

WEITER BILDUNGS ANGEBOTE

Fortbildung Figurentheater
Orientierungskurs 25.04. - 31.07.2020

Diverse Schauspieltechniken

Kabarett und Comedy

Stimmbildung

Märchenerzählen

Theater- und Figurentheatertherapie

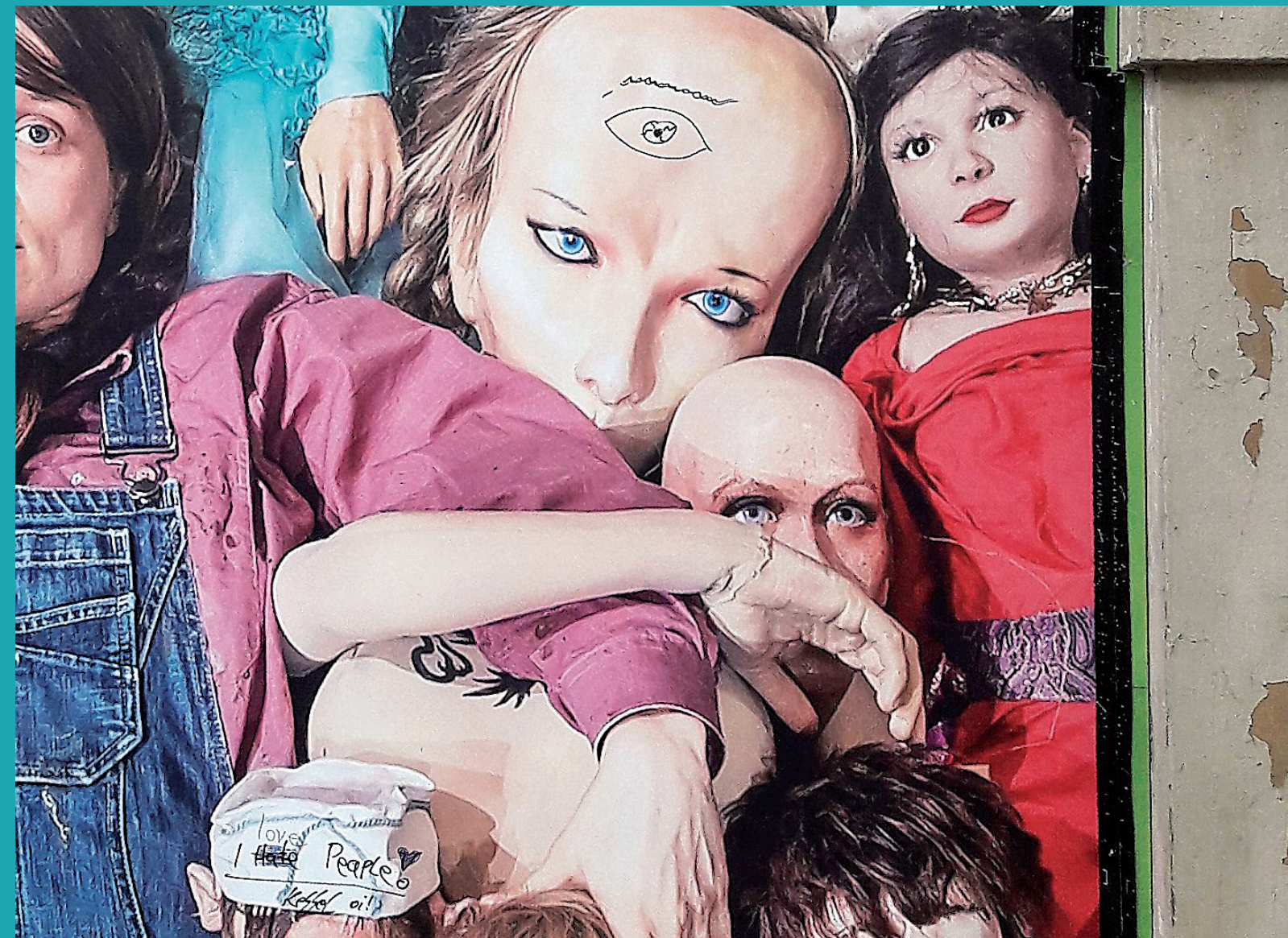
Clownerie

Figurentheater-Kolleg, Bochum
www.figurentheater-kolleg.de

Zeitschrift für Theaterpädagogik

36. Jahrgang • Korrespondenzen • Heft 76

Zeitschrift für Theaterpädagogik 2020/Heft 76 – Über den Horizont und weiter – Grenzbereiche der Theaterpädagogik



Über den Horizont und weiter –
Grenzbereiche der Theaterpädagogik

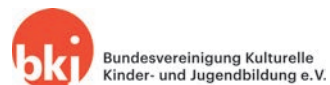
KONTINENTE BEWEGEN

BRINGEN SIE JUGENDGRUPPEN AUS VERSCHIEDENEN ERDTEILEN ZUSAMMEN!

Die Förderlinie *weltwärts Begegnungen* bahnt den Weg für künstlerische Begegnungsprojekte mit Ländern des Globalen Südens, die sich mit den 17 Nachhaltigkeitszielen der UN beschäftigen.

Erfahren Sie mehr unter: www.bkj.de/global

Ein Projekt der



Gefördert von



mit Mitteln des



im Rahmen von



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 Versandbuchhandels Einmaliges entgegen: kompetente Beratung, kundenfreundliche Zahlung per Rechnung und ein Programm mit über 1000 Titeln, darunter mehrere Fachbücher, die Sie nur bei uns finden werden. Viel Spaß beim Stöbern in unserem Shop unter:

www.theaterbuchversand.de

Hammarskjöldring 17a * 60439 Frankfurt
Tel.: 069/ 212 306 08 * Fax: 069 212 707 52
E-Mail: theaterbuch(at)live.de

Anzeigenschluss

für das Heft 77 ist **15.08.2020.**

Anzeigen-Annahme:
Schibri-Verlag
039753/22757
helms@schibri.de



Oberonstraße 20
59067 Hamm

02381-44893
info@btkhamm.de

Wir sind ein vom Bundesverband Theaterpädagogik (BuT) empfohlenes Bildungsinstitut.



Bildungswerk
für Theater und Kultur

Unsere Theater-Seminare 2020 in Hamm (Westf.)

3,2,1 und Go! Playbacktheater
Leitung: Peter Lüffe (Theaterpädagoge/-therapeut)
Zeit: Sa./So. 18./19.04.2020

Erzählwerkstatt
Leitung: Susanne Tiggemann
(Schauspielerin, Erzählerin, Regisseurin)
Zeit: Sa./So. 12./13.09.2020

Schattentheater, international
Leitung: Bahareh Sadafi, Mamadoo Mehrnejad
(Künstler*innen)
Zeit: Sa./So. 19./20.09.2020

Tanztheater
Leitung: Birgit Götz (Tänzerin u. Choreografin)
Zeit: Sa./So. 07./08.11.2020

www.btkhamm.de

BEWEGUNG · RAUM

KÖRPER · EMBODIMENT

Johannes Michael Grill
ZANUSSI.
Oder der Wunsch nach einem selbstbestimmten Leben
Hg. Hans-Jürgen Heinrichs
112 S. Hardcover, Fadenheftung, Leineneinband
ISBN 978-3-89797-124-0

Gudrun Kaltwasser, Betty Wollgarten
MACHTRAUM:
FRAUEN, FÜHRUNG, MACHT
Wege zu mehr Souveränität
160 S.; zahlr. Abb. ·
ISBN 978-3-89797-125-7

Lilian Seuberling
EMBODIED RELATIONS
Theaternahe Therapieformen

**384 S., Abb., Tab.,
978-3-89797-112-7**

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

ZEITSCHRIFT FÜR GESTALTPÄDAGOGIK
Gestaltpädagogische Vereinigung (GPV) e.V.
ISSN 1615-6404 · 2 Hefte jährlich; jeweils 64 S.

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

Aktuelle Theaterpädagogik aus dem Schibri-Verlag



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

**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

Inhalt

Editorial	3	Chancen und Grenzen empirischer Forschung in Theaterpädagogik und Theatertherapie <i>Damaris Nübel</i>	35
Über den Horizont und weiter... Grenzbereiche der Theaterpädagogik <i>Friedhelm Roth-Lange, Andreas Poppe</i>		Zwischen validem Befund und polyvalentem Ereignis – Reflexionen zum Forschungsprojekt TiP.de - Theater in der Pflege von Menschen mit Demenz <i>Bernd Ruping</i>	39
Post (Leser*innenzuschriften)	4	Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt TiP.De - Theater in der Pflege von Menschen mit Demenz an der Hochschule Osnabrück/Campus Lingen <i>Jessica Höhn, Stefanie Seeling, Franziska Cordes</i>	41
Thementeil - Über den Horizont und weiter... Grenzbereiche der Theaterpädagogik		Magazin	
Offene Strukturen im Theater der Dinge <i>Markus Joss</i>	7	30 Jahre Bundestreffen Jugendclubs an Theatern: Blick zurück nach vorn <i>Friedhelm Roth-Lange</i>	44
Der andere Körper - Gedanken zum Spiel mit Figuren in theaterpädagogischen Feldern <i>Harald Volker Sommer</i>	10	Reflexionen zum 29. Bundestreffen „Jugendclubs an Theatern“ in Saarbrücken <i>Thilo Grawe</i>	47
„Der Sinn für das Widersprüchliche“ Puppentheater und Theaterpädagogik - <i>Andreas Poppe</i>	14	Bericht vom Kongress „Utopia Jetzt“ des BFDK vom 16.-19. Januar 2020 in Berlin <i>Friedhelm Roth-Lange</i>	50
Schreiben als Grenzerfahrung, INTERVENTIONEN – ein Schreiblabor zur Herbsttagung 2019 des BuT <i>Lorenz Hippe</i>	17	Individuelle Genesung und gesellschaftliche Veränderung auf Probe: Das Berliner Kollektiv „Theater der Verrückten“ <i>Stephan B. Antczack</i>	52
Live-Video im Theater und in theaterpädagogischen Prozessen <i>Lukas Gunther/Kirsten Müntiga</i>	24	„Theater selbst erleben und ästhetisch gestalten!“ – Ein Pilotprojekt des Theaterpädagogischen Zentrums Köln <i>Clara Hartkopf / Raimund Finke</i>	54
„Wozu ist musikalische Bildung da?“ - einige assoziative Antwort-Partikel <i>Gerd Koch</i>	27	Aus dem Deutschen Archiv für Theaterpädagogik	
Schauspiel in der medizinischen Simulation - Der Einsatz von Schauspielerinnen und Schauspielern in der Aus- und Weiterbildung von Medizinerinnen und Medizinern <i>Rahel Kurpat, Julia Browne</i>	29	Spiel Theater Animation – BUSTA - Die Entstehung des Bundesverbandes Theaterpädagogik <i>Bernd Oevermann</i>	56
Das Ringen um die Utopie - Konvergenzen der Fragen zeitgenössischer Theaterpraxis und Theaterpädagogik anhand des Theaterstücks „Clean City“ und der Performancearbeit von „Arrivati&Schwabinggrad Ballett“ <i>Myropi Margareta Tsomou</i>	31	Rezensionen	58
Forschungsperspektiven		<i>zusammengestellt von Maik Walter</i>	
AUTOPIA - Sollen Autos moralische Entscheidungen treffen? - ein interdisziplinäres Forschungsprojekt der Hochschule Osnabrück <i>Frederik Hochheimer</i>	34	Ankündigungen	66

Themenschwerpunkt Heft 77

Redaktionsschluss 15. Juli 2020

„Gesellschaftliche Herausforderungen – theaterpädagogische Arbeitshaltungen“.

Diskussion um den Begriff „Arbeitshaltungen“

Heftredaktion: Norma Köhler, Ute Handweg, E-Mail:

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

Redaktionsschluss wie Themenschwerpunkt

Themenschwerpunkt Heft 78

Redaktionsschluss 15. Januar 2021

Digitalität

Heftredaktion: Simone Boles, Wolfgang Sting (BVTS),

E-Mail:

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 Ute Handweg, handweg@bag-online.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:	<i>Online-Archivierung und -Recherche:</i> www.archiv-datp.de
Hefiredaktion:	Andreas Poppe, Friedhelm Roth-Lange <i>Aus dem Archiv:</i> Bernd Oevermann, b.oevermann@hs-osnabrueck.de <i>Rezensionen:</i> 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: Friedhelm Roth-Lange
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.
Für den Anzeigeninhalt sind alleinig die Inserenten verantwortlich.

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

ISSN 1865-9756

In Kooperation mit



Hinweise für Autorinnen und Autoren der Zeitschrift für Theaterpädagogik

- 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!

