinnen und Schüler des

WIE KRITIKFÄHIG IST SCHULTHEATER?¹

betroffenen Lehrers über Monate hinweg über den Grund des Wegbleibens ihres Lehrers nicht aufgeklärt und im Laufe der strafrechtlichen Untersuchungen nie über den tatsächlichen Hergang des vermeintlich pornografischen Unterrichts befragt; die Staatsanwaltschaft beharrte auf einer Sicht der Dinge, die einzig mit jener der anklagenden Mutter übereinstimmte.

Andererseits muss sich auch dieses Schultheater-Beispiel in Bezug auf eine kritische Praxis Fragen gefallen lassen, wie sie dem Theater heute generell gestellt werden.⁵ Zum Beispiel: Fand hier wesentlich mehr als ein „preaching to the converted“ statt? Erreichte die Kritik dieser Aufführung nicht vor allem jene, die ohnehin schon unserer Meinung waren? Bei der erstaunlicherweise ersten öffentlichen Diskussion über den Fall des sogenannten „Porno-Lehrers“, die nach einer Vorstellung stattfand, äußerte sich auf der Seite des Publikums ziemlich einstimmig die Wut über das Vorgehen der Justizbehörden; die anklagende Mutter, die Staatsanwältin, die im gegebenen Fall einen willkommenen Anlass zur Aburteilung eines auf frischer Tat ertappten Pädophilen sah, und weitere mit dieser Sichtweise Sympathisierende mieden das Theater. Das „Jetzt erst recht“ dieser Aufführung konnte andere Schweizer Deutschlehrer*innen und Theaterpädagog*innen von ihrer neuen Befangenheit gegenüber Stoffen wie „Frühlings Erwachen“ nicht befreien, und die Schweizer Boulevard-Zeitung „Blick“ scheute im Jahre 2014 nicht davor zurück, mit einem Aufmacherartikel, der auch ein Portrait des Betroffenen umfasste, unter dem Titel „Zürich finanziert Buch von Grusel-Lehrer“ sensationslüstern Empörungsbewirtschaftung zu betreiben und einen Rufmord an Daniel Saladin zu initiieren, der in seinem Buch „Aktion S. Eine Hetzjagd nimmt ihren Lauf“ schilderte, was ihm widerfahren war.⁶ Nichtsdestotrotz kann festgestellt werden, dass das Wedekind-Projekt im Rahmen dessen, was Kritik praktizierendes Theater nüchtern gesehen überhaupt leisten kann, ein Glücksfall und zugleich ein Sonderfall war, der es wesentlich dem Unglücksfall des besagten Justizskandals verdankte, dass es als Schultheater in dieser kritischen Funktion in der breiten Öffentlichkeit wahrgenommen wurde.

Körperarbeit unterstützt die kritische Praxis

Wenn wir Kritik auch unabhängig vom Theater als eine Grundfunktion der denkenden Vernunft verstehen, die eng mit



Bildnachweis: Differenzierte Körperarbeit fördert Schultheater als Kritik

Foto: Nino Gloor

der Aufklärung verbunden ist, lässt sich sicherlich fragen, inwieweit diese rationale Praxis dem Theater überhaupt gerecht werden kann. Heiner Müller hat vom Theater als „kontrolliertem Wahnsinn“ gesprochen, vom „Widerstand der Körper gegen die Notzucht durch den Sachzwang der Ideen“ – also auch von einer Entunterwerfung unter das Diktat des Kopfes. Im Theater gehe es erst mal und vor allem darum, etwas zu erleben, nicht etwas zu verstehen – der Kopf gehöre gar nicht ins Theater, auf den Punkt gebracht: „Theater ist ein Dialog zwischen Körpern und nicht zwischen Köpfen“.⁷

Im Rückblick auf die 22 Jahre, in denen ich als Leiter der Zürcher AG Theater Rämibühl regelmäßig mit Gymnasiast*innen Theater gemacht habe, kann ich meinerseits feststellen, dass die Arbeit mit dem irrationalen Element des Körpers gerade im Schultheater von zentraler Bedeutung ist. Die jungen Darstellenden einen autonomen Spiel-Raum für den Körper und seine Bewegung wie seine Gefühle entdecken zu lassen, und zwar möglichst, bevor es darum geht, in einer dramaturgisch vorgegebenen Denkrichtung zu agieren, dürfte eine wesentliche Voraussetzung dafür sein, dass Schultheater lebendig und überzeugend ist. Mit diesem Fokus haben die Mitwirkenden auch die Chance, sich von der schulüblichen Kopfdominanz zu lösen, einschränkende mentale Konzepte des Umgangs mit dem eigenen Körper aufzugeben und gestische Stereotypen zu durchbrechen.

Ich erinnere mich an die Proben unserer Fassung der Szene aus „Frühlings Erwachen“, wo die Schülerin Wendla ihren Schwarm Melchior bittet, sie zu schlagen: nach harter Arbeit sind wir soweit gekommen, dass die Spielenden nicht die Kontrolle über das, was sie körperlich tun, wohl aber die Kopfsteuerung ihres szenischen Handelns aufgeben und sich in eine Risikozone der

Verletzlichkeit begeben konnten, die eine konzentrierte Stille und Atmosphäre drohender Gewalt auf der Bühne wie im Zuschauerraum möglich machte.

„Woher die Gedanken kommen, dort wird nicht gedacht“ hat der Literaturwissenschaftler Jan Philip Reemtsma einmal festgestellt. Auf Anhieb paradox können wir immer wieder erfahren, dass ein Text und gedankliche Inhalte das Publikum genau dann erreichen, wenn sie aus dem „Woher“ des nicht vom Intellekt bevormundeten Körpers kommen. Wenn die jungen Spielenden mir nach einer Probe sinngemäss sagen: „Der Text kam diesmal aus dem Körper und nicht aus dem Kopf; das fühlte sich viel stimmiger an, als wenn ich den Text so denke, wie ich von der Schule her zu denken gewohnt bin“, dann sind wir auf dem richtigen Weg zu einer Aufführung, in welcher der Intellekt den konstitutiven „Dialog zwischen Körpern“ nicht sabotiert und die rationale Qualität einer kritischen Praxis auch im Schultheater herstellbar erscheint. Wohlgemerkt: Natürlich ist bei der Projektarbeit ein stringenter dramaturgischer Zugriff, der die jungen Darstellenden fordert, aber nicht überfordert, unerlässlich.

Ein ganzes Gefüge von Interdependenzen ist zu berücksichtigen

Einen Einfluss auf die Kritikfähigkeit des Schultheaters hat sicher auch der Stellenwert, welchen die hauseigene Theaterarbeit von der Schule und ihrer Leitung eingeräumt bekommt: Damit meine ich nicht nur die Frage, wie weit die für diese Arbeit engagierten Theaterpädagog*innen und Theaterleute angemessene Mittel, nicht zuletzt auch finanzielle, zur Verfügung haben, und das Theatermachen den

Schulangehörigen wie der Öffentlichkeit gegenüber als wichtig und wertvoll erklärt wird. Ich meine ebenso das Desideratum, dass innerhalb der Schule auch abgesehen von der praktischen Arbeit ein Verständnis von Theater als einer traditionellen Kunstform und zugleich einem gestern wie heute lebendigen Wahrnehmungsort der *Conditio humana* vermittelt werde; dass der inner-schulische Diskurs klarstellen möge, dass Theater nicht weniger als die Bildende Kunst und die Musik eine praktische künstlerische Disziplin ist; dass der Deutschunterricht in der Schweiz in Sachen Dramenlektüre nicht bei Dürrenmatt und Frisch ende und die nach wie vor grassierenden Klischees und Vorurteile über das Theater bei den nichtbeteiligten Schüler*innen wie im Lehrerkollegium abgebaut würden.

Dass Schultheater als kritische Praxis wahrgenommen werden kann, hängt somit von wesentlich mehr Faktoren ab als von dem, was auf der Bühne in der Aula geschieht. Ein ganzes Gefüge von Interdependenzen bzw. wechselseitigen Einflüssen ist dabei zu berücksichtigen.

Die Theaterpädagog*innen tragen die Hauptverantwortung für kritikfähiges Schultheater

Die größte Verantwortung und Voraussetzung für ein gelingendes Schultheater, das auch als kritische Praxis wahr- und ernstgenommen werden kann, liegt meiner Ansicht nach allerdings bei jenen, welche die Jugendlichen beim Theatermachen betreuen.

An großem Einsatz aller Beteiligten, auch an Spielideen fehlt es in Schultheateraufführungen meistens nicht – und trotzdem können junge und ältere Zuschauer*innen immer wieder unruhig in der Auffüh-



Bildnachweis: Der bewusste Umgang mit dem eigenen Körper schafft Glaubwürdigkeit, Kontrolle und Schutz in emotionalen Risikozonen

Foto: Nino Gloor

rung sitzen und sich fragen, wie lange sie wohl noch dauert. „Schüler*innen sind eben keine Profis“, heißt es nach solchen Einwänden oft; das sind sie sicher nicht, aber sie sind erfahrungsgemäß offen und dankbar dafür, mit Unterstützung der Spielleitung zu entdecken, worauf in einer szenischen Aktion mit und ohne Text zu achten ist, damit diese spannend und überzeugend wird. Die praktische Vermittlung von Theater als einer handwerklichen körperlichen Disziplin, selbstredend im Rahmen dessen, was zeitlich wie bezüglich der Kapazität der jungen Mitwirkenden möglich ist, sind die dafür Verantwortlichen den Schülern wie dem Theater schuldig – egal, ob das Theater eher in einem herkömmlichen Stil, als hippe postdramatische oder performative Aufführung oder als Musical auf die Bühne kommen soll.

Das Wedekind-Ensemble 2013 ist mit ihren Figuren in die Anarchie der Gefühle, in den Sturm des erwachenden körperlichen Eros eingetaucht und hat dabei obendrein

Wut und Empörung über ein skandalöses Strafverfahren in die Aufführung eingebracht. Erst der bewusste Umgang mit dem Instrument des Theaters – dem eigenen Körper –, ermöglichte es den Schüler*innen, einen spielerischen Umgang mit dem ernstesten Thema und dem Text, Glaubwürdigkeit, Kontrolle und Schutz zu finden, wenn sie sich weit in emotionale Risikozonen hineinwagten.

Wird die Ebene des handwerklichen Diskurses beim Theaterspielen so selbstverständlich wie die Handhabung des Fußballes im sportlichen Training oder der Umgang mit einem Musikinstrument im Instrumentalunterricht, ist das sicher Arbeit, führt aber dazu, dass Theaterspielen den jungen Spielenden (wie dem Publikum) erst recht Spaß macht; über die gemeinsame Erforschung von Körper-Spiel-Räumen entdecken sie ihre persönlichen Räume der Selbstermächtigung und geben dem Schultheater zugleich die Chance, mit einer lustvollen Dialektik von Irrationalität und rationalem Diskurs wirkungsvoll kritikfähig zu sein.

Anmerkungen

¹ Gekürzte Artikelfassung eines Referats, das Christan Seiler bei der Fachtagung „Gymnasiales Schultheater in der Schweiz. Praktiken der Kritik - Profile der Qualifikation“ hielt, die am 10. und 11. Mai 2019 im Rahmen des Theatertreffens der Schweizer Gymnasien SCHAU an der Gessnerallee Zürich stattfand, siehe <https://www.gessnerallee.ch/programm/festival/5546/#/5568-5566>

² Siehe auch: „Frühlings Erwachen“ – jetzt erst recht!, *Neue Zürcher Zeitung*, 3.4.2013 (aufrufbar über Google).

Eine Kurzreportage, das vom Schweizer und Deutschen Fernsehen anlässlich der Aufführung

ausgestrahlt wurde und den Konnex zwischen dem Fall des Deutschlehrers und der Theateraufführung in knappster Weise schildert, kann, neben Informationen und Bildern zur Aufführung, hier betrachtet werden: <https://cseiler.ch/?portfolio=ich-haette-nicht-uebel-lust-fruehlings-erwachen-2013>

³ Siehe hierzu den 13. Kongress der Gesellschaft für Theaterwissenschaft, Frankfurt und Giessen 2016: <http://www.theater-wissenschaft.de/kongress/theater-als-kritik/>

und: *Theater als Kritik. Theorie, Geschichte und Praktiken der Ent-unterwerfung*, transcript Verlag, Bielefeld 2018.

⁴ Siehe Anm. 2.

⁵ Siehe Anm. 3.

⁶ Siehe unter anderem: *Rechtfertigungs-Schrift publiziert*: Zürich finanziert Buch von Grüsel-Lehrer, *Blick*, 7. April 2014; Daniel Saladin, *Aktion S. Eine Hetzjagd nimmt ihren Lauf*, Rotpunktverlag, Zürich, 2014; *Hetzjagd auf einen Lehrer*, *Süddeutsche Zeitung*, 15. April 2014.

⁷ Heiner Müller, *Theater ist kontrollierter Wahnsinn. Ein Reader*, Berlin 2014: Seiten 177, 168, 84f., 129, 115.

Applied Theatre - künstlerische Theaterpraxis & Gesellschaft.

Ulrike Hatzler

In letzter Zeit wird wieder viel diskutiert. Was ist Kunst? Was soll sie sein? Wem oder was muss sie genügen? Wer darf sie machen? Wer ist ein*e Künstler*in? – Wie kommt man zu diesem Prädikat? Befeuert wird die Diskussion einerseits von politischer Seite, wo rechtslastige Kräfte nach mehr klassischen deutschen Texten in den Repertoires von steuerfinanzierten Institutionen fordern, international ausgerichtete Häuser, wie z.B. das in Dresden/Hellerau gleich schließen wollen, oder Anfragen über die Staatsangehörigkeiten von Theatermitarbeiter*innen kommen. Andererseits kommt von entgegengesetzten Richtungen die Forderung nach Positionierung und Haltung jedweder Kunst- und Kulturproduktion gegenüber diesem politischen Shift.

Ihre Entsprechung findet die Auseinandersetzung auch in den künstlerischen und kulturellen Szenen bzw. ihren Organen. Vor allem in Onlineportalen und Blogs, wie z.B. nachtkritik, Kultur extra, Mosaik etc., aber auch in gedruckten Fachmagazinen, Radio- und Fernsehfeatures, werden die vermeintlich innovativen Formen – ob sie nicht am Ende eine genauso lange Tradition haben, wie das Theater insgesamt, sei mal dahingestellt – der Bürgerbühnenbewegung, des Theaters von/mit Expert*innen des Alltags, des partizipativen, interventionistischen oder auch immersiven Theaters, entweder zum Retter des Relevanten im angestaubten Theaterbetrieb hochgehjubelt, oder zum Untergang des Abendlandes abgeschrieben. Natürlich finden sich für beide Positionen immer gute Beispiele, wobei die Frage bleibt, ob es darum überhaupt geht, oder nicht viel mehr um die Hoheit über die Frage, was Kunst ist – und wer das definieren darf. Unter dem Deckmantel die Kunst vor der Verzweckung zu retten – manchmal aber auch den guten Zweck vor der Kunst – wird letztlich die Debatte an sich vereinnahmt und die Kunst gegen ihre Triebfeder ausgespielt, sofern sie irgendwie im Verdacht steht, auch eine gesellschaftliche Wirkung entfalten zu wollen.

Die Nützlichkeit. Daran scheidet sich zur Zeit die Frage nach der Kunst, die Frage danach, welches Theater Kunst ist

und welches Theater „nur“ intervenieren, Verhältnisse und Blickwinkel reflektieren, vielleicht verändern will, auf jeden Fall sich zur Verfügung stellt für gesellschaftliche Betrachtungen.

„Applied Theatre“, angewandtes Theater, ein weißer Schimmel, eine Tautologie, eine Bekräftigung. Und ein Aufruf.

In Salzburg rufen wir ab diesem Wintersemester Masterstudierende auf, das Theater anzuwenden. „Applied Theater – künstlerische Theaterpraxis & Gesellschaft“ heißt das neu installierte Studium, das erste seiner Art in Österreich.

Warum „Applied Theatre – künstlerische Theaterpraxis & Gesellschaft“? Warum nicht „Theaterpädagogik“, „Performing Arts in Context“, „Theatre & Community“? Weil es das trifft einerseits – vor allem der Zusatz „künstlerische Theaterpraxis & Gesellschaft“ –, während der international bekannte Begriff des „Applied Theatre“ viele verschiedene Definitionen kennt, nicht eindeutig und streitbar ist. Gute Voraussetzungen für ein MA-Studium, das sich als Labor für Grundlagenforschung im Verhältnis von Kunst & Gesellschaft versteht. Insofern sind Definitionen, die bestimmte Disziplinen (Pädagogik), Zielgruppen (Community) oder Referenzsysteme (die Kontexte) in den Vordergrund ihres Verhältnisses zum Theater stellen, für uns nicht „nützlich“. Gesucht war ein Begriff, der neu denkbar und bekannt ist. Das zweijährige Masterstudium ist für Leute, die bereits eine eigene künstlerische und/oder gesellschaftliche Agenda haben, die sie untersuchen, ausdifferenzieren oder auch ganz in Frage stellen wollen.

„Applied Theatre“ bedeutet für uns, die Verhältnisse von Akteur*innen und Zuschauer*innen, von Proben- und Produktionsprozessen zu reflektieren bzw. neu zu formulieren, die grundlegenden Fragen von Ort, Zeit und Raum in ihren ästhetischen, aber auch ihren politischen Dimensionen zu hinterfragen. Wer agiert, warum performativ in welcher Dimension und in welchen Hierarchien (Regie, Kollektiv, Prozess-/Produktionsleitung etc.), und was bedeutet das, noch vor jedem konkreten Inhalt, für die Narration, die letztlich

veröffentlicht wird. Wie wollen uns den notwendigen Luxus leisten, keinen Stein auf dem anderen zu lassen und sowohl lieb gewordene oder kritisch beäugte Formen und Formate von Jugendclub bis Open Stage, vom Dreiakter bis Intervention im öffentlichen Raum, vom Kinderschminken bis Performance auf ihre Bedeutung(en), Behauptung(en), Ansprüche zu untersuchen, um dann unsere Schlüsse für unsere konkreten Projekte und Produktionen zu ziehen. Formen und Formate unters Mikroskop zu legen und eigene zu erfinden ist die Idee dieses Masters.

„Applied Theatre“ heißt für uns natürlich auch, die Theaterkunst in gesellschaftliche Handlungsfelder zu übertragen, die nicht notwendigerweise vor der Hand kunst- oder theateraffin sind oder scheinen, es heißt aber auch die klassischen Orte und Akteure der Kunst- und Kulturproduktion als möglichen Teil des eigenen Schaffens zu begreifen. Dichotomien von Hoch- und Breitenkultur, Theaterkunst und Theaterpädagogik, Performing Arts und ihren Kontexten, professionellen und unprofessionellen Akteur*innen aufzumachen, macht keinen Sinn, wenn die Fragestellung offen sein soll und lässt zu viele Zwischenbereiche aus. Ganz grundlegend geht es darum Interesse in künstlerische Handlung zu übersetzen und jede Entscheidung innerhalb dieses Prozesses, bis hin zur eigenen Rolle als Regie oder Spielleitung oder Coach, oder outside Eye oder Part of the Collective, oder, oder, oder als eine zu betrachten, die bereits (Aus)Wirkung hat.

Und: Ja, „Applied Theatre“ ist für uns auch ein Aufruf die performativen Künste als Erkundung der Welt zu begreifen, als Möglichkeit, große und kleine Welten zu erzählen, zu entwerfen und sich einzumischen, in die Welt, die einen umgibt. Und Ja, diese Sicht auf das Theater setzt das Können und das Wollen in einen untrennbaren Zusammenhang – Kunst und Wunst. Das ist kein Gegensatz, sondern eine gegenseitige Voraussetzung – zumindest in unserem Masterlabor zur künstlerischen und gesellschaftlichen Grundlagenforschung namens „Applied Theatre - künstlerische Theaterpraxis & Gesellschaft“.

Wer sagt was? Was sagt wer? Sagt wer was? AGORA TheaterTage in Sankt Vith (Belgien)

Ania Michaelis

Wer sagt was? Wer sieht, wer hört, wer empfindet was? Wovon hängt es ab, was ich, was du, was sie denkt? Oft streiten wir. Denn einig werden wir uns im Theater nie. Was der einen Offenbarung ist, kann dem anderem Langeweile bescheren, Zumutung, Herausforderung, Angriff bedeuten oder Wiedererkennung ermöglichen. Kein Theater kann Gleichförmigkeit in der Reaktion der Zuschauenden garantieren. Was Theater kann, ist die Voraussetzungen der Reaktionen jeder Einzelnen offenlegen – und zur Diskussion stellen. Und im besten Falle ein Nachdenken über genau diese Quelle des Urteilens erregen.

Die Theaterpädagogik ist – so verstanden – kein Anhängsel an die Theaterproduktion. Die kreative Arbeit, die Auseinandersetzung zwischen Gegenwart, Produzenten und Publikum sind ineinander verwoben. Für diese Sichtweise, für diese Einsicht steht das AGORA Theater mit seiner Verzahnung von Theatermachen auf internationalem Niveau und Theatervermittlung, die weiß, dass dieses Niveau nichts wert ist, wenn es nicht in den Bevölkerungen – lokal, regional, national und international – zu Diskussionen führt. Wer sind wir? Wer sind die anderen? Wer wollen wir für einander sein?