EDITORIAL

Über den Horizont und weiter... Grenzbereiche der Theaterpädagogik

Liebe Leser*innen

Auf die eine oder andere Weise bewegen sich die hier versammelten Artikel an den „Rändern“ unserer Disziplin. Die Beiträge u.a. zur Theaterarbeit in der Pflege von Demenziellen (s. Höhn, Ruping), als Simultanpatienten in der Medizinausbildung (s. Kurpat, Browne), mit griechischen Reinigungsfachkräften oder Geflüchteten aus Lampedusa (s. Tsoumo) machen auf eindringliche Weise deutlich, wie vielfältig und breit aufgestellt die theaterpädagogischen Aktivitäten im Feld des sog. applied theatre inzwischen sind. Es gibt sie ja überall in der Republik, Künstler*innen, Kulturarbeiter*innen, Bildungsexperten, Forschende, die die Fenster zu den Nachbardisziplinen öffnen und neue Arbeits- und Forschungsfelder in Deutschland suchen. So steuern sie Methodologien, Praxen und eine Menge Berufserfahrung und oft auch einzigartige Erkenntnisse für unser Fach bei, die sich in Forschungsdesideraten, best practice Beispielen und Tagungsberichten widerspiegeln.

Dass hier auch das Puppen- und Figurentheater dem „Grenzbereich“ zugeordnet und mit dem Cover-Foto (von der Fassade des Puppentheaters Halle im Puschkinhau) bewusst als thematischer Schwerpunkt dieses Heftes akzentuiert wird, könnte allerdings irritieren. Ist nicht das Spiel mit unbelebtem Material ein prominentes Beispiel für den Wesenskern des Theatralen, die kunstvolle Behauptung eines szenischen „Als-Ob“? Und doch trifft die Beobachtung von Markus Joss (s. S. 8) zu, dass „die Puppenspielkunst in den Curricula der Theaterpädagogik im Moment noch keine breite Beachtung findet“. Im günstigsten Fall lässt sich das mit einer Berührungsangst erklären, die den besonderen Zauber dieser Kunst nur in der Ausübung durch professionelle, handwerklich intensiv geschulte Spieler*innen für realisierbar hält. Wahrscheinlicher ist aber, dass das Figurentheater - insbesondere aus westdeutscher Perspektive – immer noch als „kleine Kunst für kleine Leute“ gering geschätzt wird

oder gar als mit dem Makel der populären Fernsehunterhaltung für das Publikum im Vorschulalter behaftet gilt. Höchste Zeit, diese unbegründeten Ausgrenzungsmuster beiseite zu räumen und über Möglichkeiten nachzudenken, wie die Kunst des Figuren- und Objekttheaters auch in die theaterpädagogische Arbeit integriert werden kann. Die im Heft ausführlich dokumentierte Tagung des BuT am Puppentheater Halle sowie die Beiträge von Joss, Sommer und Poppe geben dazu vielfältige Anregungen. Wir freuen uns, wenn Ihnen der thematische Teil, die Magazinberichte und Buchbesprechungen zusagen und wir Ihnen Diskurse zur beruflichen Praxis anbieten können. Die Zeitschrift, ihr Erscheinungsbild, die Grafiken änderten sich in den vergangenen Jahren ständig. Dies geschieht behutsam, und Bewährtes lassen wir an seinem Platz. Besuchen sie unsere Seiten auf der Webseite des Deutschen Archivs für Theaterpädagogik (DATP). Sie werden leicht erkennen, was wir alles erneuern konnten. Und damit sind wir noch lange nicht fertig. So findet sich zum Beispiel in diesem Heft erstmalig die Rubrik „Forschungsperspektiven“. Sie soll Raum bieten für die Vorstellung neuer theaterpädagogischer Aufgabenstellungen und innovativer Grundlagenforschung. Eine kleine Umfrage des BuT, die bis Januar dieses Jahres über 100 Teilnehmer*innen beantworteten, ergab, dass wir mit unserer Zeitschrift richtig liegen und unsere Leser*innen die Zeitschrift schätzen und ihnen ein gutes Fachmagazin vorliegt, das über viele Themen unseres Faches und Berufes informiert. Diese Umfrage möchten wir auch in diesem Jahr wiederholen, sodass wir ihre Anregungen berücksichtigen können u.a. die Frage: Warum erscheint die Zeitschrift für Theaterpädagogik nicht in Digital-Form? Wir haben uns als Herausgeber zu einem ersten Versuch entschlossen, die übernächste Ausgabe der Zeitschrift für Theaterpädagogik als Hybridform herauszugeben, mit eigenem Webdesign. Lassen Sie sich überraschen!

Friedhelm Roth-Lange, Andreas Poppe

POST

An dieser Stelle möchten wir gerne Ihre Gedanken, Meinungen, Kommentare zu einem Heft, einem Diskussionsbeitrag oder einer Magazininformation abdrucken!

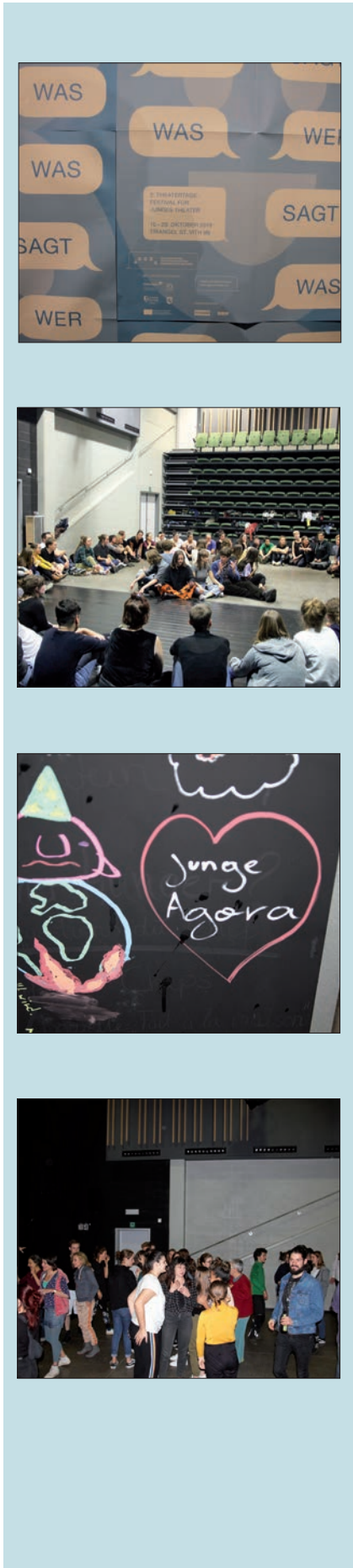
Zeitschrift für Theaterpädagogik – 35. Jahrgang, Korrespondenzen, Heft 75

In alter Verbundenheit mit dem Projekt ‚Theaterpädagogik‘ erlaube ich mir anlässlich des Themenhefts „Didaktische Positionen“ einen Zwischenruf, der als Echo auf eine lang zurückliegende, immer noch aktuelle Debatte zu verstehen ist. Doch vorab möchte ich allen Kombattanten dieses Projekts und insbesondere den Gründungsherausgebern Gerd Koch und Florian Vaßen meinen herzlichen Glückwunsch sagen! Über einen so langen Zeitraum auf einem solchen Niveau und mit diesem Durchhaltevermögen, nicht zuletzt angesichts immer wieder neu sich stellender Finanzierungsfragen, diese Zeitschrift nicht nur am Leben erhalten, sondern ihr immer wieder neuen Atem eingehaucht zu haben – das ist, schon für sich genommen, eine außerordentliche Leistung: Chapeau! Den konkreten Anlass meines Schreibens bietet das Editorial II zu diesem Heft mit dem programmatischen Titel „So wie es war, bleibt es nicht!“ Darin zitieren Gerd Koch und Florian Vaßen ein Monitum, das ich im Jubiläumsheft 50 geäußert hatte: „Die Erfolgsgeschichte des Darstellenden Spiels ist... der historische Preis für den Verlust einer auf Sprengungen angelegten Veränderungsästhetik“ (S. 5). Lassen sich die Beiträge des nun vorliegenden Jubiläumsheftes als Ausdruck des Versuchs lesen, „diese Befürchtung zu widerlegen“, wie Gerd Koch und Florian Vaßen es sich erhoffen? Gar als Beleg der Bemühung „unsere theaterpädagogische Arbeit wieder verstärkt als Korrespondenz von Sprengungen und Störungen zu verstehen“?

In der Tat zeigt sich in einzelnen der Beiträge eine Rückbesinnung auf das, was seinerzeit in der theoretischen wie praktischen Auseinandersetzung mit Brechts Lehrstücken in Anspruch genommen wurde: eine auf „Sprengungen angelegte Veränderungsästhetik“ zu erarbeiten. Das gilt etwa für die originellen >Stürme<, die Milena Meier entfacht (S. 32ff.); auch für die Konzentration auf den Aspekt der >Situation<, wie sie Ute Pinkert begründet (S. 10ff.); und ebenso für die >Didaktik im Dazwischen< von Mira Sack (S. 8). Woran es dennoch fehlt, das ist freilich die Reflexion auf das spezifisch Ästhetische dieser Entwürfe, also eine Theaterpädagogik, die das Politische der theaterpädagogischen Arbeit, allgemeiner: der theatralen Arbeit mit Texten – nicht nur mit Lehrstücken – im Aspekt der Form erkannt hat. Hans Martin Ritter spricht in seinem Beitrag genau diesen Problemkomplex an, wenn er feststellt: „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...“ (S.52). Diesen Anspruch haben auch wir seinerzeit in unserer Arbeit nachdrücklich vertreten, in unseren Fatzer-Exerzitien ebenso wie etwa in der Arbeit mit der Hamletmaschine Heiner Müllers. Er sollte als Maxime theaterpädagogischer Arbeit generell gelten.

Daran aber scheint es mir, trotz der genannten produktiven Ansätze, immer noch zu fehlen – oder aber es wird nicht hinreichend deutlich, in welcher Weise das Ästhetische, die Form, der künstlerische Impetus in diesen Ansätzen zur Geltung gebracht und entfaltet wird. Die mit dem Anspruch der ‚Sprengung‘ verbundene Veränderungsästhetik bleibt jedoch eine andauernde Herausforderung, auch für die Zukunft. Sie steht in einem engen, untrennbaren Zusammenhang mit dem, was im Beitrag von Stephan B. Antzack in historischer Perspektive (hier im Blick auf von Hentig und Beuys) als ‚Ästhetische Erziehung‘ in Erinnerung gerufen wird – wobei es bei einer Theaterpädagogik à jour wohl eher um die Ermöglichung ästhetischer Erfahrung gehen müsste. Aber das ist vielleicht auch gemeint, wenn in diesem Beitrag von einer >Horizont<-Öffnung die Rede ist.

Ralf Schnell, Berlin



Leserbrief zum Beitrag von Ania Michaelis im Heft 75, „2. Theatertage 2019 in St. Vith“

Wer sagt was? Was sagt wer? Sagt wer was?

St. Vith im vergangenen Oktober liegt ländlich, ein Westeifelidyll und weit ab von den Hauptachsen größerer Kulturcentren, eine Eifelortschaft der deutschen Sprachgemeinschaft in Belgien. Doch in diesen Tagen ab dem 15. Oktober 19 traf man sich auf Einladung von Ania Michaelis und Susanne Schrader(Theaterpädagogin des Agoratheaters) zu internationaler Forschung, Sichtung, Diskussionen und Workshops anlässlich der 2.Theatertage für junges Theater und Pädagogik im imposanten, ortseigenen Kulturzentrum Triangel, Heimathafen des Agoratheater seit Marcel Cremer. Das Baukonstrukt, so wie sein Name könnte durchaus Parte zur Triangel des Titels Wer sagt was? Sagt wer was? Was sagt wer? gestanden haben. Auch wenn ein solcher Titel Dissens implizieren mag, wie es Ania Michaelis in ihrem Artikel betont. Eine „Zumutung“ wurden die Tage unter der Ägide der beiden Festivalmacherinnen in der Agora nicht. Ganz im Gegenteil unter dieser rhetorischen Sprachformel schafften es Ania Michaelis und Susanne Schrader ein ungewöhnlich differenziertes, breitangelegtes Festivalsymposium auf den Weg zuschicken.

Ein Festivalprogramm, dass sich durch sorgfältig ausgewählte Theaterpräsentationen aus Belgien, Luxemburg, Eigenproduktion des Agoratheaters und Deutschland, Workshops und Nachgesprächen sehr vielgestaltig zeigte. Hatten die einzelnen Programmangebote durch die Dreisprachigkeit und die beständig notwendige Sprachvermittlung ehr mühsam begonnen, fing dieses mit der Zeit, auch durch die immer wieder eingeforderte Stringenz der Redebeiträge an, erstaunlich leicht zu werden und die Redebeiträge der Akteure und Akteurinnen wurden bald in Ton und Gedanken präziser. Es schien sich zu lohnen, das Thema Sprachvermittlung besonders zu betreuen, um auch die zur Teilnahme zu bewegen, die andere Sprachen nicht sprachen. Das in St. Vith eingeladene Junge Theater zeigte durchweg politische Haltungen und Einsichten zu Europa mit den unterschiedlichsten Spielformen, polarisierte wohltuend und provozierte Meinungen und Gedanken des Publikums. Sowie in diesem Artikel angekündigt, soll ja das Bühnengeschehen Reaktionen jedes Einzelnen wachrufen. Sicher ist das notwendig in einer Zeit, wo Populismus, Rassismus allmählich in die Mitte europäischer Gesellschaften vorstößt und viele Regierungen, ebenso die Weltwirtschaft zu träge sind, auf die klimatischen Verwerfungen zu reagieren. Politische Fragen hatten daher auch einen hohen Stellenwert in den eingeladenen Stücken und Themen wie Migration, Einbürgerung oder kulturelle Diversität. Meinen großen Dank an die Festivalmacherinnen. Die Festivaltage waren erhellend, lehrreich mit großer Kenntnis fürs Machbare und wissensgenerierend organisiert.

Die Theaterpädagogik soll kein beliebiges Anhängsel an jedwede Agoraproduktion sein(Michaelis). Das Agoratheater produziert Kinder- und Jugendtheater und ist am Austausch und den Reaktionen seines Publikums interessiert. Es will Labor sein, nicht „Nationaltheater“ für die deutschsprachige Gemeinschaft und wendet sich gegen Separatismus, wie Ania Michaelis schreibt. Es steht für einen gemeinsamen europäischen Theaterdiskurs. Das Deutsche als Vermittlung und Sprachkunst zugleich bleibt unprätentiös, zentrale Aufgabe seit den Gründungsjahren um Marcel Cremer. Einheit in Vielheit (und das ist so wichtig!), schreibt Ania Michaelis, die dazu gleich ein eigens Festivalformat die Theatertage ausgeschrieben hatte unter theaterpädagogischer Ägide von Susanne Schrader, wenn man so will. Es ist das kleinere Festival, was Agora abwechselnd mit dem Theaterfest fachspezifisch zum Thema Kinder- und Jugendtheater organisiert.

Das Programm begann mit einer Eigenproduktion. Hannah Arendt auf der Bühne. Ein Versuch der Näherung an ein politisches Leben, die Stückvorlage stammt aus einer philosophischen Buchreihe für junges Publikum die Biographie und Philosophie, der große deutschjüdische Denkerin des 20sten Jahrhunderts, ihre Unbestechlichkeit und Scharfsinnigkeit, die in den 30igern über Paris nach New York fliehen konnte, wo das Stück spielt.

Im Einzelnen wechselten sich die Festivalformate mit Kategorien wie Partizipation, Rezeption und Fachdiskursen ab. Das Motto der Festivalmacherinnen, Gedanken, Meinungen hören und sprechen zu lassen, bezog sich nicht allein auf die eingeladenen



Theaterteams, sondern war Arbeitsziel der fünf thematisch breit angelegten Workshops. Workshopnachmittag 1 galt der Einführung in „Instant Theatre“, „Theater Direkt“. Teilnehmen und Geschichten generieren konnten alle Anwesenden unter der Leitung von Lorenz Hippe/Steffen Findeisen. Es folgten dann an den Tagen darauf u.a. Werkstätten zum Szenisches Schreiben, Leitung: Özlem Özgül Dündar, parallel dazu die aus dem Agoratheater von Marcel Cremer entwickelte Autobiographische Methode, Leitung: Ninon Perez/ Viola Streicher, Übungen zum Theatrales Mischpult, Methode von Maïke Plath, Leitung: Tara Dawn Hawk, des Weiteren ein ästhetischer Diskurs „Sprich mit mir in einer Sprache, die ich nicht verstehe“: Workshopkonzeption und Leitung: Katharina Kummer.

Aus allen belgischen Sprachgruppen, der Wallonie, Flandern, der Eifel waren Produktionen zu sehen: *résis-temp* aus Namur, Hannah Arendt auf der Bühne, St. Vith, *Fun loving humans* aus Gent, *Cuts, Pieces, and Sounds: Geschichten einer Stimme*, St.Vith, *Heimatklänge*, St.Vith, eingeladen war der „Heldenmodus“, ein Stück der Comedia Köln und ein sehr bedrückendes Migrationsstück „Malaika“ aus Luxemburg.

Den Wunsch der Vernetzung in der Andersartigkeit bis zum künstlerischem Diskurs und theatraler Vermittlung im Herzen Europas prägten die gesamten Festivaltage in St Vith. Neugierde entfachen für die jeweils anderen Themen und Stücke. All das konnte die Festivalteilnehmer*innen wegen der hermetischen Lage des Festivalortes mit großer Konzentration beobachten. Doch einen Wermutstropfen musste man in Kauf nehmen. Hannah Arendt kam nicht wieder. Zu Beginn ist ihr Plakat noch allgegenwärtig. Wir verloren sie und ihre Urteilskraft während der Zeit. In den folgenden Tagen suchten wir nicht danach, doch bei den Schlussgedanken wäre sie uns wichtig gewesen.

Ich bin mir da sehr sicher, dass wir sie brauchen für eine Schule des kritischen Denkens und Urteilens zugespitzt im Theater, um wie es sich Anja Michaelis wünscht, den Transfer politischen Denkens in den Alltag zu schaffen.

Andreas Poppe, Osnabrück

ÜBER DEN HORIZONT UND WEITER... GRENZBEREICHE DER THEATERPÄDAGOGIK

Offene Strukturen im Theater der Dinge

Markus Joss

Einstieg

Auf der Bühne verstreut: Pappkisten. Eine Spielerin bewegt sich konzentriert zwischen den Kisten, Blick auf die Kisten, nimmt eine davon auf, Schuhkarton groß, nimmt sie sorgfältig auf, vom Boden auf und hält sie am angewinkelten Arm auf Brusthöhe, Schmalseite nach vorne vor ihrem Körper. Ein zweiter Spieler, unter dem Arm zwei kleinere Pappkisten, eher Kistchen, betritt die Bühne und legt beide zu Füßen der Spielerin. Er kniet sich dazu neben sie, bleibt kniend, halb hinter ihr und schiebt beide Kistchen nacheinander ein wenig nach vorne. Tic, Tac. Noch einmal: Tic, Tac. Die Spielerin folgt, streckt dazu ihren Arm um ein wenig aus, in der Hand ihre Kiste, so dass sich diese jetzt wieder genau über den Kistchen zu ihren Füßen befindet. Jetzt, aus einer Neigung des Handgelenkes neigt sich die Kiste, ein Impuls nach vorne, dann ein kleiner Ruck zurück, es sind nur Millimeter. - Das Publikum lacht. - Ein dritter Spieler, hinten im Bühnenraum an einem Mikrofon: seufzt. Ein vierter, auch er an einem Mikrofon, sagt: „Was Bergmann sah, gefiel ihm gar nicht!“ - Lachen im Publikum.

Wir befinden uns in einem Workshop. Die Pappkisten Halten-den, ins Mikrofon Seufzenden und Sprechenden, im Publikum Lachenden, sind alle Teilnehmer*innen eines Workshops. Die im Publikum sind nicht nur Publikum, sie arbeiten mit, im doppelten Sinn. Die erste Arbeit hat mit der Aufgabe zu tun, die der Workshopleiter ihnen gegeben hat: „Beobachten, die Bühne und Euch selber! Aufschreiben, was Euch durch den Kopf geht!“ Vor ihnen liegen Zettel, auf denen stehen schnell hin gekritzelte halbe Sätze: „Landschaft aus Kisten“, „Paketdienst hatte Unfall“, „die sucht was“, „Kiste atmet“, „Kiste vor Kopf halten?, höher?“, „Puppe lebt - wenn sie schaut, erst dann“, „Reaktion wichtig.“, „gleich kommen noch mehr – die Toten erwachen“, „größere



Workshop bei M. Joss Foto FRL

Impulse“, „Was ist in den Kisten?“, „Bergmann – der erste am Tatort nach der Explosion.“ ... und vieles mehr steht noch auf den Zetteln, zwischen Beschreibung, qualitativer Einschätzung, inszenatorischen Ideen, Ansätzen von Geschichten und Fragen. Die zweite Ebene der Arbeit ist - wenn man sie denn überhaupt eine nennen mag - eine unbewusste. Es sind die Zuschauer, die für einen kurzen Moment dieses Wesen aus Kisten lebendig haben werden lassen. Die Beseelung oder Animation entsteht in der Wahrnehmung des Zuschauers. Es gab Momente, da haben alle im Publikum auf der Bühne ein lebendiges Wesen wahrgenommen. Diese lagen lange vor dieser „Pointe“: „was Bergmann sah, gefiel ihm gar nicht“. Dieser erste und letzte Satz in der kleinen Improvisation war nur die semantische Zuschreibung von Subjektstatus an ein längst von den Zuschauenden wahrgenommenes Subjekt. Vielleicht nahm der eine schon die Kiste am angewinkelten Arm der Spielerin als Kopf wahr. Eine leichte



Puppenspielstudium an der Hochschule für Schauspielkunst Ernst-Busch, Berlin Foto: Joss

Offene Strukturen im Theater der Dinge

Neigung der Kiste und schon feuerten die Synapsen und meldeten „es lebt“. Spätestens aber, im Zusammenspiel der Kistchen als Füße und der schon zum Kopf gewordenen Kiste entstand auf der Bühne ein lebendiges Wesen.

Grundlagen

Ein wesentliches Merkmal der Puppenspielkunst ist die Animation, also die Beseelung oder Verlebendigung von Dingen.¹ Die Puppenspieler*innen auf der Bühne müssen sich das Ding als ein lebendiges Wesen oder als ein Teil davon vorstellen. Der Spielende hält sich in einem paradoxen Feld auf. Er stellt sich das Ding als ein lebendiges vor, er imaginiert es. Gleichzeitig muss er das Imaginierte als ein Reales wahrnehmen.

Es geht also nicht nur um das Manipulieren des Materials, nicht nur um ein Zusammenspiel von Bewegungen, die mich als Zuschauer glauben machen sollen, dass hier ein lebendiges Wesen auf der Bühne entsteht – indem der Pappkistenkopf zurückschreckt vor dem was er sieht, gleichzeitig die Fußkistchen einen Schritt zurückweichen usw.. Darum geht es auch, aber die Kunst besteht darin, als Spieler*in diese Verlebendigung – die man ja selber geschaffen hat – als etwas außerhalb seiner selbst wahrzunehmen und daraus neue Impulse zu gewinnen. Es ist eine Art Hingabe und neugierige Offenheit des Spielers gegenüber dem eigenen Geschöpf. Das Geschöpf ist seine Schöpfung und zugleich ein radikal Fremdes.

Und die Zuschauer? Wir hatten ihren Part am Gelingen der Verlebendigung hoch eingeschätzt und es als tätige Mitarbeit bezeichnet. Die Zuschauer sind Lückenfüller. Er sind die großen Vervollständiger. Sie bauen die fragile Anmutung eines lebendigen Wesens, einer Konstellation aus drei sich spezifisch bewegenden Kisten zu einem Ganzen zusammen. Sie sind mehr als bereit, die Lücke zwischen den Kisten mit ihrer Projektion zu füllen. Dieses Auffüllen und Vervollständigen ist ihre Mitarbeit. Die Animation der Puppe findet im Kopf der Zuschauer statt.

Offene Strukturen

Was sich hier aus der Perspektive der Wirkungsästhetik beschreiben lässt, ist auch bestimmend für eine spezifische Arbeitsmethode. Die lückenhafte Struktur ist kein Ungenügen. Die Lücke ist die erste Voraussetzung für ein offenes Wechselspiel von Akteuren, Aktanten², flüchtigen Figurationen und deren Interpretation. Der Autor behauptet hier, dass die Puppenspielkunst damit Verfahren und Begriffe bereit hält, die für die Arbeit der Theaterpädagogik von Interesse sein könnten. Zudem geht es um den Versuch einer Annäherung, da – so die subjektive Wahrnehmung – Puppenspielkunst in den Curricula der Theaterpädagogik im Moment noch keine breite Beachtung findet.

Augenfällig ist zunächst die Tatsache, dass ein Theater der Dinge immer auf einer episch zu nennenden Grundvereinbarung arbeitet. Die Figur (im Sinne von dramatischer Figur oder Rolle) wird vor den Augen der Zuschauer*innen erschaffen. Es gibt also immer eine Rollendistanz zwischen Spieler*in und Figur/Rolle. Die Spielenden bedienen sich eines Objektes, um etwas

zu erzählen. Und jeder im Zuschauerraum weiß – selbst wenn der Spieler aus Konvention verdeckt spielt: hier wird gezeigt, dass etwas gezeigt wird. Gleichzeitig ist die Verlebendigung selbst ein zutiefst performatives Moment, das, wie oben beschrieben als ein unmittelbares Ereignis wahrgenommen wird.