Europa ist heute ein kultureller und politischer Raum, in dem die Fragen von Identität und Differenz virulent sind; sie werden leidenschaftlich diskutiert und oft auch bedrohlich ausagiert. Das AGORA Theater aus und in St. Vith kann für diese leidenschaftlichen Fragen ein Labor sein. Wo ist das eigentlich, dieses St. Vith? In Ostbelgien, mitten im deutschsprachigen Teil, der nicht einmal 900 Quadratkilometer umfasst. Hier wohnen etwas mehr als 75.000 Einwohner. St. Vith selbst verzeichnet laut Wikipedia am ersten Januar 2018 genau 9682 Bewohner. Das AGORA Theater ist hier beheimatet. 2020 feiert es sein 40-jähriges Jubiläum. Die AGORA versteht sich als das deutschsprachige Theater Belgiens. Grundimpuls des Ensembles war und ist es, die Hinwendung zur eigenen sprachlichen Identität nicht gleichzusetzen mit rückwärtsgewandten, identitären, oder separatistischen Gedanken und Ansprü-

chen. Im Gegenteil: Durch seine Arbeit hat das AGORA Theater wesentlich dazu beigetragen, dass die Menschen in der eigenen Heimatregion, aber auch die Zuschauer aus den anderen Teilen Belgiens und in ganz Europa mit einer Vorstellung kultureller Identität in Berührung kamen, die nicht auf der Ausgrenzung oder der Abgrenzung von Anderen beruht.

In einem Europa der wachsenden Differenzen liest sich das Denken und Handeln des AGORA Theaters als kulturelle Vertretung des Grundsatzes: Einheit in Vielfalt. Seit 2017 veranstaltet das AGORA Theater die TheaterTage als ein eigenständiges Festivalformat, eine Jugendbegegnung mit dem Schwerpunkt Theaterpädagogik. Die TheaterTage finden im 2-Jahresrhythmus und im Wechsel mit dem internationalen TheaterFest der AGORA statt.

Zu den TheaterTagen 2019 sind fünf Theaterproduktionen von jungen Menschen aus fünf Regionen eingeladen. Neben allen drei Sprachgemeinschaften Belgiens werden eine Gruppe aus Deutschland und eine Gruppe aus Luxemburg vertreten sein. Die ausgewählten Theatergruppen sind der Jugendclub der Comedia Köln (D), das Théâtre Traverse aus Luxemburg (L), eine Jugendtheaterproduktion der Kopergieterij aus Gent (B), eine Schultheatergruppe aus Namur (B) und die Junge AGORA (B). Die weiteren Teilnehmenden setzen sich aus Studierenden der AHS Eupen, des Hochschul-Instituts für Theaterpädagogik in Lingen, Schülerinnen und Schülern Ostbelgiens und Theaterpraktiker*innen zusammen.

Der polyphone Titel der diesjährigen TheaterTage ist Programm. Um sich aus seiner eigenen Welt heraus einem Gegenüber mitzuteilen, benötigen wir Worte. Für den Sinn dieser Worte ist nicht ausschließlich der oder die Sprechende verantwortlich, sondern auch der oder die Zuhörende. Dieser Gedanken folgt der Idee, dass die Sprache nicht einfach vorhanden ist und selbstverständlich etwas bedeutet, sondern dass das Sprechen ein gemeinsames Suchen und Ringen um Sinn ist.

Um jemand werden zu können, der sich im Sprechen mit Anderen erfährt, wächst und verändert, um eine Person zu werden,

die ihr Leben zu einer Geschichte gestaltet, die einen Anfang und ein Ende hat, muss der Mensch „gleichsam auf die Bühne der Welt“ (Hannah Arendt) treten. Der Mensch muss handeln und sprechen, um sich nicht ausschließlich in seiner physischen Erscheinung – also im Bild – zu ereignen. Das gesprochene Wort identifiziert die sprechende Person und verkündet, dass sie es ist, die handelt, gehandelt hat und handeln wird und damit auch in die Verantwortung für ihr Denken und Tun tritt.

Neben diesen tief greifenden Fragen des miteinander Sprechens stellt sich auch ganz praktisch die Frage der Vielsprachigkeit: Gespielt und diskutiert wird auf Deutsch, Französisch, Flämisch und Englisch. Wer sagt was? Wer übersetzt das wie? Wer hört was?

Lokale, regionale, europaweite und möglicherweise gar internationale Vernetzungen können hier ihren Anfang finden. Das Bewusstsein zu öffnen und Neugier für andere Lebensweisen, Überzeugungen und Kulturen zu entwickeln, ist die Voraussetzung für ein friedliches Zusammenleben und ein politisches Denken, das über Grenzen und Schranken hinweg in die Zukunft weist.

Den Startimpuls für die TheaterTage gibt die aktuelle Eigenproduktion des AGORA Theaters „Hannah Arendt auf der Bühne“. Hannah Arendts Denken und das Theater sind verbunden: Das Theater, ob für die Zuschauer oder die Macher, ist eine Schule des Urteilens. Es zeigt Konkretes – Figuren, Worte, Bilder, Szenen – selbst wenn es um die allgemeinsten Fragen des Menschseins geht. Die großen Fragen treffen hier auf eine handwerkliche Diskussion und werden so beschreibbar und diskutierbar: Was bedeutet es ein Vorbild zu sein? Was heißt es Verantwortung für andere zu übernehmen? Wie findet der einzelne Mensch zu seiner Handlungsmacht? Was ist politisches Handeln und wie können wir im Alltag politisch handeln?

Weitere Informationen unter: www.agora-theater.net

Theaterarbeit mit Sprachlernenden: Das Projekt #sprachlernendesspiel in Hannover

Katharina Nuding

Unter dem gemeinsamen Thema *Weg* gab es bei der Abschlusspräsentation des Projekts #sprachlernendesspiel im Mai 2019 in Hannover viel zu sehen: Entdeckungsfahrten zum Mond mit Rakete und Raumanzügen, getanzte Schulwege, bunte Superheldenumhänge, Wege durch den Verkehrsdschungel mit hochgehaltenen Straßenschildern, Tortenlieferungen über Stuhlreihen, Schätze wurden gesucht und vieles Mehr.

Das Projekt #sprachlernendesspiel existiert seit dem Jahr 2015. Es vereint Praxiserfahrung in der theaterpädagogischen Arbeit mit Sprachlernenden an neun Schulen in Hannover und Umgebung. Durch diese Initiative bekamen dieses Schuljahr fast 200 Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, sich mit den Mitteln des Theaters auszuprobieren und die deutsche Sprache spielerisch zu erlernen.

Die Sprachlernenden leben teilweise seit wenigen Tagen, aber maximal seit einem Jahr in Deutschland und kommen aus über dreißig verschiedenen Ländern. Sie werden an ihrer Schule im Rahmen von Sprachlernklassen auf den Unterricht in der Regelklasse vorbereitet und dabei vorrangig im Lernprozess von Deutsch als Zweitsprache unterstützt. Unabhängig von Alter, Herkunft und Erstsprache(n) werden die Schüler*innen bis zu zwei Jahre lang in den Sprachlernklassen durch verstärkten Sprachunterricht gefördert. Ziel ist es, die Sprachlernenden so schnell wie möglich in die Regelklasse einzugliedern, damit sie sich auf einen Schulabschluss vorbereiten können. Darüber hinaus stellt die Professionalisierung der Studierenden ein Teilziel des Projekts dar. Das Projekt wird in einer Kooperation zwischen der *Gesellschaft für Theaterpädagogik e.V.*, der *Leonore-Goldschmidt-Schule* und der *Leibniz Universität Hannover* realisiert und durch Fördergelder und Spenden verschiedener Stiftungen aus Niedersachsen und der Region Hannover finanziert. Nachdem das Pilotprojekt 2015/16 innerhalb einer Sprachlernklasse an einer Integrierten Gesamtschule in Hannover erfolgreich startete, wurde das Projekt im Jahr 2016/17 weiterentwickelt und ab dem Jahr 2017/18 auf weitere Schulen aus-

gedehnt. In diesem Durchgang nahmen die Sprachlernklassen von sieben Schulen in Hannover und Umgebung teil. Auftakt des größeren Durchgangs 2017/18 stellte ein Seminar an der *Leibniz Universität Hannover* mit dem Titel „Theaterpädagogische Methoden für Sprachunterricht und transkulturelle Bildung“ dar (Seminarleitung: Ole Hruschka und Julian Mende). Darin wurde bestehende Fachliteratur mit Methoden für die Theaterarbeit mit Sprachlernenden diskutiert, praktisch erprobt und weitergedacht. Außerdem wurde das Projekt #sprachlernendesspiel vorgestellt, wodurch vierzehn Studierende für die Tandemarbeit und ein*e Student*in für die Projektkoordination angeworben werden konnten. Seitdem tauschen sich die Studierendentandems im Rahmen von regelmäßigen Netzwerktreffen über die Arbeit aus, bilden sich fort, planen und organisieren zum Beispiel die gemeinsame Abschlusspräsentation.

In jeder der neun Schulen unterrichten jeweils zwei Studierende aus dem Studienfach Darstellendes Spiel die Sprachlernenden in Tandems. In diesen Tandems arbeiten fortgeschrittene und unerfahrenere Studierende zusammen, wodurch auch innerhalb des Tandems gelernt und von vorangegangenen Praxiserfahrungen profitiert wird. Studierende kommen von außen in eine

Schule und unterrichten dort Theater in einem Projekt, das auf ein Schuljahr befristet ist. Sie praktizieren somit Theater in der Schule, ohne jedoch dezidiert Teil der Schule zu sein. Die Theaterarbeit erfolgt einmal in der Woche 90 Minuten lang im Rahmen des Regelunterrichts der Sprachlernenden. Dennoch ist die Teilnahme am Theaterprojekt obligatorisch für alle Schüler*innen der Sprachlernklassen. Eine Leistungsbewertung erfolgt in Sprachlernklassen selten, im Rahmen dieses Projekts gar nicht. Es handelt sich also nicht um eine zusätzliche Arbeitsgemeinschaft, die freiwillig angewählt werden kann, und begrenzt sich bislang auf Schüler*innen aus Sprachlernklassen. Weitere Kinder und Jugendliche mit Sprachförderbedarf an den jeweiligen Schulen sollen im kommenden Projektdurchlauf in das Konzept integriert werden, um den Übergang zwischen Sprachlernklasse und Regelklasse zu erleichtern. Im Unterricht wird auf eine gemeinsame öffentliche Präsentation aller Gruppen an der *Leonore-Goldschmidt-Schule* am Schuljahresende hingearbeitet. Das Projekt wurde im Juni 2019 mit dem Preis „Kulturkometen“ der Region Hannover und der TUI Stiftung ausgezeichnet. Neben dem regulären Unterricht finden im Schuljahr zwei Theaterbesuche mit der Gruppe statt sowie der Besuch



Foto: Julian Mende

Theaterarbeit mit Sprachlernenden: Das Projekt #sprachlernendenspiel in Hannover

des *Bergfestes*. Am *Bergfest* begegnen sich die Sprachlernklassen des Projekts in der *Leonore-Goldschmidt-Schule*. Dort werden Übungen durchgeführt, bei denen sich die Sprachlernenden kennenlernen. Jede Gruppe präsentiert eine kurze Szene, in der sie sich vorstellt und es werden szenische Übergänge für die Präsentation am Schuljahresende erarbeitet. In der Mittagspause ist Zeit für Begegnung an einem Internationalen Buffet, zu dem die Studierenden und Spielenden etwas beisteuern. Der schulübergreifende Kontakt zwischen den Sprachlernenden beim *Bergfest*, aber auch bei der gemeinsamen Abschlusspräsentation, ist wichtiger Teil des Projekts. Das Ziel, möglichst schnell Deutsch zu lernen, ist der gemeinsame Nenner der Schüler*innen der Sprachlernklasse. Teilweise müssen sie erst herausfinden, wie ihre Schule funktioniert, welche Regeln es gibt und welche Anforderungen, an sie gestellt werden. Zusammenfassend

bedeutet dieser Rahmen für das Projekt #sprachlernendenspiel, dass die Gruppen in vielerlei Hinsicht divers sind und zusätzlich ein ständiger Wechsel der Teilnehmenden besteht. Die Ensemblebildung innerhalb des Probenprozesses wird so zur dauerhaft dringlichen und zugleich herausfordernden Aufgabe.

Aus theaterpädagogischer Perspektive besteht insgesamt die Herausforderung darin, während des gesamten Projekts theatrale Arbeitsformen zu finden, die Sprachfähigkeiten und kulturellen Hintergrund der Teilnehmenden produktiv einbeziehen und ästhetisieren (vgl. dazu meinen Beitrag in der Zeitschrift *Schultheater* zum Schwerpunkt *Sprachförderung*). Dabei ist es wichtig die transkulturellen Differenzen und die sprachliche Diversität der Gruppe nicht als Defizit oder Hürde für die künstlerische Arbeit zu betrachten. Vielmehr besteht die Chance Arbeitsweisen, Haltungen, Grundfragen und Methoden-

repertoire sowie Handlungsstrategien zu schärfen und zu erweitern.

Bei #sprachlernendenspiel wird die Theaterarbeit nicht vordergründig zur Sprachbildung verwendet, der Akzent liegt stärker auf den künstlerischen Wahrnehmungs- und Gestaltungsprozessen der Theaterarbeit selbst. Das Projekt bereichert und ergänzt den gesteuerten Spracherwerb in der Sprachlernklasse, soll ihn aber keineswegs ersetzen. Vielmehr bietet das Projekt zahlreiche handlungsbezogene Kommunikationsgründe und -strategien, die in einem theatralen Schutzraum spielerisch erprobt werden können. Die positiven Effekte der Sprachförderung werden erreicht, ohne dabei die Theaterarbeit dem Ziel der sprachlichen Bildung unterzuordnen. Voraussetzung dafür ist, dass die Unterrichtsgestaltung und die theatralen Methoden auf die Sprachlernenden angepasst werden, damit Stärken ästhetisch sichtbar werden können.

Fremde spielen

Florian Vaßen

Alterität und Fremdheit wie auch Transkulturalität sind zentrale Fragestellungen in Politik, Pädagogik und Wissenschaft. So überrascht es nicht, dass die International Brecht Society (IBS) in Zusammenarbeit mit der Universität Leipzig vom 19.-23. Juni 2019 in Leipzig das internationale Symposium „Brecht unter Fremden / Brecht Among Strangers“ veranstaltete, das sich mit „Brecht in der Fremde“, mit seiner „Idee eines transkulturellen Theaters“ und mit Brecht im Kontext von „Foreign affairs in a global world“ beschäftigte. Daneben gab in einer vierten Sektion mit dem Titel „Fremde spielen. Lehrstücke und Theater nach Brecht mit nicht/professionellen Akteuren“ zum ersten Mal auf einem IBS-Symposium Vorträge, Präsentationen und Workshops zur theaterpädagogischen Theorie und Praxis bei Brecht und in seiner Nachfolge. Neben einer Aufführung des brechtschen „Jasagers“ und „Neinsagers“ von Schüler*innen, betreut von Studierenden mit anschließendem Roundtable-Gespräch,

der Aufführung eines ‚Lehrfilms‘ von Reiner Steinweg zu seiner Arbeitsweise mit dem Lehrstück, einem Workshop zum Lehrstück-Fragment „Der böse Baal der asoziale“ und einer Aufführung im Leipziger Schauspiel von „Die Maßnahme / Die Perser“ fanden in dieser Sektion in neun Panels ca. 25 Vorträge u.a. zu Brechts Lehrstück-Konzeption, zu Bools Theater der Unterdrückten und zum Playbacktheater statt; weitere Themen waren etwa „Pädagogik der Fremdheit“, „Performing the Other“, Theaterarbeit nach Brecht mit brasilianischen Indigenen sowie die Lehrstück-Praxis im Kontext der portugiesischen Nelkenrevolution 1974. Referate zur Historisierung der Lehrstücke, zu Brecht und das sog. postdramatische Theater und zu den Lehrstücken im Spannungsverhältnis von Kunst für Produzenten und pädagogischen Versuchen akzentuierten besonders die theoretischen Fragestellungen. Eine Auswahl der Vorträge wird in den Brecht-Jahrbüchern 2020 und 2021 veröffentlicht.

Vielleicht am wichtigsten – gerade auch aus theaterpädagogischer Sicht – waren allerdings die Themenfelder, die sich auf die Arbeits- und Spielweise der Lehrstück-Konzeption bezogen, d.h. insbesondere die kollektiven Prozesse und die Überwindung von Hierarchisierung, die enge Theorie-Praxis-Verbindung und die „Selbstverständigung“ der Akteure, die Intensität der ästhetischen Erfahrungen und der zentrale Begriff der Haltung – siehe die Workshop-Tagung der nächsten Ständigen Konferenz Spiel & Theater mit dem Titel „HALTUNG(en)“ vom 18.-20. September an der TU Dresden. Sowohl in der theaterpädagogischen Arbeit als auch in der Praxis von Amateurtheatern und nicht/halbprofessionellen Theatergruppen ermöglichen diese Aspekte, gerade auch angesichts von zunehmend fremdenfeindlichen, homophoben und menschenverachtenden Tendenzen in der Gesellschaft, eine produktive Grundlage für die Intensivierung des Politischen in Theater und Theaterpädagogik.

„Endlich Schluss?!“

Chorisches Theater mit der Jugendtheatergruppe der Auenkirchengemeinde in Berlin-Wilmersdorf

Rosanna Steyer

Das Projekt

Von September 2018 bis März 2019 habe ich, im Rahmen meiner Abschlussarbeit des Studiengangs Theaterpädagogik an der Hochschule Osnabrück, die Jugendtheatergruppe der Auenkirchengemeinde Berlin-Wilmersdorf geleitet. Ausgehend von Peter Turrinis Monolog „Endlich Schluss“ entstand ein chorisches Theaterstück zum Thema Suizid.

Theater in der Evangelischen Auenkirchengemeinde

Die Evangelische Auenkirchengemeinde Berlin-Wilmersdorf ist seit mehr als 10 Jahren Heimat zweier Theatergruppen – eine für Jugendliche, eine für Erwachsene. Beide Gruppen bringen jährlich jeweils ein Stück auf die Bühne und bereichern mit ihrem Spiel verschiedene Feste der Gemeinde. In der gemeinsamen Arbeit für das Projekt „Endlich Schluss?!“ fiel der bemerkenswerte Zusammenhalt zwischen den beiden Theatergruppen auf. Die Theatergruppen der Auenkirchengemeinde legen viel Wert auf enge Zusammenarbeit zwischen der Regie und den Teilnehmenden. Beispielsweise wird die Stückauswahl gemeinsam getroffen. Bisher präsentierte

sich die Erwachsenentheatergruppe mit Stücken wie „Das Dschungelbuch“, „Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer“ und in dieser Spielzeit mit „Ronja Räubertochter“. Die Jugendtheatergruppe zeigte unter anderem „Mord im Pfarrhaus“, „Intercitynightline“ und „Der Besuch“. Für das Projekt „Endlich Schluss?!“ hat diese besondere Zusammensetzung von Zusammenhalt und Engagement der Theatergruppen zu einer tollen Qualität sowohl für die künstlerische Arbeit auf der Bühne als auch die Arbeit hinter den Kulissen geführt.

Chorisches Theater - Eine neue Herausforderung

Wir befinden uns im Gemeindesaal der Auenkirchengemeinde. Es ist ein Mittwoch Anfang September und wie jeden Mittwoch wird hier ab 19:30 Uhr bis spät in die Nacht Theater gemacht. Der Tradition folgend, trafen die Jugendlichen und ich die Stückauswahl gemeinsam. Im Studium habe ich mich viel mit performativen Theaterformen auseinandergesetzt, was dazu führte, dass neben einem eher klassischen Stoff mit Friedrich Dürrenmatts „Der Prozess um des Esels Schatten“ auch Peter Turrinis Monolog „Endlich Schluss“

zur Auswahl stand. Wir entschieden uns für den Turrini-Text. Bereits beim Lesen merkte ich, dass sich ein chorischer Inszenierungsansatz gut eignen könnte. Die Kraft, die in einer Gruppe durch das gemeinsame Sprechen entsteht, hatte mich bereits im Studium mehrfach bei Projektarbeiten begeistert. Chorisches Sprechen ermöglicht eine besondere Art des Umgangs mit dem Text. So birgt es gerade im Rahmen von Amateurtheater die Möglichkeit mit Lautstärke, Kraft und Facettenreichtum zu arbeiten, die ein*e Einzelne*r womöglich gar nicht leisten könnte. Zu Beginn der Probenarbeit standen die Jugendlichen dem chorischen Sprechen eher skeptisch gegenüber. Bisher lag der Fokus in ihrer Arbeit immer eher auf individueller Rollenarbeit und klassischen Stückinszenierungen. Somit haben wir uns in der Probenarbeit anfangs, neben der thematischen Auseinandersetzung mit dem Thema Suizid, in erster Linie mit Ensemblebildung und chorischem Sprechen beschäftigt. Bei der Ensemblebildung ging es weniger darum, die Jugendlichen als soziale Gruppe zueinander zu führen – dieser Prozess findet bei einigen schon seit Kindergarten tagen statt. Das Ziel war, dass sich die Gruppe auch als künstlerische Einheit verstehen kann, die als ein Körper auf der Bühne agiert. Ein theatraler Chor kann nur dann bestehen, wenn sich die Einzelnen als individuelle Teile des Ganzen verstehen. Er funktioniert, wenn alle gleichermaßen präsent sind und sich nicht, außer es ist dramaturgisch vorgesehen, individuell hervortun wollen. Die Spieler*innen befinden sich in einem andauernden Balanceakt zwischen individueller Präsenz und dem Einfügen in die Gruppe. Die Jugendlichen der Theatergruppe in der Auenkirchengemeinde erlebten es als neue Form der szenischen Selbstwahrnehmung, in erster Linie als Spieler*in auf der Bühne zu stehen und nicht als klar gezeichnete Figur. Für die Inszenierung von „Endlich Schluss?!“ begannen wir zuerst mit der thematischen Erschließung des Themas Suizid, um uns auf dieser Basis intensiver mit den Spielformen von chorischem Theater auseinanderzusetzen.



Foto: Endlich Schluss, Stefan Schön

Das Thema

Suizid ist nach wie vor ein gesellschaftliches Tabuthema und gleichzeitig erschreckend aktuell, denn Suizid ist bei Jugendlichen die zweithäufigste Todesursache. Oftmals kommt man nur damit in Berührung, wenn man Betroffene kennt. Ein aufklärerischer Umgang ist eher selten. Aus diesem Grund nähern wir uns dem Thema in offenen Gesprächen und tauschen unser Wissen, unsere Erfahrungen und Fragen miteinander aus. Einige Fragen, die wir uns in diesen anfänglichen Gesprächen stellen, begleiten uns bis zum Ende des Projekts: Wie wird in unserer Gesellschaft mit dem Thema Tod, insbesondere Suizid umgegangen? Vor allem mit Hinblick auf den öffentlichen Raum: ist es ein Thema, das uns zufällig begegnet, oder müssen wir aktiv danach suchen und fragen, um Antworten zu bekommen? Was macht Leben lebenswert? Was bringt vor allem auch junge Menschen dazu, Suizid zu begehen? In der weiteren Probenarbeit haben wir versucht unsere Eindrücke und persönlichen Antworten, eingebettet in den Text von Peter Turrini, in szenischen Bildern auszudrücken. Der Chor war hierbei ein Mittel dafür, dass niemand allein als der*die Suizident*in auf der Bühne steht.

Der theatrale Chor

Wie kriert man einen theatralen Chor mit Menschen, die das vorher noch nie gemacht haben? Das war die Frage, die ich mir in den ersten Szenenproben gestellt habe. Man lässt sie gemeinsam singen, war die einfache Antwort und intuitiv der erste, richtige Schritt. In einem singenden Chor erlebt man sich normalerweise eher als Teil eines großen Ganzen, ohne dass man seine sonst gewohnte Individualität, in unserem Fall (s)einer Rolle in einem Theaterstück, womöglich vermisst. Wir sangen Lieder wie „Hejo, spann den Wagen an“ oder „Rose, Rose“ erst als Chor, dann in Verbindung mit gruppenspezifischen Übungen, wie dem Raumlauf, der „Dirigenten-Übung“ oder Vertrauens-Übungen, bei denen man



Foto: Endlich Schluss, Stefan Schön

sich fallen lässt und gegenseitig oder von der Gruppe aufgefangen wird. Abgesehen von den Anfangsschwierigkeiten, sich auf eine unbekannte Arbeitsmethode einzulassen, zeigte sich nach wenigen Proben der Nutzen dieser Übungen. Die Jugendlichen legten eine beeindruckende Entwicklung hin, die zum Ende hin in kraftvollen, chorischen Lied- und Gesangs-Interpretationen Ausdruck fand. Der nächste Schritt war dann aus dem Singen ins Sprechen zu kommen. Hierfür arbeiteten wir mit Sprechversen, Artikulations- und Rhythmusübungen, sowie dem chorischen Atmen. Das Textbuch war weniger mit Notizen zu figuralen Gefühlsanalysen gefüllt, dafür mit Pausen-Strichen, Betonungs-Kreuzen und Staccato-Punkten. Wichtig bei dieser Form des Arbeitens war, sich regelmäßig gegenseitig zuzuschauen, um die Wirkung dieser theatralen Form aus der Sicht der Zuschauenden zu prüfen. Nach und nach entwickelten die Jugendlichen ein Gefühl für sich als chorisches Ensemble. Besonders gut stellte sich dieses Erleben bei der Konzentrationsübung ein, mit geschlossenen Augen als Gruppe von 1 - 15 zu zählen. Um den Text in visuelle Bilder zu übersetzen, improvisierten die Jugendlichen frei mit und ohne Text und wir probierten die Ideen aus, die beim Lesen entstanden. Daraus entwickelten wir

ausdrucksstarke Szenen, die die oft widersprüchlichen Stationen zeigen, die ein*e Suizident*in durchlaufen kann: Zweifel, Verdrängung, Provokation des eigenen Umfelds, Abkapselung, Selbstverlust, Unentschlossenheit, Angst, Scham, innere Kämpfe, Grenzen und Grenzüberschreitung, Konfrontation, Betroffenheit, Mitleid. Wichtig war uns zu zeigen, dass es nicht den einen Grund für Suizid gibt und nicht den einen Stereotyp Suizident*in. Wir wählten eine theatrale Figur, die als Projektionsfläche funktionieren kann, innere und äußere Vorgänge erzählt, aber keine persönlich-privaten Geschichten. Nach sechs Monaten Probenarbeit zeigte sich die Jugendtheatergruppe mit dem im Titel leicht modifizierten „Endlich Schluss?!“ der Öffentlichkeit. Der Blick von außen zeigte: wir hatten unser Ziel erreicht. Die Resonanz des Publikums war durchweg positiv. Als Gastregisseurin bleibt mir abschließend zu sagen, dass sich die Gruppe durch eine tolle Probenenergie und viel Engagement auszeichnet, sich sowohl in die organisatorische als auch thematisch-künstlerische Arbeit einzubringen. Kirchengemeinden im Allgemeinen und die Auenkirchengemeinde im Besonderen habe ich als Orte erlebt, an denen man sozial, reflektiert, offen und sehr motiviert miteinander arbeiten kann.

AUS DEM ARCHIV

Eine Vorlesungsreihe an der Pädagogischen Hochschule Berlin 1972/1976: „BB als Didaktiker“¹

Gerd Koch, C. Wolfgang Müller

GERD KOCH: Im Nachlass meiner Schwester Heidi Hense² finden sich „Arbeitspapiere“ (damals auch kurz: „AP“ genannt) aus dem Sommersemester 1972 und 1976 (ich verwende weitgehend die damalige Schreibweisen), die für ein „Vorlesungsprogramm“ an der „PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE BERLIN ABTEILUNG 1: ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT FACHBEREICH: SOZIALPÄDAGOGIK“ von den Dozenten „C. Wolfgang Müller und Gunther Soukup“ herausgegeben wurden. Der Name der Vorlesung ist: „Statt einer Einführung in die Erziehungswissenschaft: B. B. als Didaktiker“.³ „Das Semesterprogramm“ (jeweils 2stündig) umfasst 1972 12 Veranstaltungstermine, und für 1976 habe ich Angaben für 4 Termine und den Zusatz „wird fortgesetzt“.

Durch die „LITERATUREMPFEHLUNGEN“ wird deutlich, wer mit „BB“ bzw. „B.B.“ gemeint ist: „Wir arbeiten mit der Werkausgabe der Edition Suhrkamp Bertolt Brecht, Gesammelte Werke in 20 Bänden. Frankfurt am Main 1968 (2. Auflage). DM 120“, „Marianne Kesting, Bertolt Brecht in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten. Rowohlt's Monographien. Reinbek 1959“, „Große und Kleine Pädagogik. Brechts Modell der Lehrstücke. In: ALTERNATIVE 1971, Juni / August (Heft 78/79)“, „Reiner Steinweg, Das Lehrstück. Metzler Studienausgabe. DM 25“. Die Lehrenden Müller und Soukup (1930 – 1997) sind ausgewiesene Theorie-Praktiker, also Praxis und Theorie verbindende Personen, und sozialpädagogisch versierte Erziehungswissenschaftler zugleich. Sie kennen die Arbeitsfelder außerhalb und innerhalb einer Hochschule. So hat etwa das „Arbeitspapier 7 Von der Notwendigkeit, dialektisch Dialektik zu lehren“ zum Inhalt einen gekürzten „Bericht von einem Treffen der Lehrlingsgruppe“, dessen Langfassung in der Publikation von Gunther Soukup: „Soziale Determinanten politischer Jugendarbeit in einer Trabantenstadt“ zu finden ist. Diese Untersuchung erschien an / in der „PH Berlin 1971/2“ und fußt auf Selbstzeugnissen und Gesprächen mit Jugendlichen: Ihr Expertentum wird im O-Ton auf dem Arbeitspapier dokumentiert. Gunther Soukup hat sich als Sozialisations- und Jugendforscher verdient gemacht, der auch die (traditionelle) Schulpädagogik in solche Kontexte stellte. Deshalb nicht verwunderlich: B.B. als Didaktiker. STATT! einer Einführung in die Erziehungswissenschaft!

Bevor der Hochschullehrer C. Wolfgang Müller eine Professur für Sozialpädagogik an der PH Berlin antrat (er ist Begründer des neu eingerichteten Instituts für Sozialpädagogik), war er Übersetzer, Jugendpfleger, Journalist und wurde im Fach Publizistik (weitere Studienfächer waren: Theaterwissenschaft und Germanistik) der Freien Universität mit einer vergleichenden kulturhistorischen Arbeit promoviert. In Jugendbildungsstätten verschiedener Art

war er tätig: als Leiter, Fortbildner, auch konnte man ihn bei Festivitäten in Einrichtungen der Jugendbildung (z.B. im Anschluss an die Berliner Jazztage) als bar keeper erleben.

Unter anderem aus solchem Erfahrungs-Mosaik entsteht (zusammen mit Hans Maasch) das Buch „Gruppen in Bewegung“. Außerdem schrieb C. Wolfgang Müller eine Einführung in die Geschichte von Sozialarbeit und Sozialpädagogik: „Wie Helfen zum Beruf wurde“. Also: Unmittelbare Erfahrung und historischer Kontext kamen zusammen in seiner Fach-Publizistik – zugleich eine Erweiterung des Verständnis- und Praxisfeldes von Sozialpädagogik und Erziehungswissenschaft – siehe auch hierzu den ironisierenden Untertitel zur Vorlesung „B.B. als Didaktiker“: STATT! einer Einführung in die Erziehungswissenschaft. Drei weitere Titel von Müller aus letzter Zeit setzen prononciert für ihn typische Akzente: „Methodenlehre als Medium der Neuorientierung“, „Soziale Arbeit, Methodenlehre und vergessene politische Botschaften“ und „Von der Freude am wissenschaftlichen Schreiben“.⁴

12 Seminartermine 1972

Die einzelnen Lehrveranstaltungen, die Vorlesung und Seminar/Kolloquium zugleich waren, haben prägnante bis thesenhafte, auffordernde Titel (die folgenden Titelangaben sind dem Gesamtüberblick des „Semesterprogramm“ entnommen; es gibt kleine, nicht sinn-entstellende Varianten auf den jeweiligen Arbeitspapieren):

- (1) „Zur vorläufigen Klärung einiger Positionen“: „Wer sind wir? Warum machen wir das? Wer ist B. B.?“ Das dazu gehörende „Arbeitspapier“ liefert einen Überblick über das „Vorlesungsprogramm“ und zum „Leben“ von Brecht
- (2) „Von der Notwendigkeit des Lehrers, den Lerner als lernfähig zu begreifen“: „Motto: Das Denken gehört zu den größten Vergnügungen der menschlichen Rasse.“ Auszüge aus Brechts „Leben des Galilei“ und ein „Gegentext“ von „Alexander Mitscherlich, Auf dem Weg zu einer vaterlosen Gesellschaft“ kommen hinzu
- (3) „Von der Notwendigkeit des Lehrers, von dem Interesse der Lerner auszugehen“
- (4) „Von der Notwendigkeit des Lehrers, seine eigenen Interessen zu kennen“
- (5) „Von der Notwendigkeit, Lehrstoffe so auszusuchen, daß die Lerner ihr Interesse in ihnen wiederfinden, ohne bei ihnen stehen zu bleiben“: „Fragmente eines Lehrgedichts über die Natur des Menschen“ aus dem Exil von Brecht

Eine Vorlesungsreihe an der Pädagogischen Hochschule Berlin 1972/1976: „BB als Didaktiker“

(6) „Von der Notwendigkeit, Lehrstoffe so auszusuchen, daß in ihnen Menschen auftauchen aber keine Helden“: „Motto“: „... Unglücklich das Land, das Helden nötig hat“ und Brechts „Fragen eines lesenden Arbeiters“ von 1935

(7) „Von der Notwendigkeit, dialektisch Dialektik zu lehren“: Motto: „Der Kapitalismus ist nicht nur schädlich, sondern auch nützlich“ (aus Brechts „Lehrgedicht von der Natur des Menschen“). „Bericht von einem Treffen der Lehrlingsgruppe“ (s. o.) und als ein „Nachtrag zum Arbeitspapier 7“ ein Auszug aus „Lenin, Was tun“

(8) „Von der Notwendigkeit, Modelle zu benutzen“: Brecht: „Hemmt die Benutzung des Modells die künstlerische Bewegungsfreiheit?“

(9) „Von der Notwendigkeit, das Bekannte fremd und das Fremde bekannt zu machen“: „Der V-Effekt“ aus Brechts „Messingkauf“

(10) „Fünf Schwierigkeiten beim Sagen des Notwendigen“

(11) „Verschiedene Weisen, das Notwendige zu lernen“

(12) „Von der Bescheidenheit“

(für die Nummern 3, 4, 10 – 12 liegen mir keine Arbeitspapiere vor)

4 Seminartermine 1976

8. April: „Wer ist B. B. Wer sind wir? Warum machen wir das? Was meinen wir mit Dialektik? B. B. und das Lehrstück“: Dazu werden 3 Arbeitspapiere angekündigt

22. April: „Ein Lehrstück. Der Brotladen. Die Aufführung“

29. April: „Das Lehrstück als Lehrstück“ (möglicherweise ein Tippfehler: ... als Lern-Stück ...?). „Die Diskussion mit den Schauspielern“

6. Mai: „B. B. und die Schule. B. B. und das Lernen“

(Es liegt mir nur das AP 2 für den 8. 4. 1976 zu Brecht Leben vor: Auszüge aus „Brecht, ein Lesebuch für unsere Zeit. Aufbau Verlag Berlin. 1964“. Insgesamt werden 4 Arbeitspapiere angezeigt und der Terminplan endet mit dem Satz: „wird fortgesetzt“)

Anmerkungen

1 siehe auch S. 41 in dieser Zeitschrift

2 Heidi Hense (1950 – 1979) studierte Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Berlin und schloss ihr Studium als Diplom-Pädagogin ab. Sie arbeitete in der Ausstellungs- und Museumspädagogik und Künstlerweiterbildung in Berlin. Ihre Diplom-Arbeit „Das Museum als gesellschaftlicher Lernort. Aspekte einer pädagogischen Neubestimmung“ konnten wir postum veröffentlichen: 1. Aufl. 1985 (extrabuch Verlag), 2. Aufl. 1990 (Brandes & Apsel).

3 Zur der Zeit saß ich an der Abfassung meiner Doktorarbeit, die 1976 in 1. Auflage unter dem Titel „Lernen mit Bert Brecht. Bertolt Brechts politisch-kulturelle Pädagogik“ im Verlag Association erschien. Eine zweite, erweiterte Ausgabe kam 1988 bei Brandes & Apsel heraus. Ich notiere darin gleich anfangs, dass das Unternehmen von Müller und Soukup erfreulicherweise einen „studieneinführenden Charakter“ habe und somit sich vom „zufällige(n) Hospitieren bei Brecht“ (S. 11) á la ‚schlag nach bei Brecht‘ unterscheide.

4 Näheres siehe unter: https://de.wikipedia.org/wiki/Carl_Wolfgang_M%C3%BCller

„Ohne das Archiv drohte das Fach ohne Geschichte zu sein“ Abschied von Gründerin Prof. Dr. Marianne Streisand in den Ruhestand

Katharina Kolar (DATP)

Zum 1. September – exakt 12 Jahre nach Eröffnung des DATP – verabschiedet sich dessen Gründerin, Prof. Dr. Marianne Streisand, in den Ruhestand. Auf ihr Engagement ist es zurückzuführen, dass 2007 mit Unterstützung einer Vielzahl von Kolleg*innen eine alte Forderung der sog. Laienspielbewegung nach einem Archiv realisiert werden konnte und dass in den letzten rund 15-20 Jahren hinsichtlich historischer Forschung im Bereich Theaterpädagogik einiges in Bewegung geraten ist, wie sich nicht zuletzt an den entsprechenden Publikationen zeigt. Indem M. Streisand Forschungs-Desiderate benannte, wesentliche Materialien und Dokumente als Fundstücke zusammengetragen hat, historische und geographische Fundorte wie Einflüsse markierte, hat sie die *Geschichte/n der Theaterpädagogik* als Forschungsbereich gewissermaßen „begründet“, entscheidend vorangebracht und maßgeblich geprägt, wie folgende Schlaglichter zeigen.

Forschung zum Gewordensein

All ihre Tätigkeiten und Initiativen resultierten dabei stets „aus der Erkenntnis heraus, dass dem Fach Theaterpädagogik bis dato eine systematische Beschäftigung mit der eigenen Geschichte und Forschungen zu den Quellen der ausdifferenzierten Methodenarsenale völlig fehlte.“⁴¹ Daher rief die Germanistin und Theaterwissenschaftlerin 2003 am Institut für Theaterpädagogik der Hochschule Osnabrück/ Campus Lingen, an dem sie die Professur für Angewandte Theaterwissenschaft übernahm, das bundesweit einzigartige Forschungsprojekt „Archäologie der Theaterpädagogik“ ins Leben. In dessen Rahmen fanden nicht nur wissenschaftliche Tagungen, Ausstellungen, eine große internationale Konferenz statt, sondern es sind v.a. auch eine Vielzahl an Publikationen und nicht zuletzt die Gründung des DATP daraus hervorgegangen.

„Ohne das Archiv drohte das Fach ohne Geschichte zu sein“

Ausgangspunkt: Aktualität der Phänomene statt Historisierung

Das Bewahren „Theaterpädagogischer Ansätze, Versuche und Experimente“ (vorwiegend in den deutschsprachigen Ländern von 1945 bis in die Gegenwart), die ohne das DATP verlorengehen würden, ist dabei immer nur *ein* Aspekt der Archiv-Arbeit, wie sie Streisand als wissenschaftliche Leiterin des DATP prägte. Der wesentlichere Aspekt besteht in der Lebendigkeit des Archivs, die sich u.a. sowohl in der fachlichen Vernetzung mit Kolleg*innen und anderen literatur- und kulturwissenschaftlichen Archiven und dem regen Austausch mit den Sammlungsgeber*innen ausdrückt, als auch in der Nutzung des Materials: Analysiert werden die Archivalien, um historische Phänomene zu rekonstruieren, sie zu kontextualisieren und nicht zuletzt auf ihre Aktualität hin befragt, kritisch diskutieren zu können. Der Ansatz „von heute aus zu fragen“, war bereits für das 2003 herausgegebene Wörterbuch der Theaterpädagogik als „Überblick über die Vielfalt theaterpädagogischer Ansätze, Methoden, Verfahrensweisen, deren theoretische Ausformulierungen und Geschichte(n)“² handlungsleitend, wie die Herausgeber*innen Gerd Koch und Marianne Streisand im Editorial formulierten: „Gedanklicher Ausgangspunkt war immer die Aktualität des Phänomens; es ging aber darum den gegenwärtigen Stand geschichtlich zu sehen.“³ Dieser Zugang bildet den Grundgedanken des Forschungsprogramms. Er bestimmt die Konzeption des curricular eingebundenen Moduls *Archäologie der Theaterpädagogik*⁴ und dient als Prinzip der 2013 von Streisand initiierten Rubrik AUS DEM ARCHIV (zunächst „Ausgegraben“). Gemeinsam ist ihnen, dass jeweils aus konkreten historischen Archivalien des DATP Fragestellungen entwickelt werden, die als höchst interessante Impulse für intensive Diskussionen und neue Formate dien(t)en und zu einer Reihe von Dissertationsprojekten führten, die Marianne Streisand wissenschaftlich begleitet/e.

Geschichte der Theaterpädagogik als „Rhizom“

Dabei betonte Streisand stets, dass es „nicht *eine* Wurzel der Theaterpädagogik“⁵ gibt, weshalb auch „nicht im Sinne der klassischen Archäologie Schicht um Schicht abgetragen werden“⁶ kann, und verweist auf die „radikalen Brüche, Diskontinuitäten, Verwer-

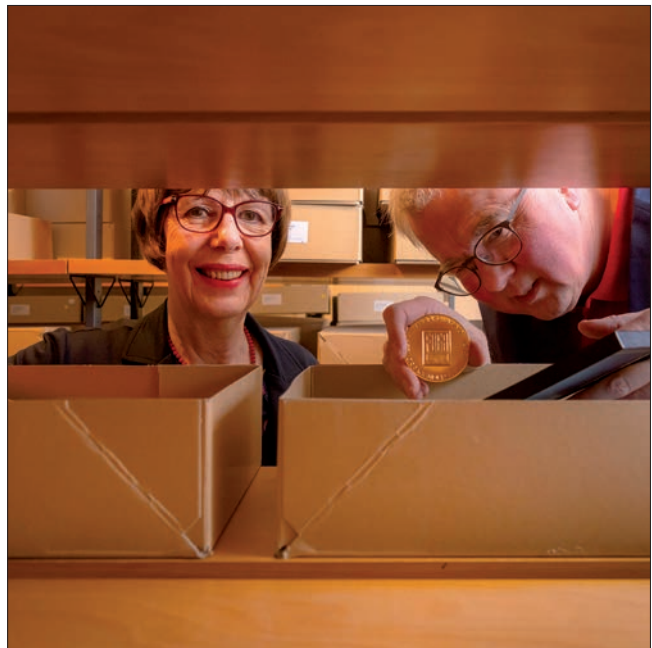


Foto: Prof. Dr. Marianne Streisand und Bernd Oevermann in den Archivräumen, die inzwischen auf 250 Laufmetern 26 Sammlungen beherbergen, Roman Starke 2019

lungen“⁷ in der Geschichte der Theaterpädagogik, die sich „aus den Tätigkeiten unzähliger Personen an unterschiedlichen Orten zu verschiedenen Zeiten zusammensetzt“⁸. „Wir haben uns darum in der Vergangenheit jenen in den Kulturwissenschaften etablierten Verfahren einer kulturhistorischen Archäologie versichert, die sich an die Namen Michel Foucault, Walter Benjamin und Sigmund Freud knüpfen.“⁹ Als „Denkbild für das Geflecht mannigfaltigen, heterogenen geschichtlichen Herkommens“¹⁰ hat Marianne Streisand 2010 das „Rhizom“ vorgeschlagen. Es geht auf die Philosophen Deleuze und Guattari zurück und zeichnet sich u.a. durch seine Gleichzeitigkeit, Vielgestaltigkeit und nicht-hierarchische Ordnung aus.