Die Offenlegung dieses bipolaren Prozesses lädt dazu ein, dass die Repräsentation der Rollenfigur nicht von einem einzelnen Spieler übernommen wird, sondern mehrere Spieler*innen darin involviert sind. Aspekte des Rollenschutzes oder der Handlungssicherheit werden durch die geteilte Verantwortung befördert. Gleichzeitig wird das Gelingen, also die „Herstellung“ einer Rollenfigur, als Ergebnis des Zusammenspiels einzelner Aspekte wahrgenommen. Die Rollenfigur gibt es nicht, sie ist eine gemachte und kohärente Körperbilder gibt es nicht, sie sind Teil von Aushandlungsprozessen. Was auf der Ebene der Rollenfigur implizit immer mitverhandelt wird, ist die Konstruktion von (sozialer) Rolle.

Jeder, der an diesem Prozess teilhat, tut das Seine dazu. Inhaltlich lassen sich so Strukturen schaffen, die unterschiedliche Perspektiven in sich aufnehmen. Die Repräsentation der Figur wird nicht von einem einzelnen Spieler übernommen, der zudem damit nur allzu leicht überfordert ist, sondern von einer ganzen Gruppe.

Ästhetische Erfahrung

Die wesentlichen und wichtigsten ästhetischen Strategien im aktuellen Theater der Dinge wählen als Ausgangspunkt ein dialogisches Verhältnis von Material und Thema. - Umgangssprachlich wird davon gesprochen, dass aus dem Material „herausgearbeitet“ wird. Dabei geht es um Arbeitsmethoden, die aus den offenen Strukturen einer lückenhaften und flüchtigen Figuration entstehen. Konstruktion, Wahrnehmung und Interpretation fallen in eins zusammen, öffnen sich für immer neuen Versuche. Wer an diesem Prozess aktiv (als Spieler*in, wie als Zuschauer*in) teilnimmt, steckt quasi in einer Art ästhetischer „Erfahrungs-Möbiusschleife“.³ Ästhetische Wahrnehmung bedeutet nicht nur etwas wahrzunehmen, sondern uns selber als Wahrnehmende wahrzunehmen. So weit so einfach. Wenn nun aber die Wahrnehmenden selber eingeladen sind, den Gegenstand der Wahrnehmung ständig neu zu konturieren, entwickelt sich daraus eine Art Perpetuum Mobile aus Gestaltgebung und Interpretation.

Mit „Wahrnehmenden“ sind hier explizit sowohl die Spieler*innen auf der Bühne, die mit den Dingen umgehen, gemeint, wie auch die Zuschauenden. Indem, wer zuschaut eben auch tätig mitgestaltet, schafft sich als Wahrnehmender seinen eigenen Gegenstand der Wahrnehmung.

Wer darf mitspielen? Aktanten und Akteure.

In der Arbeit mit offenen Strukturen ist die Frage, wer mitspielen, darf zentral. Wer oder was wird Teil des Bühnengeschehens und rückt in den Rahmen der Beachtung? Kaum etwas ist präfiguriert und es geht nicht um das „umsetzen“ einer Idee und deren Darstellung. Jede Veränderung der Struktur muss interpretiert und auf ihren Erzählwert überprüft werden. Damit rücken Wahrnehmung und Austausch in den Mittelpunkt der Arbeit.

Offene Strukturen im Theater der Dinge

Warum – um die Workshopsituation von oben wiederaufzunehmen – nehme ich die Konstellation der Pappkartons und der Bewegungen als lebendiges Wesen (Figur) wahr? Warum musste ich lachen, als die Figur mit ihrem Blick etwas fokussierte und plötzlich zurückwich? Warum kann ich überhaupt behaupten, dass die Figur etwas in den Blick nahm. Und wem habe ich das Seufzen zugeordnet? Was habe ich wahrgenommen? Wie hat das funktioniert, dass ich das Seufzen als Reaktion der Figur auf das Gesehene interpretierte?

Gerade durch die Unschärfe der Versprachlichung des Wahrgenommenen und natürlich durch unterschiedliche Wahrnehmungen entstehen neue Impulse und Ideen. Gemeinsam wird überprüft und ausgehandelt, warum dies oder das oder jenes, etwas ganz Anderes erzählt. Das Entspannende dabei: Der Gegenstand, über den gesprochen wird, ist ein Dritter, und kein Mitspieler aus Fleisch und Blut wird hier in seiner Wirkung beschrieben.

Wo „aus dem Material herausgearbeitet wird“, steht nicht die Frage: wie wollen wir eine vorgegebene Idee umsetzen an erster Stelle, sondern das Material selber und sein Zusammenwirken mit den Spieler*innen macht die Angebote.

Die in der Improvisation vorgegebenen Pappkisten, aber auch Mikrofone und Mikrokabel, bringen ihre materielle Bedingtheit, ihre außerszenische Funktion und die damit verbundenen Wissensbestände mit auf die Bühne. Die Tatsache, dass alle Beteiligten wissen, dass Pappkisten in großer Zahl billig zu haben sind, führte dazu, dass sie in den Improvisationen ohne Scheu aufgeschnitten, zertreten oder zerrissen wurden. Ähnliche Angebote bezogen auf die Mikrofone und Kabel gab es kaum. Mikrofone kann man aber ausschalten, das gesprochene Wort verliert damit seinen scheinbar objektivierenden Status. Kisten wiederum sind Behältnisse und man kann sich nicht sicher sein, was sich darin befindet. Sie bergen Geheimnisse.

Nach einer ganzen Anzahl von Improvisationen, Gesprächen, Präparation von Kisten ergab sich am Ende etwa folgende „Geschichte“, die hier nicht wie eingangs mit dem Fokus auf die einzelnen physischen Handlungen erzählt wird, sondern aus der Perspektive einer spezifischen Wahrnehmung.

Eine Frau geht vorsichtig durch eine Landschaft aus Pappkisten. Vielleicht hat sie Angst auf eine Mine zu treten. Sie greift nach einer Pappkiste. Die Kiste ist ein Kopf. Der sieht sich in der Landschaft um und scheint etwas zu suchen, aber er kommt nicht vom Fleck. Ein zweiter Spieler bringt zwei kleine Kistchen. Jetzt hat der Kopf Füße und kann ein paar Schritte gehen. Er sieht etwas, schreckt zurück, seufzt. Der Erzähler sagt: „Was Bergmann sah, gefiel ihm gar nicht.“. Eine weitere Spielerin betritt die Bühne, sie nimmt den Pappdeckel vom Bergmannkopf und gießt aus einer Pappkiste, die sie vom Boden nimmt, Wasser (Kiste wurde präpariert) in den Kopf. Ein vierter Spieler kommt auf die Bühne und hält eine Bananenkiste so hin, dass Bergmann jetzt zwischen Kopf und Füßen auch einen Bauch hat. Der Spieler am Erzählmikrofon ahmt das Klingeln eines Mobiltelefons nach. Alle lauschen in die Landschaft aus Kisten, auch Bergmann. Der Fußkistchenspieler geht schließlich zu einer Kiste, tritt darauf und zieht mit spitzen Fingern Verpackungsmaterial heraus. Schließlich ein Luftkissen. Immer noch das Klingeln. Er hält das Luftkissen Bergmann ans „Ohr“. Ein Handy. Klingeln aus. Erzählerstimme: „Hallo Rita, ist alles o.k.? Ich habe gerade Radio gehört. Rita?“, Erzählerstimme ahmt ein Martinshorn nach. „Rita? Sag doch etwas“. Zerplatzen des Luftkissens. Der Spieler lässt das geplatze Stück Folie zu Boden gleiten. Schon seit einiger Zeit tropft es aus dem Bergmannkopf, langsam löst sich die Pappe auf. Einer der Spieler nimmt den Deckel der Bergmannkopfkiste und schließt damit den Kopf. Streichelt sanft darüber.



Puppenspielstudium an der Hochschule für Schauspielkunst Ernst-Busch, Berlin Fotos: Jos



Anmerkungen

1 Der Begriff *Ding* meint hier alles, was haptisch erfassbar ist und nicht lebt. Schließt also alle Formen von Puppen und Gegenständen (Objekten) mit ein. Wenn hier von einem Theater der Dinge gesprochen wird, dann darum, um auch alle Formen zu berücksichtigen, die nicht mit anthropomorph gehaltenen Figurationen arbeiten.

2 Der Begriff *Aktant* wird hier aus der Netzwerktheorie ausgeliehen und meint nichtmenschliche Akteure, die in einem Wirkzusammenhang mit den Akteuren und den durch sie geschaffenen Figurationen stehen.

3 Möbiusschleife oder Möbius'sches Band bezeichnet eine Fläche, die nur eine Kante und eine Seite hat. Sie ist nicht orientierbar, das heißt, man kann nicht zwischen unten und oben oder zwischen innen und außen unterscheiden. Das Möbiusband wurde im Jahr 1858 von dem Leipziger Mathematiker und Astronomen August Ferdinand Möbius beschrieben.

Der andere Körper – Gedanken zum Spiel mit Figuren in theaterpädagogischen Feldern.

Harald Volker Sommer

Die Puppe ist der andere Körper. Es geht beim Spiel mit Figuren, Objekten und Puppen um die Kunst, diesen anderen Körper zu lenken und zu beleben. Im Folgenden soll es um die Erfahrungsmöglichkeiten nicht professioneller Puppenspieler*innen, aber auch um die Wirkung der Puppe auf das Publikum in theaterpädagogischen Spielzusammenhängen gehen. Wir begegnen in theatral-szenischen Zusammenhängen oft dem Phänomen geborgter Körperlichkeit. Wir schlüpfen in Rollen, die ein anderes Körperbild in uns evozieren als es unser eigenes ist, spielen einen Körper, der anders funktioniert, wahrnimmt, atmet, sich bewegt, andere Limitierungen aufweist, uns Grenzen setzt oder die eigenen erweitert. Spielen wir z.B. ein Tier, das schneller, leichter, größer oder schwerer ist, benützen wir zur überzeugenden Darstellung Mittel der Verfremdung: Wir laufen in Zeitlupe, lassen den Boden unter uns gleichsam verschwinden, indem wir andeuten, dass wir jetzt fliegen. Stets ist es ein anderer Körper, den wir mit dem eigenen in Beziehung setzen. Darsteller*innen und ihr Körper: das ist der ununterbrochene Dialog, den es auf der Bühne zu bewältigen gilt.

In theaterpädagogischen Feldern tritt das meiner Erfahrung nach noch eindrücklicher und notwendiger ins Zentrum unserer Betrachtungen. Denn "theaterpädagogische Spieler*innen", um sie hier einmal so zu nennen, ist als nicht professionell ausgebildete/r Spieler*in zuerst einmal stärker auf seinen eigenen Körper in der ihm eigenen Verfassung verwiesen, weil er/sie ja professionelle Techniken der Verwandlung nicht als Methode erlernt hat. Ihm/ihr dient die Rolle zu eigenen Erfahrungen. Das tut sie bei professionellen Schauspieler*innen auch, aber hier steht das Spiel letztlich im Dienst der Rolle, beim theaterpädagogischen Spiel aber die Rolle im Dienst des/der Spielers*in. Die Spieler*innen in theaterpädagogischen Settings verfügen über kein externes Instrument, sondern eben über ihren eigenen Körper. So arbeitet also der/die anleitende Theaterpädagog*in mit Menschen, die sich selbst ihr Instrument sind. Daraus ergeben sich bekanntermaßen viele Chancen und Problemfelder der theaterpädagogischen Disziplin. Was bedeuten diese einleitenden Gedanken für das Figurentheater in theaterpädagogischen Feldern? Man könnte folgende Fragen formulieren:

1. Was macht die Puppe mit dem, der sie bespielt?
2. Welche Erfahrungen bieten sich im Puppenspiel an - im Unterschied oder im Zusammenhang mit dem Theaterspiel, bei dem der eigene Körper das Feld der Erfahrung ist?
3. Welche Rolle spielt die Puppe in ästhetischen Bildungsprozessen?

Es gibt in den Stationen eines heranwachsenden Kindes immer wieder die Begegnung mit den bewegten und bewegenden Objekten, Figuren und Puppen, unterschiedlich, je nach Sozialisation und kulturellem Hintergrund. Es ist fester Bestandteil des Heranwachsenden, mit dem Kuscheltier zu sprechen, oder der Mutter etwas über den Weg der Puppe, des Objekts, zu sagen. Und da sind natürlich alle Spiele mit den Tabus, mit Gewalt und Sexualität, die in der Puppe ideales Objekt und Partner

finden. Als mein Sohn Adrian etwa drei Jahre alt war, trat für mich zum ersten mal deutlich erkennbar die magische Kraft der Puppe in sein Leben: als ich bei einem Zornanfall nicht mehr weiter wusste, nahm ich eine Stoffschlange und berührte ihn mit dem Kopf der Schlange und sagte ihm, jetzt fresse gerade die Zornschlange den ganzen Zorn weg. Adrian schwieg von einem Moment auf den anderen, lies das Ritual über sich ergehen, beruhigte sich - und war's zufrieden. Was kann uns dieses Beispiel sagen?