Damit hat sie durch ihre forschende, lehrende und initiierte Tätigkeit entscheidende Impulse und strukturelle Voraussetzungen für einen „Prozess zunehmender historischer Bewusstwerdung innerhalb des jungen Faches Theaterpädagogik“¹¹ geschaffen. Und das stets mit Ausdauer, einer immer neugierigen, offenen Haltung, brennenden Fragen und großer Begeisterung für die Sache. Danke dafür!

Anmerkungen

1 Marianne Streisand in einem für die Veröffentlichung verfassten Papier „Das DATP stellt sich vor“ (2019), S. 2.

2 Koch, Gerd und Streisand, Marianne (2003): Editorial. In: Dies. Wörterbuch der Theaterpädagogik. Schibri-Verlag.

3 Ebd.

4 Vgl. dazu AUS DEM ARCHIV/ Fundstücke spielen. In: ZfTP Heft 68, April 2016, S. 57-58.

5 Streisand, Marianne (2010): Zur Forschungskonzeption einer Geschichte der Theaterpädagogik im Kontext des Deutschen Archivs für Theaterpädagogik (DATP). In: ZfTP Heft 57, Oktober 2010, S. 5.

6 Ebd.

7 Ebd.

8 Streisand 2019 a.a.O.

9 Streisand, Marianne 2010. a.a.O., S. 5-6.

10 Ebd. S. 6.

11 Streisand 2012 in einem Konzeptionspapier.

Geesche Wartemann (1966-2019)

Wer das Glück hatte mit Geesche Wartemann zu arbeiten, der konnte ihre Begeisterungsfähigkeit erleben, ihre Leidenschaft für das Theater, für dessen Zuschauer, insbesondere wenn diese Zuschauer Kinder waren. Zu erleben war aber auch die Ernsthaftigkeit, mit der sie ihre Überzeugungen vertrat. Sie redete nichts schön. Ohne Angst sich angreifbar zu machen, nahm sie Missstände nicht einfach hin. Mit ihrer sanften aber bestimmten Art verstand sie es Kritik zu üben, nicht aber ohne Vorschläge zur Verbesserung zu machen und dafür Verantwortung zu übernehmen.

Geesche Wartemann war im besten Sinne eine Grenzgängerin zwischen Theaterpraxis und Theaterwissenschaft. Sie war keine Wissenschaftlerin, die abgehoben über ihrem Forschungsgegenstand stand und diesen aus der Distanz untersuchte, sondern sie kannte und liebte das, worüber sie forschte, aus eigener Erfahrung. Geesche Wartemann studierte Kulturpädagogik an der Universität Hildesheim. Als Theatermacherin arbeitet sie mit der Gruppe Theater Mahagoni, sie promovierte 2001 im Graduiertenkolleg ‚Authentizität als Darstellung‘ bei Hajo Kurzenberger und arbeitete von 2000-2002 als Theaterpädagogin am Staatstheater Braunschweig. Von 2003-2009 war sie Juniorprofessorin für Theorie und Praxis des Kinder- und Jugendtheaters an der Universität Hildesheim und übernahm gleich nach ihrer Berufung die Leitung des dortigen Instituts für Theater. Sie war eine der Gründerinnen des niedersächsischen Studiengangs Darstellendes Spiel, zu dessen Leitung sie seit der Gründung gehörte und den sie wesentlich mitgestaltete. 2009 folgte sie einem Ruf als Professorin an die Universität i Agder nach Kristiansand in Norwegen. Dort war sie an der Planung und Einführung des interdisziplinären Masterprogramms für Fine Arts maßgeblich beteiligt. Als aber an der Universität Hildesheim die erste Professur für Kinder- und Jugendtheater im deutschsprachigen Raum ausgeschrieben wurde, sah Geesche Wartemann die Chance und Herausforderung dieses Forschungsgebiet auch in Deutschland aufzubauen. Die Möglichkeiten, die die Universität Hildesheim mit der Einrichtung dieser Professur eröffnete, waren ihr Ansporn und Aufgabe, der sie sich nach ihrer Berufung 2011 mit großem Engagement gestellt hat.

Geesche Wartemann war ein besonderer Mensch, herzlich, zugewandt und offen, sanft und energisch zugleich. Sie bestach durch ihren wunderbaren Humor, der sie nie verließ. Mit großem Ernst konnte sie für ihre Überzeugungen kämpfen, auch gegen starre Regelsysteme und Ungerechtigkeiten. Die Universität Hildesheim verliert mit ihr eine Wissenschaftlerin und Lehrerin, eine Kollegin und Freundin.

Am 28.03.2019 ist Geesche Wartemann in Berlin an Krebs gestorben. Zwei Jahre lang hat sie sich der Krankheit mit großer Tapferkeit und Entschlossenheit entgegengestellt. Sie hinterlässt ihren Ehemann Uwe Gössel und ihre Tochter Henriette.

Mieke Matzke



Foto: Uwe Gössel

Dr. Karl-Adolf Samuel Meyer (1958-2019)

Mein guter Freund, Dr. Karl-Adolf Samuel Meyer, er war erst 61 Jahre alt, ist am 2. Juli 2019 in Berlin Charlottenburg gestorben. Diesen Stadtteil nannte er in den letzten Jahren seine alte Heimat. Ursprünglich ausgebildet als Tischler, danach Musikdozent und Theaterpädagoge – mit den verschiedenen Funktionen, die dazu gehören.

Weißt du Karl, nun würde ich gebeten meine Erinnerungen an Dich zu teilen. Das tue ich gerne.

Wir lernten uns 1982 in Lankwitz kennen, beim Theater-Ferienkurs der damaligen Pädagogischen Hochschule. Ich durfte etwas inszenieren und du nahmst daran teil. Nach den ersten Begegnungen entstand schnell eine Freundschaft. Alles drehte sich in der ersten Zeit ums Theater. Erwinnere dich zum Beispiel an deine Rolle als Goethe, fast nackt und nur bekleidet mit Unterhose und Weintrauben. Wir haben wie junge Hunde vieles initiiert und geteilt. Von reizvollen Gedanken und Konzepten bis zur Realisierung von Musik-Theaterprojekten. Du konntest gut zuhören, und Du gingst Probleme an - mit Humor und Lebenslust. Joachim Reiss erinnert sich an Dich zum Beispiel als engagierten Menschen, sowohl im Bundesverband als auch beim SdL: „Karl war interessiert und aktiv in der Ständigen Konferenz Spiel und Theater an Hochschulen. Es ging ihm immer um die Sache, um die Qualität der Theaterpädagogik mit Schüler*innen und um das Gelingen von zentralen Veranstaltungen wie dem Festival.“ Ab 2014 sprachen wir regelmäßig über deine Krankheit. Die Krankheit MSA ist deutlich schneller als Parkinson. Du musstest lernen die Krankheit zu akzeptieren und meintest: „Wie alt ich werde spielt keine Rolle, wie ich die Zeit nutze, darum geht es.“ Karl-A. S. Meyer war jahrelang Leiter des Bereichs Theater in der Jugend-Kunstschule ATRIUM und Lehrer für Musik und Theater an der Bettina-von-Arnim-Oberschule in Berlin-Reinickendorf, Spiel- und Theaterpädagoge, Lehrbeauftragter an der Universität der Künste Berlin, im Vorstand der Bundesarbeitsgemeinschaft Spiel und Theater. Seit 1972 befasste er sich zunächst als Gitarrist in Rock- und Jazzbands mit Improvisation; im Zuge seines Lehrerstudiums – Musik- und Theaterpädagogik an der Hochschule der Künste Berlin (1980-86) – kamen Tanz und Theater hinzu. Er nahm an experimentellen Musiktheater- und Fluxus-Projekten teil u.a. bei Dieter Schnebel und Emmett Williams. Seit 1985 entwickelte er eigene Performances und Musik-Theater-Kunst-Projekte, etwa am Stadttheater Istanbul im Rahmen eines Stipendiums der Stadt Berlin (1989).

Er gründete 1987 die Freie Oper Berlin; die Werke entstanden aus gemeinsamen Improvisationen mit den Musikern, Schauspielern, Tänzern, Sängern und Bildenden Künstlern. An der Bettina-von-Arnim-Schule in Berlin-Reinickendorf inszenierte Karl-A.S. Meyer als Leiter der Dalldorfer Festspiele seit 1991 jährlich experimentelle Musik-Theater-Tanz-Aufführungen. Als künstlerisch-wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Theaterpädagogik, Universität der Künste Berlin (1999-2004), entstanden kunstübergreifende Crossover- und Performance-Projekte auf der Basis von Gruppen-Improvisation. Von 2004 bis 2016 war Karl Meyer Lehrbeauftragter für Didaktik im berufsbegleitenden Studiengang Darstellendes Spiel an der Universität der Künste Berlin.

Seiner Leidenschaft, der Improvisation, widmete er auch seine Promotion zum Thema „Improvisation als flüchtige Kunst und die Folgen für die Theaterpädagogik“, die 2006 im Schibri Verlag veröffentlicht wurde. Auf der Einladung zum Abschied stand ein schönes Zitat seiner Kinder: „Du warst uns und vielen ein wichtiger Begleiter, Lehrer und Freund.“

Paul de Vries



REZENSIONEN

Matthias Gräßlin, Nicole Zielke, Theaterwerkstatt Bethel (Hg.): Volkultur. Ein künstlerischer Ansatz für die offene Gesellschaft, Oberhausen 2019, Athena Verlag, [ISBN 978-3-7455-1047-8, 288 S.]

„Volkkultur“ heißt der vielversprechende Band zum 35. Jubiläum der Theaterwerkstatt Bethel (TB). Mit 19 bunten Beiträgen, theoretisch-reflektiert und praktisch-relevant, vielen Bildern, 100 kleinere und 40 großformatige Farbfotos und einem Comic am Ende leistet er einen guten Einblick in die ästhetische Arbeit und soziale Praxis mit Blick auf eine demokratische, offene und vielfältige Gesellschaft. Formal ist das Buch ein Fest: Gebunden, stehen die Textblöcke halbseitig, Anmerkungen und Platz für eigene Notizen am Rand, was das Lesen erleichtert. Die TB ist Freies Theater mit eigener Spielstätte in Bielefeld. Jährlich nehmen ca. 1000 Menschen an Angeboten teil. Sie gehört zum größten Sozialunternehmen Europas, mit über 150jähriger Tradition. In den 35 Jahren brachte sie mehr als 78 Produktionen auf den Weg und gestaltete neue künstlerische Formate, wie Kinder- und Jugendvolxtheater, Volxtheaterwerkstatt, Volkskunst und -musik. Dabei ist das ‚x‘ kein autonomer JuX im VoKü-Jargon, sondern kulturwissenschaftlich begründetes Wiedererkennungszeichen. 2016 wurde die „Volxakademie für inklusive Kultur“ ins Leben gerufen. Es rücken Aspekte einer Bildung und Forschung in den Fokus, deren Gegenstand die Beteiligung von jenen ist, die sonst von der patriarchalischen Klassengesellschaft systematisch ausgegrenzt sind. Neu ist das Angebot von „Künstlerischen Kommunikationshilfen“. Sie unterstützen Menschen, Kontakt zur Umgebung aufzunehmen und ihre Interessen selbstständig zu vertreten.

Akademisch geprägt, berücksichtigt der Band Beiträge von Betroffenen. In ihrer Unterschiedlichkeit stimmen sie in der politischen Intention und sind sehr lesenswert. Die umfangreiche Befassung mit dem Inklusionsbegriff unterstreicht die Überzeugung des Rezensenten, dass dieser selbst zur Barriere geworden ist. „Markt- und Klassendenken“ mit Ausrichtung auf „ruinöse Konkurrenz und Wettbewerb“ (15) bleiben bestehen. Die enge Verknüpfung von Begriff und Interessen der Menschen, die anders sind, macht ihn selbst zum exklusiven Etikett. Betroffene wurden lange genug eingeschlossen. Sie brauchen die Öffnung der Gesellschaft und ihrer Grenzen, Akzeptanz von Diversität und Vielfalt, eine Sprache zur Artikulation, die Möglichkeit zu Beteiligung oder Abwesenheit. Wie das geht, zeigen die Autor*innen. Grundprinzipien sind z.B. der „Kreis als Versammlungsform und Bühne“, die „Moderation“ von Prozessen, sowie die „Eingaben der Akteure“ (82-85).

Zwei Anmerkungen: Unsichtbares Theater verzichtet auf Manipulation mit der Aufgabe, Zusammenhänge aus Tabuzonen anzusprechen und richtet offene Fragen an das mitspielende Publikum (198). Und: Mehrwert ist nur für Kapital „mehr Wert“. Für alle anderen bedeutet Mehrwert „weniger Wert“. Mehrwert entsteht durch Senkung der Kosten. Positive theaterpädagogische Effekte sollten ein gutes Ergebnis, kein Mehrwert sein, denn dieser mindert Honorare und Löhne (233/234). Der Band empfiehlt sich als reichhaltiges Schatzkästchen für Theaterpädagog*innen.

Stephan B. Antczack

Am reißenden Fluss, Lehrstückspiel nach Bertolt Brecht, Methode Steinweg. Film-Dokumentation von Gernot Steinweg und Rea Karen, produziert von Reiner Steinweg am Institut Angewandtes Theater, Wien 2018 (= Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik, XVI). Schibri-Verlag Berlin; Milow; Straburg [ISBN 9783868631920; Vertrieb auch über www.reinersteinweg.info]

Bertolt Brecht hätte vielleicht seine Freude daran gehabt. Reiner Steinweg lehrt uns das Lehrstückspielen, in dem wir den Film ansehen und dann im wahrsten Sinne des Wortes Lehrstück-Spiel-fähig werden.

Der Zuschauer kann gleich zu Beginn des Filmes entscheiden, ob er einzelne Elemente, einen Vortrag zur Theorie oder den ganzen Film sehen möchte. Den Hauptteil des Filmes, mit einer Länge von insgesamt 71 Minuten, zeigen Reiner Steinweg und eine Gruppe von Studierenden der Theaterpädagogik, die am Beispiel der Szene „Am reißenden Fluss“ aus der Lehrstückfassung von Brechts „Die Ausnahme und die Regel“ die „Methode Steinweg“ demonstrieren. Miterlebbar wird die geniale Vielschichtigkeit des brechtschen Textes. „Am reißenden Fluss“ steht dabei exemplarisch für weitere Lehrstücktexte. In mehreren Spielphasen können wir die Spieler*innen dabei begleiten, wie sie aus einer zunächst eher nüchternen Ausgangssituation zunehmend mit Engagement, Eigenbeteiligung und intrinsischer Motivation agieren. Die Textvorlage immer in der Hand haltend, schälen sich die unterschiedlichsten persönlichen und sozialen Wendungen aus dem stets gleich bleibenden Sprechtext heraus und werden intensiv spielend gezeigt. Zuschauende und Akteure wechseln sich laufend ab. Die „Methode Steinweg“ wird vor allem in der klaren Strukturierung der einzelnen Phasen sichtbar: Zu Beginn wird der Text von allen Teilnehmer*innen laut gelesen, gekaut und zerbissen. In längeren Sequenzen kann der Filmzuschauer dann der Entwicklung des Spiels in den Phasen *Wahrnehmen, Übertragen,*

Verändern folgen. Die Spieler*innen sprechen ausschließlich den von Brecht geschriebenen Text und füllen die Figuren nach eigenem Belieben mit Haltung, Bewegung und Emotionen aus. In der letzten Phase „*Verändern*“ sehen wir die Teilnehmer*innen des Workshops immer noch mit den Originaltexten in der Hand spielen. Die Spielszenen sind nun in ihrer Bedeutung jedoch mit *realen Erlebnissen der Spielenden angereichert*. In Reflexionsrunden wird der jeweilige Subtext, der der gespielten Szene zugrunde lag, öffentlich gemacht und lebhaft diskutiert. Reiner Steinweg ist, dem Lehrstück gemäß, *primus inter pares*. Ruhig und klar in der Vermittlung seiner Methode, ist er während des gesamten Prozesses persönlich, nahbar und Impuls gebend. In seinem Film hat Reiner Steinweg einen Balanceakt gewagt, indem er eine vergleichsweise „neutrale“ Vorlage geschaffen hat. Der Film bildet so eine hervorragende Basis, um eigene Lehrstückspielprozesse zu initiieren. Jeder einzelne Lehrstückprozess gewinnt seine Qualität durch die Auswahl des Lehrstücktextes und natürlich durch die sozialen und kulturellen Themen der beteiligten Spieler*innen. Es ist zu wünschen, dass der Film an möglichst vielen pädagogischen Einrichtungen, in didaktischen Hochschulzentren, an Schauspielschulen gezeigt wird. Er sollte dort gesehen und als Inspiration für Lehrstückspielprozesse verwendet werden, wo Menschen sozial wie politisch an Gleichberechtigung und Gemeinwohl für Alle interessiert sind. Überall dort, wo der Mensch dem Menschen mehr ist als ein Wolf!

Alke Bauer

Engel, Birgit; Peskoller, Helga; Westphal, Kristin; Böhme, Katja; Kosica, Simone (Hg.) (2018) räumen – Raumwissen in Natur, Kunst, Architektur und Bildung Beltz Verlag, Weinheim Basel [276 S.; ISBN 978-3-7799-3025-9]

Räume, das ist uns im Alltag häufig nicht bewusst, sind nicht einfach so da und selbstverständlich gegeben. Als Bedingung, als ‚Material‘ und als Produkt sind Räume für Bildungserfahrungen von grundlegender Bedeutung – und daher genauer zu untersuchen. Dieser lesenswerte Sammelband liefert dazu differenzierte Erkenntnisse. Anhand einer Fülle von Praxisbeispielen wird gezeigt, welche Verbindungen zwischen Räumen und „Leib- und Körperwissen“ entstehen – beim Extremklettern, bei der Walderkundung mit Kindergartenkindern oder auch beim Kartografieren urbaner Landschaften mit Schüler_innen an der Wiener Peripherie. Von besonderem Interesse aus theaterpädagogischer Perspektive sind jedoch Produktionsräume *ästhetischer Praxis*. Drei Beispiele: (1) Ilona Sauer beschreibt in ihrem Beitrag über „Kin-

derspiele in performativen Settings“, wie das Performancekollektiv „LIGNA“ in einer leerstehenden Dorfkneipe im Südhessischen ein „Wirtshaus zum Spessart“ gründet (2016), um es zu einem „Kommunikations- und Veranstaltungsraum“ umzufunktionieren – und für Kinder zur „Räuberhöhle“ (170-193). (2) In ihrem Beitrag „Unterbrehungen, Verrückungen. Teilhabe und Kritik als ästhetische Praxis in Theater und Schule“ (111-124) beschreibt Kristin Westphal den Sozialraum Schule als „demokratische Herausforderung“, in dem Formen der „anderen Teilhabe und geteilten Verantwortung“ realisiert werden („Kinder testen Schule“ (Forschungstheater Fundus Hamburg 2008)). (3) Das „krisengeschüttelte Einschließungsmilieu“ der Stadt- und Staatstheater dagegen befragt Georg Ehrhardts Beitrag „Ablösung durch die Kontrollgesellschaften. Gouvernementale Techniken in Pädagogik und Theaterarbeit“ (183-193) anhand der Videoinstallation „Frontalunterricht“, in der eine Gruppe jugendlicher Langzeitarbeitsloser zu sehen ist (Schillertage Mannheim 2009). Ehrhardt beschreibt die ambivalente Wirkung dieses Projektergebnisses: Zwar würden die Jugendlichen nicht als Arbeitslose ‚ausgestellt‘, sondern ihnen vielmehr „eine spielerische Distanznahme“ und eine „veränderbare Selbstwahrnehmung“ ermöglicht. Zugleich bleibe bewusst offen, ob es tatsächlich „eine neue Art der Teilhabe gesellschaftlich Unterprivilegierter“ veranschauliche oder ob „das Staatstheater“ hier nicht erneut „pädagogischen Zugriff“ [...] „auf eine zu bildende Masse“ erlangt habe.

Die (bildende) Relevanz von Räumen, so ist nach der Lektüre festzustellen, zeigt sich insbesondere im Feld des Theaters und der Theaterpädagogik – und zwar auf einer übergeordneten, der ästhetischen Ebene. Mit den institutionellen Voraussetzungen eines Projekts bzw. mit der Entscheidung für einen bestimmten Proben- und Aufführungsort wird häufig ein bestimmter Rahmen und ein Begriff von Theater vorgegeben bzw. hervorgebracht, der kritisch zu untersuchen ist. Räume der kulturellen Bildung können einen „Appell zur Teilhabe“ enthalten ebenso wie „zum Ausschluss“ (Einleitung, ebd.). In diesem Sinne besteht die Herausforderung grundsätzlich darin, (räumliche) Begrenzungen praktisch zu erforschen und zu hinterfragen, um so bestehende Ordnungen und Verhältnisse zu überschreiten.