Die Puppe ist hier selbst ganz Projektions- und Phantasiefläche, denn „tatsächlich befähigt der mediale Charakter der Puppe das Kind zu praktisch-sinnlichen Tätigkeiten als modellbildende“ (TP Wörterbuch 235). Sie ist der leere Körper, unbelebt, bereit für den von außen kommenden Spielimpuls. Bei dem oben genannten Beispiel geht es um das Materialisieren von Gefühlen mittels Objekten, und zugrunde liegt dieser Materialisierung das Phänomen der Stellvertretung. Die Puppe steht für etwas. Der sie bewegende und - letztlich auch der von ihr bespielte Spieler – übertragen ihre inneren Prozesse und Emotionen auf einen Stellvertreter. Welche Chancen erwachsen aus dieser Stellvertretung? Was bedeutet das für die spielerische Erfahrung, für den eigenen Körper, die Wahrnehmung im Spiel, für den ästhetischen Erfahrungsprozess generell?

Stellvertretung ist ein Begriff, der durch die zahlreich existierenden und unterschiedlich diskutierten systemischen Ansätze immer stärker in den Fokus theaterpädagogischen Arbeitens rückt, weil sie wie eine grundlegende Matrix den vielen theatralen Spielvorgängen zu Grunde liegt. Das Phänomen der Stellvertretung beruht kurz gefasst auf der Tatsache, dass jemand etwas für jemanden oder in der Rolle eines anderen tut. Im Zentrum steht die Annahme, dass es der Wirkung von Handlungen keinen Abbruch tut, wenn jemand für einen anderen, besser, im Handlungsmuster des anderen, und nicht als er selbst - also eben als dessen Stellvertreter - diese Handlungen durchführt. Oft ist diese Stellvertretung selbst erst der Möglichkeitsraum, ja die Voraussetzung für neue Erfahrungen des Vertretenen. Schauspiel selbst ist Stellvertretung: ein Mensch spielt jemand anderen oder etwas anderes, die als Zuschauer beteiligten folgen den Vorgängen mit mehr oder weniger Einfühlungsvermögen. Die Marionette wiederum ist Stellvertreter des Spielers, gleichzeitig aber auch der Zuschauer, weil die Marionette ja in diesem Moment einen Rollenträger darstellt, der Identifikationsfigur werden kann. Ich als Puppenspieler wiederum bin derjenige, der Figuren außerhalb meines eigenen Ichs zum Leben erweckt und so mit einer verfremdenden Distanz etwas über mich aussagen kann. Durch das Medium Puppe ist die notwendige Eigendistanz dafür gegeben. Schöpfer sein: einer Puppe Leben einhauchen, sie bewegen, beleben, mit Leben füllen. Dieser Schöpfungsakt findet – wieder stellvertretend für den Schöpfungsakt generell – auf der ästhetischen Ebene statt. Für die nicht-professionellen Spieler*innen bedeutet das, den kreativen Akt des spielerischen Gestaltens über eine Entfernung, jedoch nicht losgelöst von seinem eigenen Körper zu erleben.

Der andere Körper

Wir kennen am konkretesten das Phänomen der Stellvertretung bei den sogenannten systemischen Aufstellungen: man nimmt sich in diesen Aufstellungen aus einer Gruppe sogenannter „Repräsentanten“ einen „Stellvertreter“, um seine eigene innere Skizze, z. B. eines Problems, eines Anliegens, nach außen zu tragen und sichtbar zu machen. Mittels der Körper der anderen wird dieses Anliegen sozusagen „materialisiert“. Die einzelnen Stellvertreter geben nun Rückmeldungen. Der Prozess einer Aufstellung dynamisiert nun die einzelnen Positionen und „stellt“ sie in Beziehung. Nun können diese Stellvertreter auch durch z. B. Schuhe markierte Positionen im Raum sein, auf die Ich mich selber stelle d. h. ich begeben mich in unterschiedliche Positionen - mit meinem eigenen Körper. Es treten Emotionen und wahrnehmbare Körperempfindungen auf. Hierbei gibt es offensichtliche Parallelen zum Schauspiel. Es gibt nun Aufstellungsszenarien, und hier wird es für den Zusammenhang mit dem Figurentheater interessant, wo mit kleinen Figuren gearbeitet wird. Die Figur also wird zum Träger einer bestimmten Position, und nur mehr durch das Berühren einer Figur, z. B. mit dem Finger, werden die einzelnen emotionalen Rückmeldungen auf diesen Positionen abgerufen. Die Figur selbst ist also gleichwertiger Stellvertreter geworden, aber dieser Abstrahierungsleistung schließt die eigene Körperempfindung nicht aus. Natürlich ist der eigene Körper trotz Stellvertretung hoch involviert, es gibt kein Spiel mit Figuren ohne den eigenen Körpereinsatz, wie unterschiedlich in der Intensität auch immer. Aber es ist eben doch ein stellvertretender Einsatz. Die Puppe ist aber nicht nur Partner, sie ist auch ein Verstärker, ein Verzerrer und Ableiter der eigenen Empfindungen. Die Puppe ist somit ein Rollen- und Gefühlsträger und wird zum Dialogpartner innerer Vorgänge. Sie kann das, weil sie uns nichts entgegen setzt, durch eine kreative Passivität und Unbelebtheit, wie ich es nennen will. Die Puppe, die Figur, die Marionette, das Objekt, sie alle sind also zutiefst mit dem Phänomen der Stellvertretung verbunden. So kann man zusammenfassend sagen, „*dass der Spieler die Puppe gewissermaßen in ein Subjekt umwandelt.*“ (Barthel 235) Es entsteht eine „*subjektbezogene Figur, die weder*

mit dem Gegenstand, noch mit dem Spieler identisch, sondern ein Anderes ist.“ (a. a. O.)

Ich möchte in diesem Zusammenhang einige Gedanken des Schauspielers, Regisseurs und Theatertheoretikers Gordon Craig ins Feld führen, die zu Beginn des vorigen Jahrhunderts formuliert wurden. Craig strebte eine radikale Neudefinition des Schauspielers an: Er sollte von der Bühne verschwinden, weil laut Craig letztlich unfähig, Anmut, Schönheit und Grazie zu verkörpern. Ich werde hier lediglich einige Vorgesandten zu Craigs zu seiner eigentlichen Theorie besprechen, nämlich Craigs Vorstellungen zur Marionette selbst - und versuchen diese in den Zusammenhang mit dem Puppenspiel unter theaterpädagogischer Perspektive bringen. Ich stütze mich dabei auf die Publikation „Schönheit. Die Schauspieltheorie Edward Gordon Craigs“ von Katharina Wild.¹ Auch Craigs Gedanken führen uns in die Problematik der Stellvertretung, und ich werde auch hier versuchen zu zeigen, dass die Wirkung der Puppe, ihre Mächtigkeit, zentral in ihrer Stellvertreterfunktion liegt. Nur die Puppe, die Marionette nämlich, könne nach Craig, frei von Emotionen und Befindlichkeiten, wahre Schönheit und Grazie erreichen. Sie ist nicht ge- und verstört durch die Unzulänglichkeiten des menschlichen Körpers. Nun sind wir aber als Theaterpädagog*innen in Ausbildung und Praxis geradezu aufgefordert, eben dieses Feld der laut Craig „unzulänglichen“ Körper zu betreten. Jeder soll und kann spielen, es gibt eben aus theaterpädagogischer Perspektive keine Unzulänglichkeiten, sondern nur unterschiedliche Körper mit unterschiedlichen Erfahrungsräumen. Wie sollten also gerade Gordon Craigs Gedanken, für den ja nicht einmal professionell ausgebildete Schauspieler*innen es schaffen, die Höhe der Darstellung, die Craig vorschwebt, zu erreichen, für die Theaterpädagogik und hier im Zusammenhang mit dem Puppenspiel interessant sein? Ich glaube, es gilt, den Fokus weg von der Wirkung der Puppe auf den Zuschauer hin zum/r Puppenspieler*in selbst zu richten. Was liegen für ihn – im Licht der Craigschen Gedanken - für Erfahrungen und Chancen bereit? Vielleicht gelingt es,



Emilien Truche - Konfetti Foto A. Kolata



Emilien Truche - Konfetti Foto A. Kolata

Der andere Körper

Craigs Ansätze hier als metaphernreiche Impulse zu verstehen, und für uns zu übersetzen.

Die Marionette ist laut Craig göttlichen Ursprungs, war einmal selbst Abbild Gottes wie der Mensch, und wurde dann, so Craigs märchenhaft-mythische Erzählung, von den Menschen aus seinen Tempeln vertrieben und von den Menschen imitiert, und somit waren die ersten Schauspieler geboren². Somit ist der craigsche Schauspieler eine Kopie eines Ur-Abbildes. Die Marionette, wie wir sie heute kennen, sei dann wieder Abbild der Schauspieler und somit doppelte Blaupause. Somit sieht Craig sowohl Marionette als auch den Schauspieler als Degenerationserscheinungen an. Die Puppe ist also ein Stellvertreter und Abbild göttlicher Instanz, wie es auch der Mensch ist. Nur ist die Puppe eben laut Craig immer noch der bessere Stellvertreter, weil nicht mit eigenem Willen ausgestattet und damit gehörig problematisiert. Wir finden bei Craigs Gedanken zur Marionette vor allem einen Begriff, der uns im Zusammenhang mit dem theaterpädagogischen Puppenspiel zu weiteren Gedanken einlädt: den des Gehorsams. Wobei bei Craig damit nicht ein strenges Hierarchiegefälle gemeint ist, sondern eher Hingabe an den schöpferischen Prozess. Die Marionette will nichts für sich selbst. Es ist diese „kreative Willenlosigkeit“, die die Puppe bietet. Die Puppe lässt die Dinge geschehen. Ein Zustand, den wir als Darsteller so oft erreichen wollen. Oft ist beim Theater spielen von sogenannten Flow-Zuständen die Rede. Die Puppe ist ganz Flow, sie ist schon in dem Zustand, den der Mensch mühsam ühend doch nicht ganz oder nur phasenweise erreichen kann. Die Puppe ist eben auch Werkzeug zum Flow. Der Spieler erreicht durch sie einen Zustand der hochkonzentrierten Selbstvergessenheit. Wir sind als Theaterpädagog*innen nicht so pessimistisch wie Craig, und glauben, dass der menschliche Spieler vielleicht nicht nie, sondern eben nur sehr schwer diesen Zustand erreichen kann, mit viel Übung. Mit Hilfe und über den Umweg der Puppe ist ein neuer Weg hin zu diesem Zustand eröffnet, verbunden mit dem eigenen Körper. Diese Verbindung ist jenes notwendige Band zwischen Spieler und Puppe, das Kleist in seinem berühmten Aufsatz „Über das Marionettentheater“³ anspricht, wenn er von der Führung der Puppe spricht. Es geht darum, dass sich der Puppenspieler in die Puppe hineinversetzen müsse, um beteiligt zu sein: „*Ich fragte [...], ob er glaube, dass der Maschinist, der diese Puppen regierte, selbst ein Tänzer sein, oder wenigstens einen Begriff vom Schönen im Tanz haben müsste? Er erwiderte, dass, wenn ein Geschäft, von seiner mechanischen Seite, leicht sei, daraus noch nicht folge, dass es ganz ohne Empfindung betrieben werden könne.*“ (Kleist 946). Kleist spricht dann von der Linie, der Führungslinie, die es zu beschreiben gilt, wenn man die Puppe bewegt. Diese Linie „*wäre nichts anderes als der Weg der Seele des Tänzers, und er zweifle, dass sie anders gefunden werden könne, als dadurch, dass sich der Maschinist in den Schwerpunkt der Marionette versetzt, d.h. mit andere Worten, tanzt.*“ (ebd.)

Es ist diese „Seele“, d.h. die innere Beteiligung, die Emotion, das Anliegen, des Spielers, die da in die Puppe hineinversetzt und dann wieder daraus evoziert wird. Eines scheint klar: Kein Puppenspieler spielt ohne Körpereinsatz. Und doch unterscheidet sich dieser Körpereinsatz unter theaterpädagogischer Perspektive erheblich von dem eines selbst auf der Bühne agierenden Spielers. Hier ist eben der andere Körper wirklich ein anderer. Über die

Puppe kann der Mensch sich die Grazie borgen, andeutungsweise, mit der spielerischen Freiheit der Distanz ausgestattet. Das Spiel über das Vehikel des Objekts, das seine Tücken hat, das bespielt werden, mit einer Technik, die gelernt werden muss, macht frei: um schließlich schwerelos zu werden und tatsächlich spielerisch sich traumhaften Zuständen zu nähern. Das ist nicht poetisch romantisierend gemeint: die sprunghafte „*antigrave*“ (Kleist 948) Logik unserer Träume, der Zeitsprung, der Rollen- und Perspektivenwechsel, das Fliegen, das Sterben ohne Konsequenz, das alles sind ja auch jene verfremdenden Theatermittel, die wir auch aus dem Kinderspiel und sonstigen theaterpädagogischen Zusammenhängen kennen. Hier, dank der Puppe, ausgelagert und doch verbunden mit unserem Körper, treten diese Phänomene beinahe noch stärker hervor: der schöpferische Zustand des Belebens, das selbst Erschaffen, das einer Figur Leben Einhauchen, ist eine besondere Erfahrung, die über eine gewöhnliche Gestaltung einer Rolle hinausgeht und dem theaterpädagogischen Spieler völlig neue Erfahrungsräume bietet. Wir docken z.B. im Spiel mit den Objekten wohl auch an kulturelle Zustände an, in denen die Dinge noch selbst zu uns sprachen, an eine animistische Phase: Im Objekttheater bewegen sich die Dinge tatsächlich wie im Traum.

Kleists Gedanken führen uns erstaunlicher Weise direkt zur theaterpädagogischen Fragestellung: Worin liegt ein möglicher Mehrwert der Puppe, der Figur, des bespielten Objekts in der ästhetisch-theatralen Bildungsarbeit? Zwei Gedanken möchte ich herausgreifen: Kleist spricht, wie schon oben zitiert, vom Hineinversetzen in die Marionette, also von der Beteiligung des Spielers. Das ist der zentrale Akt der spielerischen Erfahrung mit dem anderen Körper, den nur die Puppe so bieten kann. Das trifft auch das Problem der Wiederholbarkeit von ästhetischen Vorgängen. Im Schauspiel stellt sich uns oft die Aufgabe des kreativen Verlernens, um Selbstbeobachtung und Reflexion während der Darstellung tunlichst auszuschalten. Man kann schwerlich den sogenannten „ersten Moment“ willentlich wieder finden, meist wird man eher von ihm gefunden. Die Puppe stellt sich dem Phänomen des Wiederholens allerdings anders, kühler, wenn wir Brechtsches Vokabular verwenden möchten, „*durchkälteteter*“. Wenn es auch ein ganzes Stück Arbeit ist, frei nach Kleist, die Linien zu führen, und technisch genau zu arbeiten, damit die Puppe das macht, was sie soll, so steht doch die Puppe der Wiederholung selbst nicht im Weg, ist einmal eine bestimmte Bewegung gefunden.

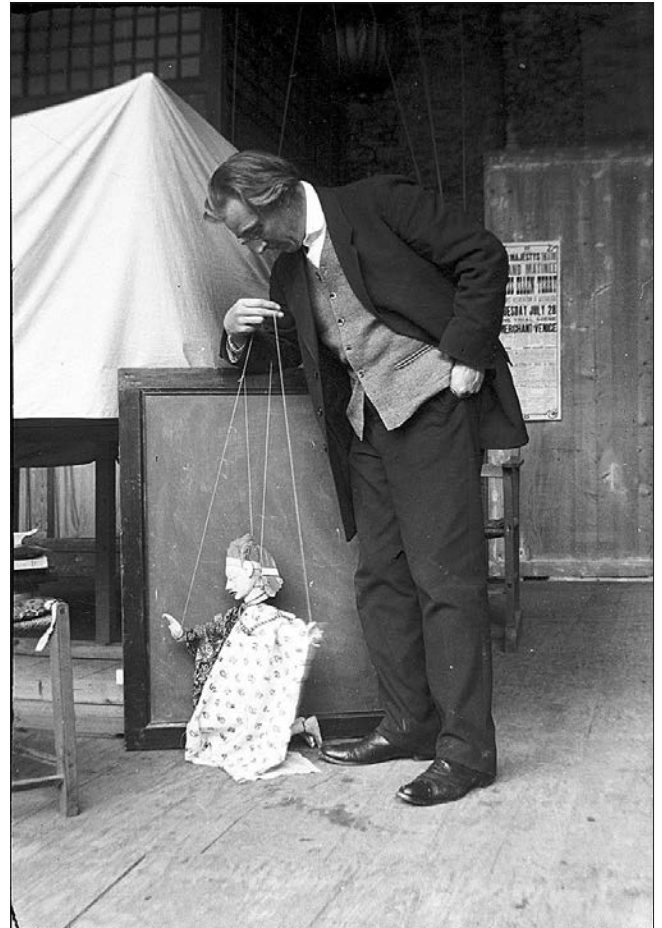
Versuchen wir zusammenfassend einige zentrale Aussagen zu formulieren:

1. Puppenspieler*innen selbst sind beim Spielvorgang nicht im Fokus des Spiels, sondern die Puppe ist es.
2. Spieler*innen können ganz bei sich sein, indem sie ganz bei der Puppe sind, d.h. sich in die Puppe hineinversetzen.
3. Es herrscht dabei große emotionale Beteiligung, gepaart mit einer Distanz (Durchkältung), durch die notwendige Beherrschung einer Spieltechnik mit einem Objekt.
4. Die Puppe kann was, keine Spieler*innen mit ihrem Körper können, z.B. fliegen, verbrennen, zerreißen.
5. Es gibt ein Instrument, das es zu erlernen gibt, nämlich die Puppe. Puppenspieler*innen haben ein Übungsmedium, das nicht sie selbst, nicht ihr eigener Körper ist.

Der andere Körper

Puppenspiel ist ein ästhetisches Handwerk im direktesten Sinn des Wortes. Erst die erlernte Technik, und sei sie noch so basal, ermöglicht eigene Spielerfahrungen. Erst im im anderen Körper kann ich mich spiegeln und wiederfinden. Dieser Abstand

öffnet den viel umwobenen Möglichkeitssinn. Ich spiele in einem von mir geführten Körper Aspekte meiner selbst. Die Puppe ist der mir nächste anvertraute andere.



Anmerkungen

1 Wild, Katharina: Schönheit. Die Schauspieltheorie Edward Gordon Craigs, Recherchen 80, Theater der Zeit Verlag Berlin, 2011

2 siehe Wild 2011, S. 92f

3 Kleist, Heinrich von: Über das Marionettentheater, In: Sämtliche Werke, Artemis und Winkler Verlag München 1994

Literatur

Barthel, Henner: Puppentheater/Figurentheater. In: Koch, Gerd und Streisand, Marianne: Wörterbuch der Theaterpädagogik, Schibri Verlag Milow 2003

Kleist, Heinrich von: Über das Marionettentheater, In: Sämtliche Werke, Artemis und Winkler Verlag München 1994

Wild, Katharina: Schönheit. Die Schauspieltheorie Edward Gordon Craigs, Recherchen 80, Theater der Zeit Verlag Berlin, 2011

„Der Sinn für das Widersprüchliche“ Puppentheater und Theaterpädagogik

Andreas Poppe

„(...)ganz besonders hier beim Puppenspiel, wird es manchen verdrießen, wie dieses beharrliche Befäßtsein mit dem Sonderbaren, dies unermüdliche Kramen im Kuriositätenschatze des Daseins(...), so kühl und so emsig von statten geht.“

(Benjamin, W.: *Lob der Puppe. Gesammelte Schriften Bd. III Suhrkamp Frankfurt a.M. 1991 S. 216*

Theaterkunst und Bildung gehörten von jeher zusammen und sind ein Teil vieler Kulturen, zeichneten diese sogar aus. Allerdings war das Verhältnis von jeher schwierig. Das Misstrauen der Kunst, am Gängelband der herrschenden Bildung und Erziehung zu sein und so möglicherweise die künstlerische Freiheit zu verlieren, war und ist groß. Oftmals gibt es für einzelne Puppenbühnen keine oder kaum eine Existenz, wenn sie nicht den Blick auf Verwertungszusammenhänge wie Schulspiel, Verkehrsspiel, Vorschulvorstellungen etc. legen. Unabhängige Themen, Stoffe und neue Spielweisen sind da nur schwer zu realisieren und etablierten Künstlern vorbehalten. Die letzten 15 Jahre konnten aber deutlich machen, dass das Puppentheater in Europa zu Eigenständigkeit und Innovationskraft zurückgefunden hat. Möglicherweise eine vergessene gesellschaftliche Aufgabe erfüllt, die ganz im Sinne Benjamins unsere Realität auf kuriose Weise zeigt und in der Lage ist, das Gewöhnliche zu korrumpieren, hinteres Licht zu führen und unser Leben auf durchaus komödiantische Weise widersprüchlich zu zeigen. Somit vergnüglich von einer Ecke des Daseins zur nächsten zu eilen und Phänomene unseres politischen Lebens neu zu sehen und ungewöhnlich erscheinen zu lassen. Seien wir ehrlich - dazu braucht es ästhetische Bildung, handwerkliches Wissen, eben Kunst.

Nun zur Theaterpädagogik! Die beginnt, so wie wir sie heute definieren, in den 70igern des vergangenen Jahrhunderts. Puppentheater dagegen sicher tausende Jahre früher an den Feuern der Clans. Wo Köpfe und Körper aus Knochen, Elfenbein, Holz und Felle flüchtig oder auch kunstvoll geschnitzt oder behauen wurden, dienten sie zur Unterhaltung, zur Belehrung oder zur Beschwörung und Zauberei und bildeten oft die einzig mögliche Kommunikation über Jagd- oder Jahresfeste. Dies alles diente dazu, den jeweiligen Nachkommen Hinweise zu geben, wie das Leben zu verbessern sei. Durch die plastischen Zeichen, die das Leben gefahrlos „en miniature“ vorstellten und immer zur Hand

waren, konnte die Angst vor gewissen Krankheiten oder Jagdverletzungen effektiv vermittelt werden. Unseren Vorfahren half es so, nachahmend zu begreifen und todbringende Fehler tief im Körpergedächtnis zu verankern oder ganz einfach Lebensweisen, wichtige Erfahrungen, Handwerkstechniken ohne Schrift von Generation zur nächsten weiter zugeben. Wie das letztendlich ausgesehen hat, weiß heute natürlich niemand. Wir sehen aber noch heute die stummen Zeugen in den Vitrinen der Museen. Puppenspiel, wie wir es heute in Westeuropa kennen, wanderte aus dem frühen Persien ein. Aber das ist nur eine mögliche Ursprungsvermutung.

Puppentheater vermag etwas auszudrücken, wo man im Menschentheater sofort nach Glaubwürdigkeit fragen möchte. Es hat keine Probleme damit, zwischen narrativer, postdramatischer oder konventioneller Ästhetik zu wechseln. Im Puppentheater sprechen zu uns animierte Gegenstände mit schier unendlicher Themenvielfalt, die unseren Alltag mal pittoresk, kurios, bisweilen seltsam verzerrt abbilden, nur um eins zu zeigen, dass unsere Welt nicht immer so ist, wie wir sie gewöhnt sind und wir lernen sollten, dass das Gewohnheitsmäßige gewöhnungsbedürftig ist. „Mind the gap“, heißt es in der Londoner U-Bahn, um die Passanten vor dem Spalt zwischen Bahnsteigkante und Waggon zu warnen. Eine Metapher, die man auch den Zuschauern mancher tiefgründiger Puppenperformances zurufen könnte, passt auf, es kommt etwas, worauf ihr nicht gefasst seid. Aber all das ist bewusst kalkulierte Dramaturgie, die „kühl und emsig“ daher kommt also professionell konzipiert ist, wie Walter Benjamin sie beschreibt oder eine Kunstform, die vielleicht die philosophischste ist und so nebenbei eine ungeheure Vielfalt von Dimensionen verdeutlicht: „zwischen einerseits den Zwängen, den die Materie vorgibt und den Lösungen, die sie vorschlägt.“ (Molnar, Gyula: *Objekttheater, Aufzeichnungen, Zitate, Übungen. Theater der Zeit Berlin 2011.2. Aufl. S.56*).



Bundestagung BuT 2019: Aufführung *Theater der Dinge* von Lisa Kemme, Absolventin der Hochschule für Figurentheater Stuttgart
Foto: FRL

„Der Sinn für das Widersprüchliche“ Puppentheater und Theaterpädagogik

Und wenn Figurentheater und seine Ausprägungen, so wie es Benjamin in seiner Rezension zu Max von Boehn als „Lob der Puppe“ bezeichnet, das Neudenken von Dasein zu fördern vermag, so scheint das eine der großen Aufgaben für Puppentheaterpädagogik heute zu sein. Brecht bringt diese allgemein diskursiven Möglichkeiten des Theaters für den Probenprozess mit den Schauspielern auf eine einfache Formel: er nennt es das „Mitvollziehen des Nicht – Sondern“. Eine mögliche Weltsicht oder Handlungsperspektive generiert viele weitere, die dieser ersten oft reziprok gegenüber stehen. Somit muss es eine Aufgabe der Theaterpädagogik für Puppentheater sein, dieser Diversität der Ansichten Möglichkeiten ihrer Wahrnehmung gegenüber zu stellen. Vor allem im Objekttheater erlebt der Zuschauer nicht nur eine Transitivität der Dramatik, sondern lässt sich auf die ständig wechselnde Erscheinungswelt der Dinge ein.