Ole Hruschka

Hentschel, Ingrid (Hg.) (2019): Die Kunst der Gabe. Theater zwischen Autonomie und sozialer Praxis. Bielefeld: transcript [307 S., Print-ISBN 978-3-8376-4021-2, PDF-ISBN 978-3-8394-4021-6]

Das kleine Wort „zwischen“ im Titel dieses Sammelbandes markiert die Schwierigkeit und Attraktion seines Inhalts: Das „Zwischen“ kommt dazwischen! Und das ist gut so und sehr gut gelungen durch die Vielfalt der hier versammelten Beiträge, die gewissermaßen miteinander sprechen und im Gaben-Diskurs unterschiedlicher

Art zu- und auch gegeneinander stehen – etwa in theoretisch-konzeptioneller Weise sowie in theatral- und sozial-pragmatischer/-praktischer Weise: Spiegelung als Gabe/Gegengabe, wechselseitiger Zu-Gabe und Begabung ... und Letztere bezeichnet ja auch ‚Talente‘ (das, was man ‚mitbekommen‘ hat), womit ich schon aufs Künstlerische (siehe „Talent“), Pädagogische (siehe „Begabung“) verwiesen bin. Ich nun transportiere mir „Gabe“ in mein Verhaltensrepertoire (Gesten, Haltungen) als theaterpädagogisch handelnder Mensch – gewissermaßen als eine basale (Außen- und Innen-)Stärkung, um die Anforderungen meines professionellen, institutionellen Handelns im „Modus der Gabe“ (so der Titel des Buches von Ingrid Hentschel et. al. 2011; siehe die Rezension in dieser Zeitschrift Heft 59/2011, 73 f.) zu reflektieren und zu stärken.

Ferner: Die Herausgeberin Ingrid Hentschel akzentuiert in ihrem „Vorwort“ die „theatrale Geste“ eines schauspielenden Menschen: „Er sieht uns nicht an ... Hat er etwas zu geben? Weiß er es ...? Es scheint, die Gabe, wenn es denn eine ist, ist sie zwiespältig“ (7): Fragezeichen dominieren im Gefüge der prägnanten Sätze, darinnen dann Blicke auf: Wissen, Nicht-Wissen, Bewusstheit, Spiel, Möglichkeit („wenn“), Scheinen, Zweigespaltenheit (auch da ein „zwischen“).

Das hier vorgelegte Hand- und Grundlagenbuch ist eines, das das künstlerisch-theatrale Interesse ebenso bedient (besser: beschenkt – siehe: Gabe) wie das professionell-organisatorische etwa von Sozial- und/oder Theater-PädagogInnen. Mit dem Begriff der „Gabe“ ist eine eigenständige Grundierung des Tuns möglich, ohne auf etwa kapitalistisch-neoliberale Verwertungslogiken und bürokratische Verstörungen des Kunst-, Theater- und Sozial-Betriebs hereinzufallen. Anregungen in exemplarischer wie systematischer Art liefert dieser Band, so dass – mir – sichtbar wird: Mit dem Terminus „Gabe“ wird die eigensinne Art (sprich auch: Kunst) der Disziplin „Theater“ als ihre wesentliche Struktur deutlich, und zwar belegt durch ihre und in ihrer Vielfalt auf der sog. Erscheinungsebene, in der Praxis eines „Dazwischen“.

Gerd Koch

Susanne Even, Dragan Miladinovi, Barbara Schmenk (Hg.) (2019): Lernbewegungen inszenieren: Performative Zugänge in Sprach-, Literatur- und Kulturdidaktik. Festschrift für Manfred Schewe zum 65. Geburtstag. Tübingen: Narr Francke Attempo. [174 S., ISBN 978-3-8233-8173-0]

Ich habe dieses Buch so rezipiert, dass mir immer wieder der Begriff „Raum“ sehr und angenehm nahekam – was mich zugleich irritierte; denn Sprache, Literatur, Kultur und Didaktik schienen mir nicht auf den ersten Blick ‚Raumkategorien‘ zu sein. Aber schon das Cover dieses Buches legte mir nahe, doch ‚räumlich‘ zu denken, zu blicken: Eine moderne Brückenkonstruktion, die zugleich überbrückt und in eine Weite schauen lässt.

Und damit sind denn weitere Begriffes dieses Buches zugleich nähergerückt: Bewegungen (hier: Lernbewegungen), Inszenieren (siehe *skene*, siehe *scenario*!), Performative Zugänge. Solche Begrifflichkeiten markieren Raumdynamiken und Gestaltungskategorien. Und darin findet faktisch und/oder metaphorisch Sprache, Literatur, Kultur, Didaktik statt. Von der ‚Grammatik‘ des Räumlichen (Theater als Schauplatz) wird hier gedacht, gelernt, gelehrt. Szenisches Lehren und Lernen wird mittels *drama in education* dynamisiert. Einige der Beiträge in diesem Sammelband liefern schon durch ihre Titelwahl dazu Belege: „Taking the cloth off the telescope“ (Erika Piazzoli), „The Teaching Lab“ (John Crutchfield), „Mit Helden reisen“ (Maik Walter), „Theaterorte: [...] Lernen in textuellen, institutionellen und virtuellen Räumen“ (Carola Surkamp), „Theatraler Raum und performativer Lernprozess“ (Florian Vaßen), „The performativity of space and performative competence“ (Wolfgang Hallet). Die meisten Beiträge entstammen von Autorinnen und Autoren, die im englischen Sprachraum wirken – und dort wird ihr Tun zumeist als *drama in education* („Dramapädagogik“) bezeichnet. Der deutsche Sprachraum bevorzugt „Theaterpädagogik“ oder auch kurz „Theater“. Die Autorinnen und Autoren stammen aus unterschiedlichen Weltteilen und bringen Arbeitsprozesse und Konzepte internationaler Art ein. Die welt-theatrale Lernbewegung wird in diesem Sammelband noch dadurch anschaulich, dass exemplarisch das Fremdsprachen-Lernen und -Lehren als performatives Lernfeld zum Ausdruck kommt: Gerade hier zeigt sich die Leistungsfähigkeit eines Ansatzes im Szenisch-Performativ-Dramatischen: Sprach- und Literatur-Räume werden dynamisiert und dadurch erst zu (trans-)kulturellen Räumen und Sprach(en)-Welten.

Hier wird eine ‚Festschrift‘ für eben diese nicht verengte Methode vorgelegt, eine ‚Festschrift‘ für einen konzeptionell-praktischen Experten und Anreger (seit Jahren und in verschiedenen Räumen), nämlich für Manfred Schewe! Auch in dieser Zeitschrift konnten wir ihn als fachkundigen Autor begrüßen, und er ist selber Begründer und Herausgeber der Online-Zeitschrift SCENARIO (<https://www.ucc.ie/de/scenario/scenariozeitschrift/>), die einen virtuellen Raum für „Dramapädagogik“ bietet, ‚performiert‘ und ‚bewegt‘. Susanne Even referiert in dieser Festschrift Manfred Schewes Arbeitsmaxime so: „Es gilt, den Ideen der Lernenden nachzugehen und gemeinsam Reaktionen und Handlungen zu einem Netz von Bedeutungen zusammenzuknüpfen“ (64) „Doing a Manfred“ nannte sie als Teilnehmerin am „dramapädagogischen Seminar“ diese professionelle Haltung – wie sie anmerkt: „etwas despektierlich“ (ebd.). Aber nein! Mit Respekt: ‚Let’s do a Manfred all together!‘

Gerd Koch

Rezensionen

Baldauf, Plank-Baldauf, Christiane (2017): Handlungsbegriff und Erzählstrukturen im zeitgenössischen Musiktheater für junges Publikum. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag. [ISBN= 978-3-476-04496-9; 249 S.]

Der Reiz, sich mit Musiktheater für junges Publikum zu beschäftigen, liegt auf der Hand: Auf der „jungen“ Bühne wird sich oft über Gattungstraditionen und musikalische Stile hinweggesetzt – etwas, wonach man auf der „alten“ Bühne oft noch suchen muss.

Das junge Zielpublikum gilt zudem in der Regel als offen bezüglich nicht-linearer Erzählformen und neuer Musik auf der Bühne. Das vorliegende Buch ist wichtig für alle, die sich professionell mit dieser Art von Musiktheater befassen, denn es schließt dahingehend eine wissenschaftliche Lücke der letzten dreißig Jahre. Die Habilitationsschrift der Musikdramaturgin und –wissenschaftlerin Dr. Christiane Plank-Baldauf macht zudem ein Thema stark, welches wiederum Kinder und Jugendliche stark macht. Ästhetische Erfahrungen mit Unbekanntem regen schon im jungen Alter künstlerische und soziale Erfahrungen sowie die eigene Meinungsbildung an. Kompetenzen, die weit über Bühne und Zuschauerraum hinaus greifen.

Um die Anbindung an persönliche Erfahrungen- und Lebenswelten fernab tradiert Formen bildungsbürgerlicher Hochkultur zu gewährleisten, entwickelte sich professionelles Musiktheater für junges Publikum seit den 1980er Jahren für Theaterbesuchende von heute und morgen. Da Kinder- und Jugend(musik-)theater weniger in der freien Szene vorzufinden, sondern meistens an die Stadt- und Staatstheatersysteme gekoppelt ist, orientiert sich dessen Entwicklung stark an den Schwerpunkten des „erwachsenen“ Theaters. Aber die Szene ist präsent, experimentier- und diskursfreudig und entwickelte bis heute eine eigene Theaterästhetik mit bildungspolitischem Schwerpunkt. „Musiktheater für junges Publikum befindet sich dabei nicht nur im Spagat zwischen ambitionierter Marketingstrategie und künstlerischem Anspruch, sondern wird darüber hinaus auch zu einem wichtigen Bestandteil ästhetischer Bildung.“

Plank-Baldaufs Buch greift diesen Faden konsequent auf und gibt anhand einer exemplarischen Auswahl intensive Einblicke in Dramaturgien und Konzepte heutiger Produktionen für junges Publikum. Ihre Analysen untersuchen in fünf Kapiteln „wie sich in Abhängigkeit von der Handlung nicht nur das erzählerische Potenzial der Musik, sondern auch die dramaturgische Funktion der Musik im musikdramaturgischen Kontext verändert“. Dabei verweist sie stets auf übergeordnete Theorien und Referenzen in der „erwachsenen“ Opernliteratur.

Ein status quo, Diskussionen bezüglich der Terminologien rund um „Kinderoper“ sowie zahlreiche Bilder, Noten und ergänzende Audiobeispiele runden das Buch ab. Perspektivwechsel sind das zentrale Element, welches die Publikation mit viel Konzentration lesenswert

macht. Diese Wechsel vermag Musiktheater im Sinne einer „Schule der Wahrnehmung“ auszulösen – und zwar nicht nur auf die eigene Wirklichkeit, sondern auch auf die eigene Person.

Eva-Maria Kösters

LAFT Berlin – Landesverband freie darstellende Künste Berlin e.V. (Hg.): Zwischen Publikum und Bühne. Vermittlungsformate für die freien darstellenden Künste. Eine Publikation des Performing Arts Program Berlin. 2018. www.pap-berlin.de

„Das Publikumsgespräch findet in der Badewanne statt. Oder in der S-Bahn. Beim Frühstück oder der Zigarette danach. Wir suchen Spuren der Inszenierung im eigenen Alltag, wir schreiben die Inszenierung digital mit unseren Smartphones fort...“ (27). „Response To Go!“ lädt ein zu einem anonymen Austausch über den Theaterbesuch, der in einer WhatsApp-Gruppe für die Dauer von maximal fünf Tagen stattfindet. Dort können Texte, Bilder, Videos, Tonspuren geteilt werden, die das Theatererlebnis kommentieren und ergänzen. So funktioniert eines von acht experimentellen Formaten für Nachbereitungen, die von einem Expertenteam aus Theatervermittler*innen des Performing Arts Program zusammen mit Ute Pinkert vom Studiengang Theaterpädagogik der UdK Berlin aus 40 Einsendungen ausgewählt, getestet und weiterentwickelt wurden. Auch der „Mobile Nach(t)spaziergang“ trägt dem Bedürfnis vieler Zuschauer*innen Rechnung, nach der Vorstellung erst Abstand zu dem Erlebten zu gewinnen. Und ermöglicht einen Austausch über das Erlebte unabhängig von Fachkenntnissen und Redegewandtheit. Hierbei wird allen Teilnehmenden des Spaziergangs nach der Vorstellung ein Leitfaden mit Anregungen für ein Gespräch über die Aufführung gegeben. Eine Hälfte des Publikums schreibt seine Handynummer auf einen Zettel, die anderen ziehen jeweils eine Nummer mit dem Auftrag, diese nach 5 Minuten anzurufen und sich mit dem anonymen Gegenüber über alles auszutauschen, was sie nach der Aufführung bewegt: eindrucksvolle Bilder, offene Fragen, Berührungspunkte zum eigenen Leben etc. In anderen Vermittlungsformaten wird das Publikum von Moderator*innen eingeladen, sich zu verschiedenen die Aufführung betreffenden Fragen in vorher mit Plus und Minus markierten Feldern zu positionieren oder den persönlichen Eindruck der Aufführung in einer kleinen Papierskulptur zu fixieren, die sie aus einem unbeschriebenen Blatt Papier formen. Neben einer genauen Anleitung zur Durchführung enthält die Broschüre auch Hinweise, für welche Zielgruppen die Formate jeweils besonders geeignet sind, welche Schwierigkeiten sich bei der Durchführung ergeben können und welche Rolle die Vermittler*innen und Künstler*innen dabei einnehmen sollten. In diese praktischen Hinweise sind die wertvollen Erfahrungen eingeflossen, die während der ausführlichen Testphase (alle Formate wurden mit dem Publikum von mindestens

vier verschiedenen Inszenierungen erprobt) gewonnen wurden.

Der praktische Teil der Publikation wird gerahmt von Textbeiträgen, die die Kunstvermittlung als „kleine (pädagogische) Schwester der Kunst“ (8) in den Kontext aktueller Entwicklung der „freie Szene“ (Nathalie Frank, Svetlana Gorich) und des kunstpädagogischen Fachdiskurses (Ute Pinkert, Katja Rothe) einordnen. Peggy Mädler und Olga Lang thematisieren die institutionellen „Rahmenbedingungen für eine gelingende Vermittlungsarbeit“ und die Notwendigkeit eines bewussten Umgangs mit den Räumlichkeiten, in denen sie stattfindet.

Auch wenn die Vorschläge den Anspruch einer transformativen Vermittlungsarbeit (Mörsch), in der auch die „eigenen Strukturen befragt“ (6) werden, nicht einlösen, liegen hier doch sehr anregende Vorschläge für die Entwicklung einer „Zuschaukunst“ (Brecht) vor, die in die Hand jeder/s Theaterpädagog*in gehören. Als pdf kostenlos zum Download erhältlich unter: https://pap-berlin.de/fileadmin/user_upload/PgV/2018_Zwischen_Publikum_und_Bu_hne.pdf

Friedhelm Roth-Lange

Schneider, Wolfgang (Hg.) (2019): Heimat-Pflege als Theaterprogramm? Die Kunst, soziale Zugehörigkeit zu ermöglichen. (=IXYPSILONZETT Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheater der ASSITEJ Deutschland 2019) Berlin: Theater der Zeit [ISBN 9783957491947, 76 S.]

„Heimat“ hat Konjunktur. Der Begriff wird zum Spielball der Kulturpolitik. So schreibt etwa die AfD in ihrem Programm, dass sie die »deutsche kulturelle Identität als Leitkultur selbstbewusst verteidigen« will (»Programm für Deutschland« Das Grundsatzprogramm der Alternative für Deutschland, 47). Praktisch sieht das dann so aus, dass in einem (zu) kurzgegriffenen Zirkelschluss das Theater für die eigenen Belange vereinnahmt werden soll; etwa wenn behauptet wird, dass die »Aufgabe des deutschen Theaters [...] von Beginn an die Vermittlung von nationaler Identität [war] – daher die Bezeichnung vieler Theater als ‚Nationaltheater‘.« (<https://www.afdfraktion-lsa.de/dr-tillschneider-ein-starkes-theater-braucht-eine-starke-nationalidentitaet/>; 26.03.2019)

Es ist wenig überraschend, dass sich die Beiträge in dem Jahrbuch XYZ unter der programmatischen Fragestellung: „Heimatspflege als Theaterprogramm?“ weniger an überkommenen topographischen oder identitären Konzepten orientieren, als an kommunikativen Fragestellungen; wenn sie, wie bereits im Untertitel – „Die Kunst, soziale Zugehörigkeit zu ermöglichen“ – anklingt, den Heimatbegriff nicht auf den einen Begriff bringen wollen, sondern diskutieren. Die Richtung wird dabei bereits Editorial gesetzt:

»Darstellende Künstler*innen sind im besten Falle Seismographen, sie können analysieren und reflektieren, sie hören zu und schauen sich um.« (2)

Mit anderen Worten: Es geht nicht darum festzuschreiben, was Heimat sein soll, sondern darum, die unterschiedlichen Facetten von Heimat zu beleuchten. Das Plädoyer von Annalena Küspert für ein Kinder- und Jugendtheater, welches als »eine Art Agora fungieren« soll, »also als ein zentraler Fest- und Versammlungsort [...] an dem Gesellschaft ver- und ausgehandelt wird« (8), kann hier genauso leitend sein, wie die Suche nach dem eigenen Platz in der Welt, die der aus Südafrika stammende Theatermacher Eliot Molebe zu drei Fragedimensionen verdichtet: »Wer ist man dann? Wer wird man? Wer werde ich sein?« (15) verdichtet.

So kommen in dieser Ausgabe unterschiedliche Stimmen aus den verschiedensten Erdteilen zu Wort: Mit Molebe, dem aus der Türkei stammende Autor Uluç Esen und dem Autor und Illustrator Shaun Tanaus Australien, richtet das Heft den Blick über den heimatlichen Tellerrand. Der Heimatbegriff wird auf globaler Ebene verhandelt, indem partielle Einblicke in unterschiedliche Regionen der Welt geboten werden. Differenz wird dabei als schätzens- und lohnenswertes Momentum hervorgehoben. Denn: »Kulturelle Unterschiede sind per se interessant« (13) wie Tan feststellt. In diesem Sinne ist auch die Aufforderung der Marburger Co-Intendantin Carola Unser zu verstehen, Theater selbst als offenen Ort für Kinder- und Jugendliche zu konzipieren, in dem die Realität einer diversen Gesellschaft mit unterschiedlichen Lebenskonzepten, Hintergründen und Hautfarben vorgelebt werde. Angesichts der elitären und hierarchischen Strukturen des Theaters ist das sicherlich noch kühne Utopie, aber vielleicht geht es ja gerade darum: das (noch) undenkbar zu denken und das Unvermutete zu entdecken. Beispielhaft kann hierfür auch der Blick auf's Land – Projektionsfläche mehr oder weniger kitschiger Heimatideen schlechthin – von Michael Kranixfeld stehen. Er macht deutlich, dass der Blick in die oftmals verpönte Provinz anregend sein kann, neben der »Harmonie des Verstehens« auch die dadurch entstehenden »Ausschlüsse des [...] und der Unverständlichen wahrzunehmen« (29). In diesem Sinne bietet das Heft wertvolle Anregungen, die eigenen Provinzen des Denkens zu erkunden und sich ihnen zu stellen.

Christoph Scheurle

Sambanis, Michaela; Walter, Maik (2019): In Motion - Theaterimpulse zum Sprachenlernen. Von neuesten Befunden der Neurowissenschaft zu konkreten Unterrichtsimpulsen. Berlin: Cornelsen. [ISBN 9783589165506; 80 S.] Diese in Inhalt und Form sehr ansprechende 80-seitige Veröffentlichung richtet sich in erster Linie an Lehrerinnen und Lehrer in der Sekundarstufe I + II, dürfte aber auch für Lehrkräfte, die an Grundschulen und in der Erwachsenenbildung tätig sind, von besonderem Interesse sein bzw. für „alle Gestalterinnen und Gestalter von Sprachunterricht im Deutschen oder in einer Fremdsprache“ (5).

Der auf dem Buchumschlag gelb hervorgehobene Haupttitel *In Motion* springt gleich ins Auge, macht neugierig und spiegelt auch, dass Michaela Sambanis in der Didaktik des Englischen (FU Berlin) beheimatet ist. Aus der engen Zusammenarbeit mit Maik Walter (Leiter des Bereichs Gesellschaft, Geschichte und Theater und Direktor der VHS Berlin-Friedrichshain-Kreuzberg), der seit vielen Jahren den Brückenbau zwischen den Bereichen Theaterpädagogik und Deutsch als Fremdsprache vorantreibt, ist ein Band hervorgegangen, der dabei hilft, Formen des performativen Lehrens und Lernens bekannter zu machen und theoretisch überzeugend zu fundieren.

Ganz im Sinne einer performativen Fremdsprachendidaktik geht es in diesem Band um eine produktive Wechselbeziehung von Theorie und Praxis, Wissenschaft und Kunst. Zwar gelten die Drama- und Theaterpädagogik seit längerer Zeit als wichtige neue Bezugsdisziplinen für die Fremdsprachendidaktik, doch sind Formen körperbezogener Unterrichtsgestaltung in schulischen Kontexten noch immer nicht selbstverständlich. Dieser Band macht nun Lehrerinnen und Lehrern Mut, in ihren Unterrichtsräumen aus guten Gründen mehr Bewegung zu riskieren: „Bewegungen können das Aufnehmen, Verarbeiten und Abspeichern verschiedenster Lerninhalte unterstützen, sodass diese zu soliden, gut abrufbaren Gedächtnisinhalten werden. Mit Bewegungen, Handlungskopplung etc. gelernte Inhalte werden außerdem in der Regel nicht so schnell wieder vergessen.“ (8)

Im Kapitel I *Embodied Cognition – Lernen ist nicht nur Kopfsache* wird ausführlich thematisiert, wie im Klassen- oder Seminarraum Lernbewegung inszeniert werden kann. Wie auch in den zwei folgenden zwei Kapiteln folgt auf die theoretischen Überlegungen eine Darstellung von *Praxisimpulsen*, sprich konkreten Anleitungen für eine performative Lehr- und Lernpraxis, ergänzt durch einen ‚Neurodidaktischen Kommentar‘, in dem es um die vertiefende Klärung von Fragen geht, die bei der Lektüre angestoßen wurden.