Theaterpädagogik für die Puppenspielkunst – Ein neues Arbeitsfeld? Auch, wenn es diese Einrichtungen in manchen Bühnen noch nicht geben würde, meine ich ja, man müsste sie einrichten, immer vorausgesetzt, sie kann mit ihren Methoden die Werk- und Konzeptionszusammenhänge zeigen, ob sie nun einfache Bauanleitungen für Marotten oder hohe bildgestalterische Ästhetik vermittelt.

Sollte sie aber nicht die Freiheit des spielerischen Ausdrucks, einer Form lustvollen, kritischen Denkens und Erzählens vermitteln können, ist sie zu nichts nütze. Theaterpädagogische Arbeit im Puppentheater muss sich als eine Hilfe zur Innovation begreifen. Das Wissen darüber gleicht einer Zusammenstellung von unterschiedlichen dramaturgischen Ansätzen, Spielweisen, Perspektivwechseln und dem Sinn fürs Widersprüchliche. Dabei muss die Gleichrangigkeit von Tun und Betrachten, die Brecht für die Antizipation seiner Lehrstücke fordert, auch für die Vermittlung der Puppentheaterkunst Teil der Arbeitsmethode sein. Ausgebildeten Theaterpädagog*innen unterstellt man die Fertigkeiten, Mitmachprozesse für die Theaterrezeption zu organisieren, aktive Teilhabe zu erwirken und Stoffe und Themen von Stücken mit neuen Perspektiven, Sinneindrücken zu erörtern. Theaterpädagog*innen bilden mit ästhetischen Mitteln der jeweiligen Theaterkunst aus und verhelfen zu einer fachspezifischen Zugangsweise im Hinblick auf den jeweiligen künstlerischen Codes, hier die unterschiedlichen Ausprägungen des Puppentheaters.

Diverse Lesarten von Spiel und Figuren zu sammeln, sie auszuwählen, auszustellen und ihre Funktionsweise für Nicht-Experten zu vermitteln, wäre dann also Aufgabe heutiger „Puppentheaterpädagog*innen“. Die Zeiten, in der sich Thea-

terpädagog*innen als sog. „Hyperrezipienten“ verstanden und per se wussten, wie Theaterkunst zu sein habe, gehören in die Geschichte dieses Faches. Kulturelle Bildung und ästhetische Erziehung kann heute nur noch ein Handeln mit diskursiven Methoden sein. Eine normative Theaterpädagogik ist obsolet. Bildungsprozesse mit künstlerischen Mitteln verhandeln in erster Linie Dispositionen zur jeweiligen Kunstform. Molnar beschreibt das in seinem kleinen überaus lesenswerten Buch Objekttheater: „So bin ich vorangeschritten wie im Slalom, immer bestrebt, den didaktischen Absichten und selbstherrlichen Tönen gewissenhaft auszuweichen.“ (Molnar, G., S.109) Wenn hier etwas vermittelt werden soll, sind es Wege zu einer offenen Theaterkommunikation und eigenständige Ausübung von Spielideen. Weitere fachspezifische Fragen müssen gelöst werden. Was wären heute für besondere Spielmethoden zu generieren und wie definieren sich Arbeitsaufgaben für Theaterpädagog*innen und Theaterpädagoginnen im Kontext der Ästhetik des Puppentheaters, seine besondere Qualifikation und theaterpädagogischen Arbeitsweisen.

Wirkungsweisen eines Theaters der Dinge auf Vorschulkinder und Grundschulkinder

Wie die Dinge laufen lernten - ein Sprung über den Erfahrungsaltag - theatralische Bedingungen von Objekten, Puppen, Figuren, Atmosphären im Puppentheater für Kinder

Wie sollten die „Dinge“ beschaffen sein, wie interagieren, die Kindern Vergnügen bereiten, wenn sie beim Zusehen oder Selbstspielen über den Alltag hinweg springen und ihre eigene Welt bauen? Wenn nun diese „Dinge“ lebendig werden, dann interessieren wir uns dafür, wie sich Spaß, Witz und Humor einstellt und sich dieser möglicherweise von uns als Erwachsenen unterscheiden kann. Welche Themen sind es, mit denen Kinder, die Zielgruppe unserer Fachtagung etwas anfangen können? Es wäre zu fragen, aus welchen Erfahrungswelten holen die Puppenspieler ihre jungen Zuschauer ab? Welche Formen des Performativen begleiten Kinder mit besonderer Aufmerksamkeit oder benutzten diese selbst im Alltagsspiel? Sind es vorwiegend dramatische Spielformen, Erzählformen, oder bisweilen postdramatische Spielweisen?



Bundestagung BuT 2019: Workshop-Präsentationen. Fotos: FRL

„Der Sinn für das Widersprüchliche“ Puppentheater und Theaterpädagogik



Bundestagung BuT 2019: Workshop-Präsentationen. Fotos: FRL

Was möchten wir untersuchen?

Seit gut 20 Jahren stellt das Puppentheater eine der innovativsten darstellerischen Künste in Deutschland dar. Vor allem dank beständiger ästhetischer Diskurse, wie Aufführungen von Absolventen der staatlichen Hochschulen Berlin und Stuttgart, gelingt es seit Jahren, Eigenständigkeit und Vielfältigkeit des Puppentheaters am Leben zu halten. Natürlich sind es auch die Augsburger Puppenkiste, der Zeichentrickfilm, die Wissenssendungen des Kinderfernsehens, die alle mit den unterschiedlichsten „Puppenformaten“ arbeiten und seit Jahrzehnten zum kulturellen Gedächtnis von Kindern werden.

Wie bauen sich Themen, Geschichten auf, wie spielen sie sich? Was sind eigentlich die dramaturgischen Bedingungen, Vorlieben, Aufmerksamkeitsparameter, die kleine Zuschauer bei der Stange halten? Zu untersuchen wären z.B. Mittel, die man als rhetorische Textakrobatik bezeichnen könnte, also „Wortsinnverdrehereien“, Tanz- und Singspiele, die sich aus Spielen der Vorschule ins Theatrale, Narrative weiter entwickeln. Wie wirken sich Spielweise, die Morphologie der Dinge und Materialien auf die je eigene Erfahrungswelt der Altersstufen aus. Neuere Untersuchungen verdeutlichen, dass Mädchen und Jungen Puppentheater auf unterschiedliche Weise rezipieren und auch bei ihrer eigenen Stückentwicklung genderimmanente Themenschwerpunkte setzen. Demnach wären aus neuesten Entwicklungen in der Kindheitsforschung, der Aufmerksamkeitsforschung, möglicherweise auch der Kognitions- und Gedächtnisforschung wichtige Anregungen zu holen.

Wie beim Zusehen Spaß haben? Wie an das Gesehene sich erinnern? Selbermachen als Teil erfahrungsbezogener, angewandter Theaterrezeption

Kinder sind zumeist Humorexperten und transformieren ihren Schul- und Freizeitalltag mit Lehrern, Eltern und Freunden beständig in narrative Formen. Die Puppe sagt einfach, was sie will. Durch das Spiel mit Puppen und Dingen lassen sich möglicherweise anfängliche Spielbarrieren vermeiden; denn sie brauchen nicht selbst als Bühnenfiguren in Erscheinung treten. Für Kinder ist das wichtig, um ihre Spielenergie auf das Spiel oder das szenische Ereignis zu richten. Das spielende Kind findet dann zum Leben der gespielten Puppe, wenn Spielabsicht und Narration sich aus der Improvisation zur szenischen Absicht fokussieren kann. Die Arbeit mit Kindern stellt daher zugleich Erfahrungskonzept und Kunstproduktion in Einem dar. Ein wichtige Frage für das Fachforum schließt sich hier an: Wie stellt sich das Verhältnis von Puppenspielkünstlern und Kindern dar! Haben etwa



Puppenspieler professionellen Vermittlern und Vermittlerinnen, wie Pädagogen, Theaterpädagogen oder Lehrern, etwas voraus? Weitere Themen könnten sein:

Sollten in bestimmten Entwicklungsphasen der Kinder Humorangebote mit dem Erfahrungshorizont der Kinder korrespondieren? Wie können sich Spielleiter, Theaterpädagogen, Lehrer hier auf altersimmanente Interessen der jeweiligen Zielgruppe einstellen? Könnte eine sog. angewandte Theaterrezeption Eigenproduktionen von Kindern mit in das Performancekonzept einschließen? Diese können durch das Vorführen vor Publikum, Effekte, Witz und Spielweise des Theaters der Dinge ausprobieren und szenische Entscheidungen fällen. Sie lernen ihren Humor und den des Publikums kennen und finden Themen, die sie am Liebsten ausdrücken möchten. Wichtig ist das auch für eine transkulturelle Theaterarbeit mit Kindern, deren zentrale Aufgabe es ist, fremde Sprachen und Kulturen als wichtige Erzählquelle zu berücksichtigen.

Das Vermögen der Kinder, Geschichten ihres Alltags wahrzunehmen, zu sammeln und daraus Szenarien für das Puppen- und Materialtheater zu erfinden, generiert sich so zum Potential kindlicher Humorkommunikation in der Präsentation mit ästhetischen und künstlerischen Mitteln vor Eltern, Gleichaltrigen und Erziehern. Unter puppenspielpädagogischer Anleitung lernen Kinder und Jugendliche das eigene Spiel zu konturieren und durch Wiederholung zu üben. Sie erfahren so dramaturgische Spieltechniken und Bauformen, um Geschichten, Begebenheiten, Gefühle und Gedanken für die Kommunikation mit dem Zuschauer einzurichten.

Körperaktion und Bühnensprechen können sowohl für das Leben und gleichzeitig für den spielerischen Ausdruck trainiert werden. Das hilft Spielaufmerksamkeit zu erhalten und sich auf das Handeln einzulassen. Durch Wiederholen und Verbessern von Spielvorgängen lässt sich so die Wirkung des eigenen Spiels weiter verdeutlichen. Ziele der erfahrungsbezogenen Rezeption können von unterschiedlichen Voraussetzungen ausgehen. Während das Proben – also das Erlernen von Bühnenfertigkeiten – seinen Fokus auf die Kommunikation, Spielfähigkeit, Erfahrung und Wahrnehmung legt, ist die Aufführung zentrales didaktisches Mittel, um das Erarbeitete zu zeigen und die besondere Wirkung des eigenen Spiels auf die Zuschauer zu erfahren. Dabei kann in einer anschließenden Spielauswertung erzählt werden, was ankam, was noch verbessert werden kann. An welchen Stellen wurde z.B. gelacht oder geklatscht.

Schreiben als Grenzerfahrung

INTERVENTIONEN – ein Schreiblabor zur Herbsttagung 2019 des BuT „Über den Horizont... und weiter“

Lorenz Hippe

Das Schreiben eigener Texte ist ein wichtiger Bestandteil theaterpädagogischer Arbeit.

Das Schreiblabor zur Herbsttagung des BuT in Halle 2019 unternahm zum einen den Versuch, durch performative Verfahren das Entstehen von Texten selbst ohne den Umweg der Probe als Zentrum performativer Interaktionen zu begreifen. Zugleich sollten die während der Tagung geschriebenen Texte Eindrücke der Tagung festhalten. Eine Zusammenstellung dieser literarisch subjektiven Eindrücke wurde am letzten Tagungstag in einer szenischen Lesung als „Rückspiel“ präsentiert.

Im Folgenden beschreibe ich Verlauf und Methoden des Schreiblabors bei der Tagung und dokumentiere einige der entstandenen Texte. Sie spiegeln auch andere Beiträge der Tagung wieder und ermöglichen so Blicke auf die in Halle präsentierten Prozesse und Ergebnisse insgesamt.

Die Gruppe des dreitägigen Schreiblabors bestand aus 13 Stipendiaten verschiedener Hochschulen, die sich für die Teilnahme beworben hatten.

FREITAG

I.

ICH GEHE ÜBER DIE GRENZE. So hieß der erste vorgegebene Satz. Dazu drei Minuten schreiben. Entweder allein, drei Minuten non-stop. Oder zu zweit im improvisierten Dialog. Wichtige Regel: Ohne Bewertung schreiben. Wenn sich die „innere kritische Stimme“ zu Wort meldet, ihr sagen: „Du hast gerade Pause. Wir sprechen uns später.“

DREI-MINUTEN-FRAGMENT

Ich gehe über die Grenze und stehe vor einem Wegweiser und da sind ganz viele Richtungsschilder.

Ich kann die Schrift nicht lesen und verstehe nicht wie das zustande kommt. Drehe mich um und schaue in den Nebel, der weiß ist. Eingehüllt und aussieht wie der Himmel. Der Nebel umhüllt alles, aber auf dem Boden sehe ich den Streifen, über den ich gegangen bin - die Grenze - gelb leuchtend und die Richtungsschilder, die in alle möglichen Richtungen weisen. Ich gehe zu den Schildern und halte mich fest. Mir wird schwindlig, alles schwankt und ich hebe ab und schwebe hoch hinaus, lasse den Nebel hinter mir. Sonne. Strahlend schon. Hab Flügel und halte das Schild in meiner Hand, der Wegweiser mit den Schildern, die in alle möglichen Richtungen zeigen. Unter mir Nebel, über mir Himmel. Ein Vogel fliegt vorbei, knallt fast gegen das Schild, guckt verdattert.