Im Kapitel II geht es um Antworten auf die Frage: ‚Wie kommt Wissen ins Gehirn?‘ Darin geht es beispielsweise um die Wichtigkeit von Visualisierungen, durch die das Aufnehmen von Wissensinhalten besonders unterstützt werden kann. Dieser Aspekt wird anhand von diversen Praxisbeispielen überzeugend veranschaulicht, etwa anhand von Techniken, die im Unterricht eingesetzt werden können, um ‚Standbilder‘ zu bauen, zu interpretieren oder auch als Bezugspunkt für folgende Unterrichtsschritte zu nutzen.

Der Titel von Kapitel III, ‚Teenager als Zielgruppe‘ signalisiert, dass in diesem Band ein besonderer Schwerpunkt „auf die Arbeit in der Sekundarstufe und damit auf das Sprachenlernen im Jugendalter“ (57) gelegt wird.

Wer durch den sehr empfehlenswerten Band von Sambanis/Walter Appetit auf weiterführende Fachlektüre bekommt, findet hilfreiche

Hinweise im Literaturverzeichnis und interessiert sich vielleicht auch für die thematisch eng verwandte Publikation von Erika Piazzoli (2018): *Embodying Language in Action*, London: Palgrave MacMillan.

Manfred Schewe

Jammerthal, Peter; Lazardzig, Jan (Hg.) (2018): Front Stadt Institut – Theaterwissenschaft an der Freien Universität 1948-1968. Berlin: verbrecher verlag [270 S., ISBN 978-3-95732-344-6]

Hans Knudsen steht im Mittelpunkt eines Essay- und Aufsatzsammelbandes zu Lehre und Forschung im Kalten Krieg.

Hans Knudsen (1886-1971) promovierte 1908, wurde 1923 Assistent bei dem Begründer der Theaterwissenschaft Max Herrmann, legte mit 87 anderen Schriftstellern 1933 das Gelöbnis treuester Gefolgschaft für Adolf Hitler ab, arbeitete als Theaterkritiker und Journalist, erhielt 1938 einen ersten Lehrauftrag am theaterwissenschaftlichen Institut der Friedrich-Wilhelms-Universität Berlin und 1944 die außerordentliche Professur und zugleich Direktion ebendort.

Max Herrmann erhält 1933 Berufsverbot und wird 1942 in Theresienstadt ermordet. Sein Schicksal ist Knudsen nur ein Achselzucken wert. 1948 wird Knudsen nach seiner Entnazifizierung – er beschafft sogar Zeuginnenaussagen zu seiner Widerstandstätigkeit – als Ordentlicher Professor und Leiter des theaterwissenschaftlichen Instituts an die neugegründete Freie Universität (FU) Berlin (West) berufen. Er ist im Vorstand der Freien Volksbühne von 1945-1960 und beeinflusst deren Spielplan: Werktreue und bildungsbürgerliche Unterhaltung waren der Maßstab der Auswahlkriterien; Avantgarde gehörte für ihn schon in den 20er Jahren ‚ganz nach hinten‘.

1958 empfiehlt er Wolfgang Baumgart als Nachfolger. Und nun kommt endlich auch Bewegung in die Theaterwissenschaft.

In der beginnenden Aufarbeitung der NS-Zeit gerät Knudsen ins Visier. Kritische Stimmen werden lauter und gleichzeitig ändert sich die Theaterlandschaft rapide. Und mit ihr bricht die Theaterwissenschaft auf.

Der vielschichtige Begriff *Frontstadt* ist nicht zu verengen auf die Rolle, die Knudsen darin spielte.

Knudsen ist für mich heute im Rückblick ein vielschreibendes, schaumschlägerisches Auslaufmodell.

Die FU wurde nicht gegründet, um übriggebliebenen Nazis Arbeitsplätze zu verschaffen, sondern, um studentische Eigeninitiative zu ermöglichen – dies hat sie im Lauf ihrer Geschichte auch eingelöst.

So unpolitisch Wolfgang Baumgart gewesen sein mag – darüber ein behutsam fragender, fundierter Beitrag von Mechthild Kirsch! – ein Knudsen-Epigone war er nicht. Im Gegenteil: Er bezweifelt öffentlich und erfolgreich Wissenschaftlichkeit und Niveau der noch immer bei Knudsen entstehenden Abschlussarbeiten, er

Rezensionen

öffnet den Fachbereich allmählich der Vielfalt eines Lehrangebots und vor allem der studentischen Eigeninitiative.

Mit der Gründung der Freien Universität wurde v.a. eine Institution gegründet; und eine Institution ist auch immer eine Möglichkeit: In den vergangenen 70 Jahren hat die FU so viele brisante politische Entwicklungen initiiert, mitgemacht – und das Fach Theaterwissenschaft hat sich parallel zu dem Wandel der gesellschaftlichen Bedeutung des Theaters/der Darstellenden Kunst ebenfalls so vielfältig weiterentwickelt, dass mir der Fokus *Knudsen/Frontstadtinstitut* in diesem Band sehr eng erscheint.

Es werden aber auch diverse sehr interessante Schlaglichter auf Knudsens Umfeld geworfen: die überraschende Biografie von Wolfgang Baumgart, die nachkriegs-melancholische Beckettrezeption im 50er-Jahre-Deutschland, die kritischen NS-Aufarbeitungen der 60er Jahre durch Marta Mierendorff, Walter Wicclair, Joseph Wulf, u.a.

In den vergangenen 70 Jahren haben sich der Anspruch und der Begriff ‚Freiheit‘ in der programmatischen Titelgebung der Freien Universität ständig gewandelt und immer wieder aktualisiert.

Silke Technau

Peter, Birgit; Pfeiffer, Gabriele C. (Hg.) (2017): Flucht - Migration - Theater. Dokumente und Positionen. Göttingen: V & R Unipress Mainz University Press & Vienna University Press (=V & R Academic, 1). [ISBN 978-3-8471-0667-8; 564 S. mit 119 Abbildungen]

Dieser Sammelband entstand auf der Grundlage der Ringvorlesung *Flucht Migration Theater* am Institut für Theater-, Film- und Medienwissenschaft der Universität Wien im Wintersemester 2016. Der „lange Sommer der Migration“ 2015 war Ausgangspunkt der Ringvorlesung mit dem Fokus auf die Frage: Wie kann Universität ihrer Verantwortung nachkommen und Ort kritischer Auseinandersetzung sein, Öffentlichkeit herstellen und Expertise versammeln? (12)

Der Sammelband enthält 67 Beiträge und besteht aus sechs Kapiteln unter den Titeln: Initiative ergreifen, Ausdruck verleihen, Bilder schaffen, Stimmen lesen, Dokumente finden, Definitionen befragen. Die Publikation beinhaltet vielseitige Herangehensweisen, um die Fragen nach Existenz, Überleben und Identität im Kontext „theatraler Handlungen“ zu behandeln. Heimatbegriff als zentrales Element von Migration wird an einigen Stellen zwangsläufig dekonstruiert.

In vielen Beiträgen diskutieren die AutorInnen, wie durch politischen Aktionismus Handlungsspielräume eröffnet werden können. Außerdem werden die gesetzlichen und geographischen Hindernisse einer Fluchtroute aber auch die Asylpolitik der EU und den daraus resultierenden Folgen für Geflüchtete und Hilfsorganisationen angesprochen. In einem der Beiträge wird auf 50 Seiten eine Dokumentation von staatlichen,

nichtstaatlichen und privaten Organisationen, Initiativen und Projekten zusammengestellt, die im Kontext der Flüchtlingsthematik in Europa entlang der Balkanroute vom Mittelmeer bis Deutschland aktiv sind oder waren.

Einige der Beiträge sind Gespräche, die mit den Theaterschaffenden geführt wurden. Einmal gibt Asli Kislal, die seit 1990 in Wien und Stuttgart als SchauspielerIn, RegisseurIn und künstlerische Leiterin tätig ist, wertvolle Einblicke in ihre Arbeit und teilt ihren kritischen Blick mit den LeserInnen. Zudem kommt der junge Schauspieler Johnny Mhanna zu Wort, der 2012 aus Damakus geflüchtet und dann über Libanon 2014 in Österreich angekommen ist. An vielen Stellen wird von den Kulturschaffenden und AktionistInnen, aber auch von reflektierten Studierenden die Gratwanderung zwischen adäquater Repräsentation und Instrumentalisierung von Geflüchteten thematisiert und vielseitig besprochen. Einen besonderen Schwerpunkt stellt die verschiedenartige Auseinandersetzung mit Elfriede Jelineks *Schutzbefohlenen*, beispielsweise in der Inszenierung der Theatergruppe „Die schweigende Mehrheit sagt JA!“.

In einer im deutschsprachigen Raum einzigartigen Publikation bringt dieser Band Wissenschaft und Theaterpraxis zusammen und stellt einen öffentlichen Diskurs zwischen Geflüchteten, Studierenden, AktivistInnen, TheaterpraktikerInnen, Bildende KünstlerInnen und ForscherInnen her. Sein Ziel „als Archiv der schwer zu dokumentierenden Geschichte von Flucht, Vertreibung und theatralem Ausdruck“ zu dienen, trifft der vorliegende Band völlig. Dieser Band sollte seinen Platz in jeder institutionellen theaterpädagogischen Bibliothek finden.

Zoë Tomruk

Miriam Baghai-Thordsen (2018): Theater in der Schule. Zwischen normativen Bildungserwartungen und subjektiven Bedeutungen aktiver Theatererfahrungen. München: ko-paed. [S. 272; ISBN:978-3-86736-415-7]

Diese Untersuchung gliedert sich in zwei sehr unterschiedliche und doch aufeinander bezogene Teile, die im Untertitel benannt werden: auf „normative Bildungserwartungen“ und auf „subjektive Bedeutungen aktiver Theatererfahrungen“ in Bezug auf das „Theater in der Schule“; diese beiden Aspekte entsprechen auch den „leitenden Forschungsfragen“. Auf die Einleitung folgt zunächst ein „Historischer Abriss des Schultheaters“ (56 S.), der sehr klar überblickshaft die Entwicklung des Schultheaters vom 15. Jahrhundert bis in die 1990er Jahre darstellt und so die geschichtliche Dimension zentraler Fragestellungen (z.B. „pädagogische Intervention vs. künstlerische Ausbildung“) aufzeigt. Trotz der verständlichen Beschränkung fällt auf, dass die reformpädagogischen Ansätze in der Weimarer Republik, die auch Brechts Experimente mit dem Lehrstück in der Schule beeinflusst haben, sowie die Entwicklung in der DDR nicht erwähnt werden, sodass mögliche andersartige Akzentuierungen oder gar Alternativen nicht in den Blick kommen.

In dem nächsten Kapitel, das sich mit der „Aktuellen Situation des Theaters in der Schule“ (48 S.) beschäftigt, werden die Terminologie (Darstellendes Spiel vs. Theater), Strukturen und Curricula in der Schule, aktuelle Lehrpläne zum Teil mit Hilfe von Tabellen dargestellt und vor allem eine ausführliche „Hermeneutische Analyse der Fachpräambel Darstellendes Spiel“ des Beschlusses der Kultusministerkonferenz von 2006 vorgenommen. Dabei wird zum einen eine gewisse Heterogenität sichtbar, zum anderen aber wird eine klare Priorisierung der Persönlichkeitsbildung gegenüber „der künstlerisch-ästhetischen (Aus-)Bildung“ erkennbar. Der zweite umfangreichere Teil (137 S.), der das eigentliche Zentrum der Publikation bildet, enthält eine „Qualitative empirische Studie“ in Form von 14 narrativen Interviews mit Schüler*innen auf der Grundlage der Grounded Theory. Die Darstellung konzentriert sich auf drei Themen: „Einstieg in das Theaterspiel“, „Bedeutung von Bezugspersonen“ und „Bedeutung des Theaterspiels für die Eigenwahrnehmung“. Die Vorgehensweise kann hier nicht im Detail referiert werden, das Ergebnis verdeutlicht jedoch, dass „die normativen Bildungserwartungen an das Darstellende Spiel (entsprechend der Fachpräambel) durchaus eine Entsprechung in den subjektiven Bedeutungen der Akteure finden, obgleich darüber hinaus in der empirischen Forschung Aspekte sichtbar werden, die in der Präambel nicht berücksichtigt sind.“ Die Interpretation der Bildungserwartungen und die empirische Studie liefern sicherlich wichtiges Material für die Bestimmung und Weiterentwicklung des Faches Darstellendes Spiel, insbesondere auch für die grundständige Ausbildung von Theaterlehrer*innen, über wirklich überraschend sind die Ergebnisse nicht. Wer von den Schüler*innen des Darstellenden Spiel konzentriert sich wirklich auf eine künstlerische Ausbildung und will demnach Schauspieler*in werden oder anderweitig im Theater arbeiten? Im Grunde wäre doch interessanter und relevanter, in welchem Maße speziell die Theaterarbeit zu ästhetischen Erfahrungen führen kann, die eine andersartige Persönlichkeitsbildung ermöglichen als sonst in pädagogischen Prozessen.

Florian Vaßen

Kindt, Tom (2018): Brecht und die Folgen. Stuttgart: Metzler. [151 S., 978-3-476-0456-8 / e-book: 978-3-476-04577-5]

Noch eine Publikation im „Meer“ der Veröffentlichungen zu Brecht, wird der eine oder die andere seufzend feststellen... Aber es ist etwas Besonderes, möchte ich sofort erwidern, nämlich eine wirklich überzeugende ‚Hinführung‘ zu Brechts Werk und zugleich eine sehr gelungene Darstellung seiner „Folgen“, verständlich geschrieben und gut zu lesen! Allen, die sich für Brecht, seine Texte und seinen Einfluss auf die deutschsprachige Literatur seit Mitte des letzten Jahrhunderts interessieren, ist die Lektüre dieses schmalen Bändchens – es ist bequem in die Jackentasche zu stecken – nachdrücklich empfohlen.

Eine große Stärke besteht darin, dass Kindts Analyse kritisch ist, aber nicht denunziatorisch, etwa bei Brechts – vor allem aus heutiger Sicht – problematischem Verhältnis zu Frauen, zum geistigen Eigentum und Plagiat sowie zum finanziellen Aspekt der Tantiemen. Brechts widersprüchliche Haltung zum Stalinismus hätte da auch kurz diskutiert werden können. Selbstverständlich gibt es im Detail immer Kritikpunkte. So hätte ich mir gewünscht, dass der spezielle Arbeitsprozess in Gruppen sowie das besonders produktive Theorie-Praxis-Verhältnis bei Brecht noch stärker betont worden wäre. Neben Brechts zwei großen Romanprojekten wäre nicht nur der Tui-Roman kurz zu erwähnen gewesen, sondern auf alle Fälle seine ‚kleinen‘ Prosa-Arbeiten, also die bekannten „Geschichten vom Herrn Keuner“, aber vor allem die gerade heute wieder aktuellen „Flüchtlingsgespräche“ und ganz besonders das zwar komplizierte, aber doch zentrale „Buch der Wendungen“. Brechts „Kleines Organon für das Theater“ gibt sicherlich einen guten, wenn auch etwas reduzierten Einblick in Brechts Theatertheorie, aber hier hätte der „Messingkauf“ ein präziseres Bild gegeben. Vor allem aber: Beim späten Brecht hätten die Betonung der Freundlichkeit und des Naiven sowie seine Entwicklung vom epischen zum dialektischen Theater auf alle Fälle dargestellt werden müssen.

Und der zweite Teil, Brechts Folgen? Einerseits werden sehr differenziert die Bezüge (persönliche und intertextuelle) von Brecht zu Dürrenmatt und Frisch, Enzensberger und Heiner Müller, Walsler und Handke, zu Film und Jazz sowie zu den Songs und Protestliedern vorgestellt und analysiert. Andererseits besteht hier vielleicht das einzige wirkliche Desiderat der Untersuchung: Kindts Darstellung verbleibt im Bereich der Literatur bzw. der Texte, es fehlt dagegen nahezu völlig das Theater in seinen vielfältigen zeitgenössischen Formen, also Brechts Einfluss etwa auf die Theater- und Inszenierungspraxis im 20. und 21. Jahrhundert, auf Regisseure wie Castorf und Pollesch; auch Brecht als Vorläufer des sog. postdramatischen Theaters sucht man vergebens, ebenso wie die neuerdings wieder wichtiger werdenden Experimente mit Brechts Lehrstück-Konzeption in der Arbeit der freien Theatergruppen und in der aktuellen pädagogischen Praxis.

Diese kritischen Anmerkungen und ergänzenden Hinweise relativen jedoch nicht – es mag die Leser*innen erstaunen – meine Empfehlung dieses Brecht-Buches, und zwar nicht nur für den eigenen Gebrauch und zum Verschenken, sondern vor allem auch für den Einstieg in eine theoretische Beschäftigung und/oder eine praktische, auch theaterpädagogische Arbeit mit Brecht. Allen, die bei Brecht nur noch abwinken – „langweilig“, „alter Hut“ – drückt dieses Buch in die Hand; sie werden es, da bin ich mir sicher, aufmerksam lesen und danach Brecht mit anderen Augen sehen.

Florian Vaßen

Linn Settimi (2019): Plädoyer für das Tragische. Chor- und Weiblichkeitsfiguren bei Einar Schleef. Bielefeld: Transcript. [240 S.; ISBN: 978-3-8376-4630-6]

Einar Schleef ist sicherlich kein Geheimtipp mehr in der Theater-Community, aber seine literarischen Texte (vor allem *Gertrud*), seine ästhetischen Reflexionen (*Droge Faust Parsifal*), seine Theaterstücke, seine Malerei und Bühnenbilder sind doch nur bedingt bekannt. Seine größten, allerdings umstrittenen Erfolge hatte Schleef mit seinen Inszenierungen, insbesondere mit Elfriede Jelineks *Ein Sportstück*. Im Zentrum steht dabei der Chor und die Weiblichkeitsfiguren, die Settimi in ihrer Dissertation genauer untersucht.

Nach einem biographischen Kapitel, das vor allem die Besonderheiten von Schleefs Entwicklung als Künstler zeigt, und einer sehr cursorischen Darstellung der „Chorfigur“ von der Antike über die deutsche Klassik bis ins 20. Jahrhundert werden im dritten Kapitel Schleefs Chortheorien sowie seine szenische Umsetzung der „Chorgestalt“ untersucht. Besonders seine Tragödientheorie sowie das „konfliktgeladene Verhältnis von Individuum und Chormasse“ (wieso Masse?) sind hier von besonderer Bedeutung. In Kapitel vier geht es um das „Konzept des Weiblichen und Weiblichkeitsfiguren auf der Bühne“, d.h. vor allem um Schleefs Inszenierungsarbeiten, in denen die „Opferung der Frauenfiguren“ und das „Scheitern jedes Emanzipationsversuchs“ gezeigt werden. Die detaillierte Interpretation von Jelineks *Sportstück* mit seinen besonderen chorischen und weiblichen Elementen und von Schleefs szenischer Umsetzung in Kapitel fünf belegt die große Nähe von Jelinek und Schleef, für den das „Schicksal des Theaters [...] mit dem Überleben des zu lange still gehaltenen weiblichen Subjekts verbunden“ ist. Schleef konzentriert sich auf die Mutter-Figur und unterschiedliche „Frauentypologien“, er praktiziert „Genderinversionen“ und „Geschlechterkampf“, entwickelt aber nicht „die Utopie einer weiblichen Ordnung“. Stattdessen umkreist er das „Phänomen der Macht“ und zeigt, dass auch „weibliche Herrschaft [...] gewalttätig, autoritär, zerstörerisch“ sein kann. Ob das allerdings eine „nihilistische Botschaft“ mit „zynischen“ Elementen ist, wie Settimi formuliert, scheint mir aber doch sehr fraglich.

Einige begriffliche Unklarheiten, Settimi spricht – ohne genauere Definition – z.B. immer wieder von „Gemeinschaft“, weniger von Gesellschaft oder Kollektiv, sowie viele kleinere sprachliche Ungenauigkeiten – hier hätte ein Lektorat gutgetan – stören bei der Lektüre. Während die „Chor- und Weiblichkeitsfiguren“, auf die der Untertitel hinweist, im Zentrum der Analyse stehen, bleibt der Titel der Untersuchung „Plädoyer für das Tragische“ dagegen weitgehend unklar, vor allem auch weil Settimi die umfassende Diskussion der letzten Jahre um die Tragödie und das Tragische gerade in ihrer möglichen zeitgenössischen Form weitgehend ausklammert. Schleefs These

vom Tod der Tragödie durch die Ausgrenzung des Chores und der Weiblichkeit sowie seine szenische Umsetzung in seiner Bühnenpraxis eröffnen gleichwohl einen Blick auf zentrale Fragestellungen des gegenwärtigen Theaters.

Florian Vaßen

GRIPS Theater, Harpain, Philipp (Hg.) (2019): Für die Zukunft. 50 Jahre GRIPS Theater. Mit Bildern von David Baltzer, Textredaktion Patrick Wildermann. Unter Mitarbeit von Tobias Diekmann, Anja Krauß und Paulina Papanfuß. Berlin: Alexander Verlag. [253 S., ISBN 9783895814969]

„Einer ist keiner! Zwei sind mehr als einer!“ Wer wollte das schon bestreiten und welchem Kind wurden diese Zeilen aus Balle, Malle, Hupe & Arthur vorenthalten? Kaum zu glauben, aber es gab Zeiten, da war es in den CDU-regierten Stadtbezirken Berlins verboten, mit einer Schulklassen ins GRIPS zu gehen, subversive Theaterbesuche landeten in den Personalakten der LehrerInnen (51). Das GRIPS ist nun ein halbes Jahrhundert alt und mittlerweile das bekannteste und erfolgreichste Kinder- und Jugendtheater (nicht nur) Deutschlands, seine Stücke werden weltweit eingeladen und nachgespielt. (Mut)MacherInnen und GefährtInnen haben in dem vorliegenden Buch auf 50 Jahre GRIPS zurück, auf die Gegenwart und nicht zuletzt in dessen Zukunft geschaut. In den 6 Abschnitten Mut machen (18-49), Mitmachen (50-93), Stadt finden (94-129), Offen bleiben (130-157), Welt bewegen (158-199 und Zukunft weisen (200-230) kommen TheaterpädagogInnen, DramaturgInnen, Kassenleiterinnen, ZuschauerInnen, SchauspielerInnen und KritikerInnen zu Wort, um nur einige der beteiligten Gruppen zu nennen. Spannend sind natürlich die Chroniken von Volker Ludwig und Philipp Harpain, die von der Gründung bis zu den aktuellen Entwicklungen erzählen, die theaterpädagogischen Ausführungen von Nora Hoch zur GRIPS-Theaterpädagogik (126-129) und Wiebke Hagemeister (42-43) oder aber das Interview von Rüdiger Schaper mit Volker Ludwig (96-117), bei dem man erfährt, dass der Schlager eine gute Schreibschule für die GRIPS-Lieder darstellte, denn wenn erst einmal die eine Zeile stand, dann war ein Lied so gut wie fertig. Beeindruckend sind die Berichte aus den Ländern, in denen GRIPS eine bedeutende Rolle spielt, wie Brasilien, der Türkei, Kroatien, Südkorea, Uganda, Ägypten, Indien und Griechenland. Und beeindruckend ist auch die völlig aus der Zeit gefallene basisdemokratische Organisationsform eines Privattheaters, zu dem ein „Gremium“ gehört, das über Stücke und auch Einstellungen entscheidet und sich aus der Belegschaft zusammensetzt oder einem beratenden KinderTheaterRat (61). Nicht zu vergessen sind die von David Baltzer ausgewählten Bilder, zumeist aus den Inszenierungen, die die Vorstellungen zum Leben erwecken. Die Bilder zeigen die Kraft, die GRIPS mit seiner Arbeit in all den Jahren freigesetzt hat und immer noch freisetzt. Für die Zukunft wünschen

Rezensionen

wir uns weiterhin diese Kraft. Diese werden sie auch selbst brauchen, wenn das GRIPS seinen im Jahre 2035 zu eröffnenden Neubau (203) stemmen wird, von dem der Wiener Schauspiel-Professor Frank Panhans in seiner Laudatio für den Berliner Kindertheaterpreis 2068 berichtet. Zukunft, das war schon immer Sache des GRIPS-Theaters.

Maik Walter

Antons, Klaus; Ehrensperger, Heidi; Milesi, Rita (2019): Praxis der Gruppendynamik. Übungen und Modelle. Mit Illustrationen von Ramona Wüchner und Karina Antons. 10., vollständig überarbeitete Auflage. Göttingen: Hogrefe. [ISBN= 978-3-801727819, 484 S. mit CD-ROM]

Stahl, Eberhard (2017): Dynamik in Gruppen. Handbuch der Gruppenleitung. 4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim, Basel: Beltz. [ISBN=978-3-621285148, 450 S. mit E-Book inside]

Mit der Dynamik einer Gruppe verhält es sich ist wie mit dem Wetter, erfahren wir in der „Praxis der Gruppendynamik“: „Wetter ist immer, wenn auch immer wieder anders“ (17). Im Theater sind in der Regel diese Art von Dynamiken mit sämtlichen Höhen und Tiefen Alltag. Um diese besser zu verstehen, liegen erfreulicherweise zwei Standardwerke - neu aufgelegt und auf einen aktuellen Stand der Kunst gebracht - vor.

Klaus Antons, der bereits vor einem halben Jahrhundert die Übungssammlung für die Gruppendynamik in immer wieder neuen Auflagen auf den Buchmarkt gebracht hat, holt sich für seine vollständige Überarbeitung zwei Schweizer Erwachsenenbildnerinnen an Bord: Heidi Ehrensperger und Rita Milesi. Neben der Einleitung und den Hinweisen zur Benutzung werden in 10 Kapiteln Übungen und Arbeitspapiere zusammengetragen: Eröffnung einer Lernveranstaltung (37-76), Soziale Wahrnehmung und Training der Beobachtungsfähigkeit (77-116), Kommunikative Kompetenz und Feedback (117-160), Kooperation und Konkurrenz (161-202), Gruppenentscheidungen und Gruppenkonflikte (203-248), Rollen, Normen und Status in Gruppen (249-276), Kritische Phänomene und Störungen des Gruppenprozesses (277-324), Diagnose des Gruppenprozesses (325-384), Beratungs- und Interventionskompetenz (385-426), Abschluss und Auswertung einer Lehrveranstaltung (427-458). Altersweise und leserfreundlich setzen die AutorInnen beim Praxisbuch den mutigen Schnitt an, um den angesammelten „sprachlichen Ballast“ auch aufgrund eines wissenschaftlichen Gebärdens abzuwerfen, das sich über die Akzeptanz des Begriffes Gruppendynamik überlebt hat (14). Eine Fundgruppe für TheaterpädagogInnen, die verstehen wollen, warum es an bestimmten Punkten immer wieder Konflikte gibt und wie man intervenieren kann.

Auch Eberhard Stahls *Dynamik in Gruppen. Handbuch der Gruppenleitung*, wurde überarbeitet und liegt nun in der 4., vollständig

überarbeiteten und erweiterten Auflage vor. Bereits 2002 in erster Auflage im Beltz-Verlag erschienen wird die Gruppendynamik in nur 4 Kapiteln praxisorientiert und forschungsbasiert aufbereitet: I Die Triebkräfte (27-72), II Der Prozess (73-234), III Die Struktur (235-344), IV Die Praxis (345-402). Darüberhinaus gibt es einen umfangreichen Anhang. Auch wenn im Zentrum – im Kapitel II - die Gruppenentwicklung nach dem erweiterten Tuckmann-Modell (Forming, Storming, Norming, Performing, Re-Forming) steht, werden Gruppen in diesem Standardwerk in all ihren Facetten erkundet. Diese Art von Prozessen zu verstehen und im ästhetischen Prozess auch zu beeinflussen gehört zum theaterpädagogischen Handwerkszeug. Neu in der vorliegenden Auflage sind – neben der Aktualisierung der Forschungsliteratur und deren Bezüge – Überlegungen zu Steuerungsmodi in Gruppen und zu funktionalen Rollen sowie eine Überarbeitung des abschließenden Kapitels zur Selbstreflexion. Nur selten gelingt es, die Dynamik in Gruppen prägnant und unterhaltsam darzustellen. Deshalb sei dieses Handbuch allen TheaterpädagogInnen, die am Anfang ihrer Ausbildung oder ihrer ersten Praxiserkundungen stehen, wärmstens ans Herz gelegt.

Beide Bücher sind gelungene Überarbeitungen und es mögen noch viele weitere folgen!

Maik Walter

Keller, Anne (2018): Das Deutsche Volksspiel. Theater in den Hitlerjugend-Spielscharen. Berlin, Milow, Strasburg: Schibri-Verlag (Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik, 17). [ISBN 978 3 86863 194 4, 475 S.]

Im Zentrum der historischen Untersuchung zum „deutschen Volksspiel“ steht das nichtprofessionelle Theater während des Nationalsozialismus, und zwar in den Spielscharen der Hitlerjugend. Was aber haben heute so angesagte Konzepte wie das „site specific theatre“ oder „theaterpädagogisches Teambuilding“ mit dem „deutschen Volksspiel“ zu tun? Dieser durchaus spannende Bezug in die theaterpädagogische Gegenwart wird in der Dissertation von Anne Keller hergestellt. Wichtige Punkte aus der Arbeit sind vor allem: Das Theaterspiel mit Laien beginnt weder im Nationalsozialismus noch endet es dort. Es greift auf ästhetische Prägungen und konzeptuelle Bausteine der Weimarer Republik zu, die nach dem Zweiten Weltkrieg auch fortgeführt werden. Eine „Stunde Null“ in der Theaterpädagogik, wie auch immer die Vorgänger zu bezeichnen sind, hat es nicht gegeben. Nach der Einleitung (9-26) werden in Kap. 2 die Voraussetzungen der Studie (27-59) angeführt, in dem die ausgewertete Zeitschrift „Die Spielschar“ und deren Vorgänger sowie die Gesetzeslage vorgestellt wird und insbesondere die Begriffe „Volksspiel“, „Laienspiel“, „Dilettantentheater“ und „Berufstheater“ voneinander abgegrenzt werden. Anschließend wird in Kap. 3 die Programmatik des „Deutschen Volksspiels“ (77-390) und in Kap. 4 „Normative Strukturen“ (391-404) wie Kulturtagungen

und die Ausbildung von SpielleiterInnen thematisiert. HistorikerInnen werden hocheifrig sein über das umfangreiche Personenregister, das zentrale Akteure im zusammenführt. TheaterpädagogInnen werden hingegen erstaunt sein, wie sich aktuelle ästhetische Diskurse in der Theaterpädagogik bereits in dem untersuchten Zeitraum finden, Beispiele sind minimalistische Bühnenbilder – mit der gleichzeitigen Verdammnis des überholten Illustrativen –, die Einbindung der Musik im Spiel, des Chores und auch des Publikums. es wird präzise herausgearbeitet, wie auf Entwicklungen in den 1920er Jahren Bezug genommen wurde und diese dann auch in den 1930er und 1940er Jahren weitergeführt wurden.

Auch wenn es heute keine Aufführungen mehr zu sichten gibt, so gelingt es Anne Keller aus dem untersuchten Textkorpus das Ideal eines Theaterspiels im Nationalsozialismus zu extrahieren, das – so die auf Foucault basierende Hypothese – auch Wirklichkeit erschaffen konnte. Spannend sind die Ausführungen zum Stellenwert des Kollektiven, der Gemeinschaft und deren Praktiken („der äußeren Formatierung, der Aktivierung, der Emotionalisierung und des gemeinsamen Bekenntnisses“ [407]). Die Arbeit weist die weit verbreitete These von einer immanent subversiven Kraft der theaterpädagogischen Arbeit zurück und formuliert stattdessen eine „Neutralitäts-Vermutung“ (414), nach der „theaterpädagogische Formen und Methoden augenscheinlich für Inhalte, gleich welcher Ideologie, Religion, Philosophie offen sind und dementsprechend für jede beliebige Idee implizit oder explizit nutzbar gemacht werden können.“ (413f.)

Ein wichtiges Buch zur Geschichte unseres Faches, über das wir reden sollten!

Maik Walter

Zumhof, Tim (2018): Die Erziehung und Bildung der Schauspieler. Disziplinierung und Moralisierung zwischen 1690 und 1830. Zugl.: Universität Münster, Dissertationschrift, 2016. Köln: Böhlau Verlag. [586 S.; ISBN 9783412500061]

Würde ein Theaterhistoriker die freie Wahl über seine zu beforschende Zeit haben, so fiel die Wahl mit einer großen Wahrscheinlichkeit auf das 18. Jahrhundert. War es in der deutschen Theatergeschichte doch ein ausgesprochen prägendes Jahrhundert und weit mehr als Lessing, Goethe und Schiller. Von den Kämpfen der Aufklärung bis hin zur sich anbahnenden Klassik vollzieht sich nämlich vor allem eines: Das (deutsche) Theater institutionalisiert sich und schreibt hierbei dem Schauspieler zunächst die Rolle eines Volkserziehers zu. Bekannt ist vor allem, dass das Theater fortan und für eine lange Zeit als eine moralische Anstalt gesehen wird. Nach fast 600 Seiten Lektüre mit 3.300 Fußnoten erfährt man wichtige Stationen der „Erziehung und Bildung der Schauspieler“ im 18. und frühen 19. Jahrhundert. Die gewählte Formulierung nutzt eine Ambiguität der deutschen Sprache, die durch die Wortbildung mit

dem Suffix –ung auftritt. Bei einer Derivation mit diesem Affix kann im resultierenden Genitiv sowohl auf das Subjekt als auch auf das Objekt des Basisverbs – in diesem Fall „bilden“ und „erziehen“ – rekuriert werden. Mit anderen Worten der Titel geht sowohl auf die Tätigkeit, bei der die Schauspieler aktiv bilden und erziehen, als auch auf den Prozess, bei dem die Schauspieler gebildet und erzogen werden, ein. Für die erste Lesart liegt bereits eine Reihe von Forschungsliteratur vor: Die Theaterreformer der Zeit sahen im Theater ein Mittel, das Publikum zu erziehen. Wie aber wurden die

Schauspieler im 18. und frühen 19. Jahrhundert selbst erzogen? Auf diese zweite Frage, wurden nur selten Spots in der theaterhistorischen Forschung gerichtet. Die ausgesprochen zitatenreiche Dissertation von Tim Zumhof untersucht die Theaterschulen in Schwerin, Mannheim, Weimar, Wien, Karlsruhe, Stuttgart, Regensburg und Braunschweig und versucht das oben beschriebene Desiderat abzubauen. Neben der Einleitung (9–46) gibt es zwei Teile: I Vom Schultheater zur Theaterschule – Genealogien des Bildungstheaters (47–266) und II Theaterschulen und Ausbildungskonzepte der

Schauspieler im 18. und frühen 19. Jahrhundert (267–486) sowie eine Zusammenfassung Bildungstheater und Theaterbildung (487–526). Ein umfangreiches Literaturverzeichnis (527–577) sowie ein Abbildungsverzeichnis und Register runden die philologisch fein ziselierte Arbeit ab.

Theaterhistoriker, die sich mit Hingabe dem 18. Jahrhundert verschrieben haben, werden große Freude an dem Werk haben.

Maik Walter

Quer- und Nach-Gelesen: Seiten- und Rückblicke

Ein kurzer Seitenblick auf die lebendige internationale Improvisationstheaterszene: Seit nunmehr 8 Jahren und 92 Ausgaben erscheint STATUS, eine digitale, sich auf ehrenamtliches Engagement stützende Zeitschrift. STATUS widmet sich Themen rund um das Improvisationstheater. Gegründet wurde das Projekt von Feña Ortalli, einem argentinischen Improvisierer, der in Madrid lebt. Die ersten Ausgaben wurden in spanischer Sprache publiziert, vor 2 Jahren kam eine englischsprachige Ausgabe hinzu und nun – durch die Initiative des Impro-Spielers Manuel Speck aus Karlsruhe – liegt die erste deutschsprachige vor. Heft 92 umfasst 28 Seiten mit den Ressorts *Meinung*, *Sonderrubrik*, *Interview*, *Techniken*, *Improwelt* und *Neuigkeiten*. Neben der Vorstellung einer rumänischen Crowdfunding-Kampagne, mit der ein neues Impro-Zentrum in Bukarest etabliert werden soll, gibt es unter anderem ein Interview mit Gael Perry, passionierter Improvisierer aus Strasbourg und promovierter Geologe, der mit Impro die Welt retten will. Unter Techniken werden am Beispiel der britischen Improszene praktische Hinweise gegeben, wie eine lokale Kleinkunstszene in einer noch nicht mit Impro versorgten Stadt aufgebaut werden kann. Mehr Informationen erhält man auf der Website (www.statusrevista.com) oder auch auf Facebook, ein Jahresabo gibt es bereits für 10 und Beiträge aus der internationalen Improszene sind immer willkommen. Wir wünschen dem neuen deutschsprachigen Redaktionsschwung viel Erfolg!

mw

Schon in den ersten Heften dieser Zeitschrift finden sich Beiträge von Ingo Scheller: In Heft 1 „Über die szenische Interpretation von Dramentexten“ (1 f.); in Heft 2: „Spielleiterausarbeitung an der Universität Oldenburg“ (2 ff.). Und damit sind zwei wichtige Stichworte in Bezug auf die Professionalität des Hochschullehrers Ingo Scheller gegeben: Konstituierung und Entfaltung einer modernen Hochschuldidaktik ist im wichtig, und er hat sie unter anderem exemplarisch durch die Spielleiterausarbeitung angereichert und im „Arbeitskreis Hochschuldidaktik“ überregional implementiert. Innerhalb des Feldes der Theaterpädagogik wird Ingo Scheller durch seine Praxis und Buchpublika-

tion „Szenische Interpretation. Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in der Sekundarstufe I und II“ (2019 in 5. Auflage!) bekannt. Auch ist er aktiv im Segeberger Kreis – Gesellschaft für Kreatives Schreiben e. V. (gegründet 1982 <https://www.segeberger-kreis.de/>) gewesen. Politisch engagiert sich Ingo Scheller seit 2003 basis-demokratisch in Schleswig-Holstein. Gerade ist sein starkes Buch *Das Eigene und das Fremde. Mein nationalsozialistischer Vater und ich*. (Norderstedt: BoD 2019; 447 S., www.bod.de) erschienen. Dessen Untertitel zeigt an, um was es darin geht: „Mein nationalsozialistischer Vater und ich“: Lebensgeschichten (von Sohn und Vater) und Zeitgeschichte nebst Kulturgeschichte (Weimarer Republik, NS-Staat, BRD) befinden sich darin ‚im Gespräch‘ zu „Aneignungen“, Menschen und Beziehungen“, „Weltanschauungen“ (Hauptkapitel). Ein Untertitel heißt „Turnen, Tanzen und Marschieren“ (17 ff.). Dazu meine lebensgeschichtlichen Anmerkungen: Ingo Schellers „nationalsozialistischer Vater“ Thilo Scheller ist mir namentlich seit Kindertagen vertraut durch zwei seiner Bücher: Er gab heraus das „Liederbuch des Reichsarbeitsdienstes“ (1936) unter dem Titel „Singend wollen wir marschieren“ (ich besitze es aus der Hinterlassenschaft meines biologischen Vater Peter Koch; der war Oberfeldmeister im NS-Reichsarbeitsdienst). Den Liederbuchtitel formulierte ich mir hämisch um in: ‚*Siegend* wollen wir marschieren‘. Meine Mutter wurde als Jugendliche 1933 vom „Männer-Turn-Verein Rotenburg i/Hann.“ „für eifrigen Turnbesuch“ geehrt durch die Übergabe des „Spruchbuch der Schar. Gesammelt von Thilo Scheller“ (erschienen 1932 im Verlag „Landsknecht-Pressen Wittingen. Lüneburger Heide“; 2., erw. Auflage 1934). Ingo Scheller lernte ich kennen und schätzen – zuerst – durch seinen Einsatz für neues, erfahrungsorientiertes Lernen und Lehren an Hochschulen. Sein jetzt erschienenes Buch kontextualisiert sein Lebens- und Arbeitsverständnis umfangreich!

gk

Was wäre die Theaterpädagogik ohne die Volkshochschulen? Neben den Amateurgruppen und den Ausbildungsgängen, beispielsweise an der

VHS Berlin Neukölln, gibt es unzählige Kurse und Projekte, in denen TheaterpädagogInnen an diesen zentralen Orten der Erwachsenenbildung aktiv sind.

1919 wurde mit dem Artikel 148, Absatz 4 die staatliche Förderung der Volkshochschulen durch das Deutsche Reich, den Ländern und Gemeinden in der Weimarer Reichsverfassung festgeschrieben. In verschiedenen Programmbereichen von Gesundheit bis zu den Fremdsprachen wird seitdem Wissen vermittelt, spezifische Kompetenzen ausgebildet. Das Jubiläum wird durch einen ästhetisch ansprechenden Band, den Josef Schrader und Ernst Dieter Rossmann 2019 herausgegeben haben (*100 Jahre Volkshochschulen. Geschichten ihres Alltags*, Verlag Julius Klinkhardt Bad Heilbrunn, 2019, ISBN 978-3-7815-2300-5), begleitet. Jedem Jahr wird dort ein historisches Ereignis zugeordnet, über das eine Vielzahl von AutorInnen – unter ihnen Eckart von Hirschhausen, Rita Süßmuth, Annegret Kramp-Karrenbauer – eine Doppelseite mit Anekdoten, Erinnerungen, Geschichten oder kurzen historischen Abhandlungen in Korrespondenz zu einem auch abgedruckten Bild verfassen. Spannend sind die Geschichten des reformpädagogischen Beginns sowie die Vielfalt der 100 Gedankensplitter: Von ländlichen Heimvolkshochschulen bis zu großstädtischen Einrichtungen, Volkshochschulen in Marokko, bundesweit bekannte Einrichtungen wie das Photocentrum der Gilberto-Bosques-Volkshochschule in Berlin Friedrichshain/Kreuzberg oder die Geschichte des erfolgreich (durch die vhs selbst!) besetzten Gebäudes im Berlin der 1980er Jahre. Als TheaterpädagogInnen ist natürlich bei der Lektüre vor allem das Theater von Interesse: Doch dies wird gerade einmal an zwei Stellen gestreift: Neben Kabarettveranstaltungen an der vhs in Leverkusen im Jahre 1981 (160), wird von Annette Schavan für das Jahr 2013 das Förderprogramm „Kultur macht stark – Bündnisse für Bildung“ vorgestellt (229). Wer mehr über die Geschichte des Deutschen Volkshochschulverbands DVV erfahren will, wird dieses Buch mit großem Interesse lesen. Für die Theaterpädagogik hingegen kann es nur heißen, sichtbarer werden in einem Kontext, in dem wir schon längst aktiv sind.

mw

ANKÜNDIGUNGEN

Amen, Amin – Theatrales in Religionen. Anderes sehen und verstehen

6. + 7. März 2010, Kassel, Veranstaltungsort: Cross Jugendkulturkirche

Theater und performative Elemente gibt es in vielen Religionen. Diese Elemente aufzuspüren, zu betrachten und zu diskutieren wird Aufgabe der Tagung sein.

Spiel und Theater ermöglichen in besonderer Weise die Begegnung miteinander und die Chance Anderes zu sehen. Jugendstudien wie die Shell-Studie sparen die religiöse Dimension im Leben Jugendlicher bei ihren Befragungen weitgehend aus. Genauere Kenntnisse der religiösen Voraussetzungen und Interessen der Jugendlichen sind bei der Realisierung von Theaterprojekten für Spielleitungen aber von Bedeutung.

Im ersten Schritt geht es anhand von Impulsbeiträgen und Beispielen aus der Praxis um eine Bestandsaufnahme und Diskussion dessen, was im Bereich der Theaterarbeit in einer multireligiösen und multiethnischen Gesellschaft existiert und einer strukturellen und inhaltlichen Vernetzung sowie einer fachlichen Weiterentwicklung bedarf.

Die Tagung bildet den Auftakt zu einer Trilogie (2020 – 2022), die sich mit Fachimpulsen, Aufführungen, Diskussionen und internationalen Werkstätten dem Thema der Theaterarbeit in interreligiösen und intergenerativen Kontexten und ihren Besonderheiten annähern möchte.

Die Veranstaltung richtet sich an Theater- und Religionspädagog*innen, Spielleiter*innen, Theaterlehrer*innen, Sozialpädagog*innen, Erziehungs- und Theaterwissenschaftler*innen und weitere am Thema Interessierte.

Veranstalter*innen:

Bundesarbeitsgemeinschaft (BAG) Spiel & Theater; Bundesverband Kulturarbeit in der evangelischen Jugend;

Katholische Arbeitsgemeinschaft Spiel und Theater; Evangelische Kirche von Kurhessen-Waldeck

Gefördert von:



KINDERTHEATERGRUPPEN AUFGEPASST!



9. DEUTSCHES KINDER-THEATER-FEST VOM 24. – 27. SEPTEMBER 2020 IM THEATER LÜBECK (SH)

Mit anderen Theater spielen und zusammen eine eigene Welt erschaffen: Wir laden euch ein, beim 9. Deutschen Kinder-Theater-Fest euer Stück auf die Bühne zu bringen.

Wer kann sich bewerben?

Kindertheatergruppen aus Deutschland und dem deutschsprachigen Ausland, deren Darsteller*innen zwischen 6 und 12 Jahre alt sind. Produktionen aus allen Sparten, z. B. auch Tanz- und Musiktheater, Puppen- und Figurentheater, sind willkommen. Alltagsgeschichten, Märchen, Mythen, Utopisches und Poetisches können dabei Grundlage der Theaterproduktion sein.

Bei der Auswahl der Gruppen ist neben Qualität und Originalität der Aufführung die Partizipation der Kinder ein herausragendes Kriterium. Eine Jury aus Kindern und Fachexpert*innen wählt sechs Produktionen aus den Bewerbungen aus.

Wie kann man sich bewerben?

Weitere Informationen zur Teilnahme und das Bewerbungsformular stehen online zur Verfügung: www.kinder-theater-fest.de.

Bewerbungsschluss: 30. April 2020

Das Kinder-Theater-Fest wird veranstaltet vom Bundesverband Theater in Schulen und dem Theater Lübeck.

Kontakt:

Bundesverband Theater in Schulen (BVTs)

c/o Michael Assies

Klausenpass 23

Tel: 0179 2038663

E-Mail: info-kindertheaterfest@gmx.de

FACHTAGUNG

DAS EIGENE UND DAS FREMDE.
KINDERTHEATER ALS (TRANS)KULTURELLER
MÖGLICHKEITSRAUM?

Begleitend zum Kinder-Theater-Fest veranstaltet der Bund Deutscher Amateurtheater (BDAT) in Zusammenarbeit mit seinem Bundesarbeitskreis „Kinder- und Jugendtheater“ die Fachtagung.

Theater von und mit Kindern ist, so die Arbeitsthese, immer auch eine Fremdheitserfahrung, die das (vermeintlich) Eigene in Frage stellt und herausfordert. Ausgehend von den Untersuchungen zur Phänomenologie des Fremden durch Bernhard Waldenfels spürt die Fachtagung möglichen Antworten nach, die im Kindertheater auf die Herausforderungen durch das Fremde gegeben werden.

Angesprochen sind (Theater-)Pädagog*innen, Regisseur*innen und interessierte Erwachsene; ein Workshop für interessierte Kinder ist vorgesehen.

Die Fachtagung findet in Zusammenarbeit mit dem Landesverband der Amateurtheater Schleswig-Holstein, dem CCT am Institut für Theaterwissenschaft der Universität Leipzig sowie dem TPZ Lingen statt.

Weitere Informationen stehen ab Herbst 2019 unter: www.bdat.info und www.kinder-theater-fest.de.

(Die Ankündigung erfolgt vorbehaltlich der Mittelbewilligung.)



Call for Papers

3. Internationale SCENARIO Forum Konferenz



Bildung performativ ausrichten

Internationale Perspektiven, transkulturelle Kontexte, praktische Ansätze
University College Cork, Irland
21.-24. Mai 2020

Was genau bedeutet es, Bildung performativ auszurichten? Die dritte SCENARIO-Konferenz befasst sich mit existierenden und zukünftigen Formen der Zusammenarbeit und Liaison zwischen den Bildungssektoren und den performativen Künsten.

Wir freuen uns auf Beiträge von Forschenden, Lehrenden, Ausbilder*innen, Künstler*innen und Praktiker*innen aus allen Bildungsbereichen, künstlerischen Disziplinen und verwandten Praxisfeldern. Die Beiträge können als 25-minütige Kurzvorträge, 90-minütige Workshops, Kurzfilme, Aufführungen/Inszenierungen und Posterpräsentationen eingereicht werden (andere Präsentationsformen sind willkommen). Die Einreichungen können auf Deutsch oder Englisch sein und sollten sich auf folgende Aspekte beziehen:

- Potenziale und Herausforderungen performativer Aus- und Fortbildung
- Die Rolle von Lehrenden und Lernenden in performativen Didaktikkonzepten
- Performatives Lehren und Lernen in spezifischen Disziplinen
- Interdisziplinäre Orientierung in performativ ausgerichteter Bildung
- Transkulturelle Bildung und performative Künste
- Performative Forschung in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft
- Theoretische Perspektiven: Performative Didaktik, Ansätze und Vermittlungspraktiken
- Initiativen zur Förderung einer performativen Lehr- und Lernkultur in allen Bildungsbereichen.

Abstracts (max. 250 Wörter) sowie Kurzbiografien (max. 75 Wörter) auf Deutsch oder Englisch sind bis zum 30. November 2019 an scenario@ucc.ie einzureichen. Das Auswahlkomitee wird das Ergebnis der Auswahl bald nach diesem Termin bekannt geben.

Ausgewählte Beiträge werden in der Zeitschrift SCENARIO oder der SCENARIO-Buchserie veröffentlicht. Für weitere Informationen zum SCENARIO-Projekt sowie zu vergangenen Symposia und Konferenzen siehe <http://scenario.ucc.ie>.

Die Konferenz wird von den Abteilungen Germanistik, Theater und Pädagogik am University College Cork organisiert.

Konferenzorganisation:

Susanne Even (Indiana University, Bloomington), Siobhán Dowling, Dragan Miladinovi, Manfred Schewe, Fionn Woodhouse (University College Cork)

Teilnahmebedingungen

Wer kann sich bewerben?
Schultheatergruppen aller Schulstufen und Schulformen, die nicht mehr als 25 Teilnehmer/innen umfassen und deren Aufführung mindestens 30, aber maximal 60 Minuten lang sein sollte.

Wer wird gesucht?
Jede Schultheatergruppe mit einer künstlerisch überzeugenden und altersangemessenen Produktion. Bevorzugt werden Gruppen, die sich mit dem thematischen Akzent »global.lokal« auseinandersetzen.

Bewerbungswege
Für die Bewerbungen sind zwei Wege möglich.

I. Alle Bewerbungen müssen spätestens bis zum 30. April 2020 beim Landesverband für Schultheater/Darstellendes Spiel des jeweiligen Bundeslandes oder bei der Geschäftsstelle des Bundesverbands Theater in Schulen e.V. eingereicht werden. Ein Bewerbungsformular und weitere Hinweise zu den Bewerbungsunterlagen finden sich unter www.bvts.org.

II. Theatergruppen, die zum thematischen Akzent arbeiten, können auf Wunsch Theaterkolleg/innen aus dem Landesverband zu Probenbesuchen zu Beratungszwecken einladen und darüber hinaus Unterstützung durch einen Coach erhalten. Zur Bewerbung gehört in diesem Fall ein Konzept mit Ideen zur dramaturgischen und gestalterischen Umsetzung des thematischen Akzents, das spätestens acht Wochen nach Beginn des Schuljahres beim jeweiligen Landesverband eingereicht sein muss. Bis zum 30. April 2020 müssen die geförderten Gruppen dann alle erforderlichen Bewerbungsunterlagen (vgl. 1) nachreichen.

Auswahl

Wie wird ausgewählt?
Aus jedem Bundesland nominieren Länderjurys drei Gruppen aus den Schulformen Grundschule, Sekundarstufen I und II für die engere Wahl um die Teilnahme am Festival. Eine Bundesjury wählt anschließend jeweils eine Preisträgergruppe pro Bundesland aus.

Was sind die Preise?
Beratende Unterstützung durch einen Coach im Vorfeld des Festivals für ein überzeugendes Ideenkonzept zum thematischen Akzent »global.lokal«.

Die Teilnahme der Preisträgergruppe aus jeweils einem Bundesland mit ihrer Produktion am sechstägigen Festival Schultheater der Länder in Ingelheim am Rhein.

Welche Kosten entstehen?
Für die eingeladenen Schülergruppen sind Fahrt, Unterkunft, Verpflegung und alle Veranstaltungen des Festivals bis auf einen Eigenbetrag von 60 Euro pro Teilnehmer/In kostenfrei. Obligatorisch ist neben der Spielleitung eine weitere Begleitperson.

Das Festival

Das Schultheater der Länder ist ein bundesweites Festival für Schultheatergruppen aller Schulstufen und Schulformen, das jährlich in einem anderen Bundesland stattfindet. Jedes Bundesland ist mit einer Gruppe vertreten, welche die Impulse des Festivals weiterträgt. Die von einer Bundesjury ausgewählten Gruppen präsentieren ihre Produktionen auf dem Festival, diskutieren gemeinsam in Nachgesprächen und nehmen an Workshops teil. Das Festival vereinigt Aufführungen, die entweder einen wesentlichen Impuls zum Akzent oder darüber hinaus einen bemerkenswerten Beitrag zur Qualitätsentwicklung des Schultheaters liefern. Das Schultheater der Länder bietet Theaterlehrer/innen, Theaterpädagog/innen, Theaterwissenschaftler/innen und anderen Interessierten zusätzlich eine begleitende Fachtagung. Dabei soll der thematische Akzent vor dem Hintergrund der Festivalergebnisse und der eigenen Schultheaterpraxis der Beteiligten entfaltet und entwickelt werden. Das Schultheater der Länder ist an den fachlichen Qualitätsstandards der Kultusministerkonferenz ausgerichtet.

Das Schultheater der Länder wird von den Kultusministerien der Länder gefördert.



AUSSCHREIBUNG

36. SCHULTHEATER DER LÄNDER IN INGELHEIM | 20. - 26.09.2020

Der Bundesverband Theater in Schulen (BVTS) und der Landesverband Theater in Schulen Rheinland-Platz e.V. laden zum 36. Bundeswettbewerb Schultheater der Länder (SDL'20) vom 20. - 26. September 2020 in Ingelheim am Rhein ein.

global.lokal

Fast alle Bereiche unseres Zusammenlebens enthalten heute eine globale Dimension. Die technologische Entwicklung und weltweite Vernetzung ermöglichen es, Zeit und Raum zu überwinden. Der orts- und zeitunabhängige Zugang nahezu jedes Menschen zum Internet führt zu neuen Chancen und Herausforderungen. Grenzen lösen sich auf und verändern sich weltweit permanent. Die globalen Verflechtungen von Geld-, Waren- und Arbeitsmärkten haben weitreichende Folgen für die Arbeitswelt und das ökologische Gleichgewicht unseres Planeten.

Dass die Welt zusammenwächst und gleichermaßen schrumpft, spiegelt sich im Theater des 21. Jahrhunderts deutlich wider. Globalisierung ist ein Themenschwerpunkt des deutschsprachigen Theaters der Gegenwart. Zugleich bringt es eine vielfältige ästhetische Formensprache mit sich, die den neuen Inhalten gerecht werden will. Eine Vielzahl an theatralen Zeichen bildet dabei die Vielschichtigkeit der Welt ab und führt zu einer Pluralität von Wahrnehmungs- und Bedeutungsmöglichkeiten.

Der Kontext Schule bleibt von dieser globalen Entwicklung nicht unberührt. Ein Denken in globalen Zusammenhängen ist hier notwendig, um das eigene Leben und die Beziehung zu anderen Menschen, insbesondere zu Mitschülerinnen und Mitschülern, in Respekt, Gleichberechtigung und friedlicher Verständigung zu gestalten. In der multikulturellen Zusammensetzung vieler Schulklassen liegt die große Chance, sich auf die Suche nach Verbindendem oder vermeintlich Fremdem zu begeben, Unsicherheiten und Ängste zu ergründen, um sie im spielerischen Prozess zu hinterfragen und mit ihnen gestalterisch überzeugend umzugehen.

Für das Schultheater der Länder 2020 werden Theaterproduktionen aus allen Schulformen und Schulstufen gesucht, die sich mit den Phänomenen der Globalisierung und ihren lokalen alltäglichen Auswirkungen auseinandersetzen und auf den unterschiedlichsten Ebenen inhaltlich und formal-ästhetisch Grenzen ausloten, indem sie z.B. ...

- die Unübersichtlichkeit der Welt in Bilder übertragen, ohne dabei zu simplifizieren;
- sich mit Aspekten der Internationalisierung von Ernährung, Wohnen, Kleidung, Reisen, Kommunikation und Unterhaltung beschäftigen;
- sich mit menschenunwürdigen Arbeitsbedingungen auseinandersetzen, insbesondere Kinderarbeit;
- sich mit den globalen Zusammenhängen und Auswirkungen unseres Konsums beschäftigen und nach Alternativen suchen;
- sich mit dem Thema „Nachhaltigkeit“ (vornehmlich den Forschungsbereichen Ökologie, Ökonomie, Gesellschaft) auseinandersetzen;
- sich für kulturelle Vielfalt und Respekt für Andersartigkeit einsetzen;
- zeigen, wie Diversität zur Stärkung der eigenen Gruppe führt;
- sich mit Spielgruppen aus anderen Ländern/Partnerschulen vernetzen.

Gesucht werden Gruppen, die auf der formalen Ebene Experimente wagen und eine ästhetische Form finden, die die Multiperspektivität ihres Themas widerspiegelt.

Die Adressen der Landesverbände sowie weitere Informationen unter www.bvts.org und in der Geschäftsstelle des BVTS:

BVTS
c/o Iris Eisermann
Stadtweg 40
90453 Nürnberg
E-Mail: info@bvts.org

Veranstalter&Partner:



Autorinnen und Autoren

Sandra Anklam

ist Fachbereichsleiterin und Dozentin für Theater & Systemische Theaterpädagogik sowie für Performance an der Akademie der Kulturellen Bildung in Remscheid.

anklam@kulturellebildung.de

Stephan B. Antzack

Theaterpädagoge (BuT), Kunstpädagoge und Historiker, Fachkraft für Suchtprävention, sozial-psychiatrischer Bezugsbegleiter.

antzack@gmail.com

Andreas Bürgisser

M.A., Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Zürcher Hochschule der Künste, freischaffender Theaterpädagoge und Regisseur.

andreas.buergisser@zhdk.ch

Ina Driemel

Lehrbeauftragte an der UdK Berlin und an der ASH Berlin. Promoviert zum Thema „Inszenierte Jugend - eine Analyse zum Konstrukt Jugend in der Theaterpädagogik“.

ina.driemel@googlemail.com

Ulrike Hatzer

ist Theaterregisseurin, Konzeptentwicklerin und Professorin für „Applied Theatre“ am Thomas-Bernhard-Institut der Universität Mozarteum.

ulrikehatzer@gmx.net

Ulrike Hentschel

Dr. phil. Prof. für Theaterpädagogik an der UdK Berlin.

uhen@udk-berlin.de

Dorothea Hilliger

leitet das Institut für Performative Künste und Bildung der HBK Braunschweig. Sie forscht und lehrt über theaterpädagogische Arbeitsformen sowie das Bildungspotenzial der Performativen Künste.

d.hilliger@hbk-bs.de

Tristan Jäggi

promovierte an der Universität Bern zur gymnasialen Theatersituation in der Schweiz und verantwortete die Gesamtkoordination des sechsten TAG-Theatertreffens 2019 in Zürich.

jaeggi@theaterbuero.ch

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

Johannes Kup

Dr. phil. zzt. Vertretungsprofessur Didaktik des Darstellenden Spiels am Institut für Performative Künste und Bildung an der HBK Braunschweig.

j.kup@udk-berlin.de

Mieke Matzke

Ist Professorin für Experimentelle Formen des Gegenwartstheaters am Institut für Medien, Theater und populäre Kultur der Universität Hildesheim.

annemarie.matzke@uni-hildesheim.de

Milena Meier

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Master Theaterpädagogik ZHDK, Dozentin für Theaterpädagogik an der PH Muttens FHNW und freie Mitarbeiterin am Theater Basel. Sie leitet den CAS Theater.vermitteln und bilden an der ZHDK.

milena.meier@zhdk.ch

Verena Meyer

arbeitet als freiberufliche Autorin, Künstlerin und Theatermacherin. Sie ist Theaterwissenschaftlerin M.A., Theaterpädagogin (BuT), Theatertherapeutin (DGfT) und hat den Studiengang „Literarisches Schreiben“ abgeschlossen.

verena.meyer@nexgo.de

Ania Michaelis

ist Schauspielerin, Theaterpädagogin und freie Regisseurin.

michaelis-berlin@web.de

C. Wolfgang Müller

Dr. phil., Prof. em. für Erziehungswissenschaft/ Sozialpädagogik (PH Berlin, TU Berlin), Ehren doktor der Universität Siegen.

Katharina Nuding

Studentin im Studiengang Darstellendes Spiel an der Leibniz Universität Hannover. Koordinatorin und Spielleiterin im Projekt#sprachlernendesspiel.

kanu95@gmx.de

Eva Plischke

studierte Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis an der Universität Hildesheim und ist Mitbegründerin des Theaterkollektivs Turbo Pascal. Sie promovierte zum Verhältnis von szenischer Kunst und Zukunftsforschung.

e.plischke@web.de

Ute Pinkert

Dr. phil. Dramaturgin und Theaterpädagogin, Professorin für Theaterpädagogik an den Studiengängen Theaterpädagogik und Darstellendes Spiel an der UdK Berlin.

pinkert@udk-berlin.de

Thomas Reyer

Dr., ist Fachbereichsleiter und Dozent für Sozialpsychologie und Beratung an der Akademie der Kulturellen Bildung in Remscheid. Er promovierte zu Unterrichtsstrukturen und Unterrichtsmethoden in der Didaktik der Naturwissenschaften.

reyer@kulturellebildung.de

Hans Martin Ritter

Hochschullehrer 1971-2001 (Theaterpädagogik/ Schauspiel). Projekte und Bühnenauftritte. Zahlreiche Aufsätze und Buchpublikationen.

hansmartinritter@web.de

Mira Sack

Dr. phil. Professorin für Theaterpädagogik an der Zürcher Hochschule der Künste.

mira.sack@zhdk.ch

Eliana Schüler

ist Kultur- und Sozialanthropologin (B.A.), Theaterpädagogin (M.A.) und wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Potsdam.

e.schueler@posteo.de

Christian Seiler

ist Schauspieler, Regisseur für Sprech- und Musiktheater und Theaterdozent. Die AG Theater Rämibühl in Zürich leitete er von 1996 bis 2018.

theater@cseiler.ch

Rosanna Steyer

Theaterpädagogin (B.A.), Tanzpädagogin und Schauspielerin.

ro.steyer@web.de

Valeria Stocker

arbeitet als Theaterpädagogin im transkulturellen Kontext, am Zentrum Theaterpädagogik an der PH Luzern und ist Mitglied des Zirkus-Performance Kollektiv Trottoir.

valeria.stocker@posteo.de

Miriam Tscholl

arbeitet als Regisseurin an deutschen Stadt- und Staatstheatern und leitete von 2009 bis 2018 die Bürgerbühne am Staatsschauspiel Dresden.

info@miriam-tscholl.de

Florian Vaßen

Dr. phil. Professor an der Leibniz Universität Hannover, Leiter der Arbeitsstelle Theater – Theaterpädagogik sowie des Studiengangs Darstellendes Spiel bis 2009.

florian.vassen@germanistik.uni-hannover.de

Paul deVries

lehrt im Studiengang „Docent Theater“ an der Hochschule der Künste in Utrecht/Niederlande.

Maik Walter

Theaterpädagoge, Fremdsprachendidaktiker und Dozent für Deutsch als Fremdsprache.

maik@zedat.fu-berlin.de