DIALOG-IMPRO

Mike Ich gehe über die Grenze.

Line Warum?

Mike Weil ich wissen will, was auf der anderen Seite ist.

Line Ich glaub, ich kenn noch nicht mal meine Seite.

Mike Aber es gibt deine Seite?

Line Na ja, manchmal sehe ich Grenzen.

Mike Ich auch, sie wirken schwarz, hoch und unüberwindbar.

Line Ich frage mich, ob ich aktiv rübergehe über die Grenze, oder ob ich es erst merke, wenn ich schon drüben bin.

Mike Dann lass uns das jetzt einfach tun. Wir gehen über die Grenze.

Line Ich hab Lust, find ich gut, über welche denn?

Mike Über die schwarze, hohe, direkt vor uns: Los.

Line Huuuuu, ich glaub wir müssen rennen.

Mike Okay, los, nimm meine Hand.

Line Wir könnten hier rüberhüpfen, ich zieh dich.

Mike Puh, geschafft.

Line Uh, so viel!

Mike Eine große grüne Wiese, mit Bäumen.

Line Hier können wir alles in Ruhe anschauen.

In der nächsten Runde bereiten wir Textsorten vor, die wir im weiteren Verlauf der Tagung einsetzen wollen: „Momentaufnahme“, „Begriffe spiegeln“, „In das Gegenteil umschreiben“.

Bei der MOMENTAUFNAHME reflektiert man beim Schreiben einen bestimmten Moment, schreibt alles auf, was man beobachtet und welche Gedanken während der Beobachtung entstehen. Das kann sich auf alles beziehen, was man sieht oder hört. Bei der Variante FLANIEREN bewegt man sich selbst, hält dann inne und notiert, was man während der Bewegung gesehen, gehört und gedacht hat.

FLANIEREN

Ich gehe rauf und ich gehe runter. Und mir ist kalt. Diese Kälte ist erfrischend, macht mich wach. Ich höre einen rauf und ich höre einen runter. Langsam und schnell. Wie eine Schnecke, die keine sein will und sich für ein Rennauto hält, dessen Kupplung blockiert. Über den Geruch und weiter ... Es duftet nach Kaffee. Eine schläft, er kratzt sich am Kopf, sie schaut das Programmheft an und alle warten. Aber worauf? Einer durchquert den Raum. Du durchquerst den Raum. Und wartest nicht.

Schreiben als Grenzerfahrung

Bei der „Gegenteil-Methode“ schreiben wir einen Text in sein GEGENTEIL um.

GEGENTEIL-TEXT ZUM DREI-MINUTEN-FRAGMENT
 Ich bleibe vor einer Linie, einer Mauer, ohne Orientierung und Hinweise, wer ich bin und wo ich hinkam. Ich bleibe ganz ruhig und sehr plötzlich ist alles ganz hell und klar. Ich fühle mich ganz frei von allem. Du bist hinter einem Kreis, einer offenen Fläche, mit Orientierungslosigkeit. Keine Ahnung, wer du warst, wo du hingehst. Du bist total aufgeregt und siehst nichts, sehr dunkel und verschwommen. Du bist rational ganz eingeschlossen von nichts. Nichts ist da. Alles um mich herum ist aus.

BEGRIFFE SPIEGELN bereitet die erste Live-Intervention vor. Während den Eröffnungsreden wollen wir gehörte Begriffe aus den Ansprachen sofort auf Zettel schreiben und diese hochhalten.

INTERVENTION I: BEGRIFFE DER ERÖFFNUNGS-REDEN SPIEGELN (Ausschnitt)

Kunst grundsätzlich Bühne schön Bildung Gehör Abend
 effizient Reduktion Geste Transfer verstehen entspannt
 selbstständiges Handeln schwer Ausbildung Essenz
 Schwerpunkt Ansatz professionell Auseinandersetzung
 Stütze Sachsen-Anhalt Spielraum klatschen diplomatisch
 das wars Zufall Position als ob Präsentation schon da?
 Sonntag Vorstellung freier ausbalanciert danke Resilienz
 Sparte Hypothesen Synergien echte Professionalität
 Nachvollziehbarkeit grundsätzlich Verband Pädagogik
 Konsistenz logistisch GmbH Ziel klatscht nützlich
 Ziel: Schluss gelingen Reichweite Programm Dresden
 aushandeln dann Residenz atmosphärisch Büsum
 Diplom Inklusiv ausbauen Stuttgart Räume kurz
 Berlin Reduktion meint Kompetenz Zukunft Impuls 40
 Stunden Kunst willkommen möglich sondern Schrift
 Hochschulen Abschied Antrieb Gegenstand Geld Haus-
 musik Zeichen Workshops Beitrag Form auch ich alles
 ist Jahresversammlung Puppen versus Figurentheater
 Kanon verschlingen? Heimweh

Einige Performerinnen halten Zettel hoch, während die erste Rednerin zur Tagung begrüßt und werfen sie dann von der Bühne. Andere liegen vor der Bühne im Saal, fangen die Zettel auf, verarbeiten sie weiter zu Texten. Wieder andere Performerinnen sitzen unerkannt im Publikum. Beobachten das Publikum. Schreiben auf, was sie sehen. Eine Auswahl davon findet sich später in der szenischen Lesung RÜCKSPIEL.

II.

Bei der Vorstellung des Abends COCO CHANEL schreiben einige unmittelbar danach „Momentaufnahmen“.



MOMENTAUFNAHME COCO CHANEL

Je travailler. Es ist nun vorbei, dass Puppentheaterstück, viel war das ... Ein goldener Strich, ein goldener Strich mitten im Raum und eine körperlose schwarzhäarige Zigarette erschien im Raum. Eine Zigarette, die so viel zu erzählen hatte. Das goldene Kleid ... Der goldene Strich hat das goldene Kleid angekündigt? Die ganzen Arme, die die Körper getragen haben, die Füße, die Wein tranken, die schwarzen Hosen der Puppenspieler und die Hörspielstimme ... Alles war da, alles war viel.

Wir dokumentieren das Material des ersten Tages. Schreiben am nächsten Morgen alles in den PC. Weil wir noch nicht wissen, was wir davon brauchen werden.

SAMSTAG

III.

Der Tag beginnt mit einem Morgentraining. Auch dazu entstehen wieder danach oder unmittelbar dabei Momentaufnahmen. Das Textbeispiel stammt bereits aus der abschließenden Lesung, bei der die Texte montiert und bearbeitet wurden.

A

Ein Blendpunkt durchs Fenster reine Silhouetten bilden sich in meinem Auge ab ein farbenloses Schattenspiel. Bewegung versetzte Geräuschkulissen folgen voll morgendlichen Enthusiasmus einem Befehlshaber. Verdeckung, Sichtachsen verschieben sich.

B

Stille, ein beschämtes Lachen geht durch die Runde. Bricht auf und treibt überwiegend an den Rand, abwartend wie die Löwin in der Savanne. Die Massen in Bewegung, im Rausch der Klänge durchziehen Wellen den Raum. Atmung, schnell, laut, wie ein Hilfeschrei für das Herz.

C

Immer mehr Massen strömen herein, drängen sich an den Rand, verschmähen Mitte. Blicke wandern, Bewegung schwillt an, bis zur Ekstase, Sachen fliegen, Schweiß bahnt sich den Weg durch den Körper, bis ein glitzernder Punkt die Stirn verlässt. Ruhe.

D

Ich gehe über die Grenzen und lege einfach los. Es ist nämlich egal, was ich schreibe, denke, ausprobieren, denn dafür ist es da. Es. Was ist ES? Dieser Raum? Diese Menschen? Dieser Typ, der mir sagt, dass ich diese Übung machen soll? I don't know.

ALLE

Bewegung

Jetzt. Sofort.

Los, mach schon

schwingt die Hüften

deine Hüften, nicht meine

Power

Los

sei fröhlich

Lebe die Bewegung

Liebe die Bewegung

Atme

Schschschsch...ratatatatatata...oooooooooo...

stampfstampf...ja ja ja jaaa...ja.Höhöhöhö

haahahahahahaha...

E

Alle fallen in wehrloses Gelächter und unkontrollierte Laute von aufeinander fallenden Wänden. Die Gruppe beruhigt sich und lauscht den folgenden Befehlen. Erstaunlicherweise bewegt sich die Gruppe nun ruhig, fast wie auf Morphinum durch den Raum. Mal auf zwei oder vier Beinen. Erinnert mich irgendwie an einen Bauernhof.

ALLE

Also Kuh, das war so schön!



IV.

Nach dem Morgentraining nehmen alle Stipendiaten an den Workshops der Tagung teil, sammeln währenddessen Material und Momentaufnahmen.



MOMENTAUFNAHME MASKENWORKSHOP

A: Die Maske guckt den Anderen an, guckt hoch, guckt weg.

B: In manche Masken verliebt man sich, andere hasst man.

A: Seit einem Jahr experimentieren wir. Man erfährt nur, was das ist, wenn man was damit tut.

B: Es ist immer gut erst eine Erfahrung zu machen.

A: Dann geh ich zur Quelle. Aufs Land zwischen Berlin und Polen. Mit Ton und Pappmaske.

B: Wir sind grad in der Maskenphase. Maske war immer das Thema.

A: Weil wir sowieso Masken tragen.

B: Egal wo sie herkommen, egal welche Hautfarbe. Man sieht eine Fassade.

A: Jetzt bin ich hier.

B: No Big-Deal.

Schreiben als Grenzerfahrung

MOMENTAUFNAHME WORKSHOP ALLES AUS PAPIER
 Entflammbar. Ein Bein ist länger als das andere. Links hinkt. Ich bewege mich schleppend fort. Mein Oberkörper sitzt steif auf den Hüften. Meine Arme, Hände und Finger hängen schlaff an den Schultern. Sie haben keinen Schwung. Holen nicht aus - sind steif. Ziehen mich und sich selber langsam runter. Manchmal zieht es ganz abrupt. Das Gehen ist eine Qual. Ich will nicht weiter. Ich will nicht weiter... Es brennt mich nieder- Überall. Ich beiße in und knabbe an meinen Armen und Beinen. Und stehe doch wieder auf. Meine Beine fühlen sich jetzt viel leichter an. Ich schaue an mir herab: Waren sie wirklich schon immer gleich lang? Jetzt gehören sie gemeinsam zu meinem...ähm...zu mir. Ich laufe wieder los. Meine Hüfte beginnt sich zu bewegen. Sie schwingt! Wie dünne, hölzerne Fasern. Gespickt mit gleitendem Fluid. Die eine Bewegung stößt die andere an. GANZ SANFT. Im eigenen Schwung schwingen! Meine Schultern und Arme wollen mit. Mein Kopf nickt mit, nach und voraus. So gehe ich. Geradeaus, mal zur Seite, dann eher kurvig und auch wieder und gleichzeitig geradeaus. Ich fliege ab. Raus aus dem mir fremden Körper. Denke ich zurück an die fließende Schwingung die mich einst gelenkt hat: Wie kann ich sie zurückerlangen? Ich habe an mir gebastelt, geschnibbelt, mich angefasst, mich zerrissen, mich geklebt, - Stück für Stück - zusammengefügt in ein Team. Wenn ich an das zusammengelenkte Team denke, steigen mir Tränen in die Augen. KOMM ZU MIR ZURÜCK! Auf dem Boden kriechend wenn es sein muss! Ohne Schoner, ohne Klebeband.

MOMENTAUFNAHME PERFORMANCE-WORKSHOP
 Leer sein. Das fällt mir nicht schwer. Nicht nach der letzten Übung:

Ich nähere mich einem Stuhl und greife zum Henkel, der Stuhl will gekippt werden. Aber auch gehalten. Die eine Fußspitze will von mir gesehen und berührt werden. Meine Nase macht den ersten Schritt. Alles andere läuft von allein... Ich streichle ihn, mein Haar tanzt mit dem Stuhlbein, ich putze den Staub weg. Die Übung endet und ich ende auch.



V.

Auch zu den Workshop-Präsentationen am späten Samstagnachmittag entstehen unmittelbar danach Texte. Mal Beschreibungen, mal innere Gedankenströme.

MOMENTAUFNAHME WORKSHOP PUPPENBAU:
 UPCYCLING

Ein Tisch wird verrückt. Unten oder oben? Jetzt noch das Licht. Und los. Verschiedene Figuren betreten den Bühnenraum und stellen sich vor: ehemalige Kuscheltiere, ausgelesene Hemden mit dazugehörigen Hüten. Ein letzter Kuss und Schluss.



MOMENTAUFNAHME WORKSHOP MUSIZIEREN
 MIT APPS

Eine kleine Gruppe versammelt sich vor der Bühne. Stille. Eine Person kommt nach vorne und tanzt. Musik erklingt. Eine zweite Person erscheint. Ein dritte ebenfalls. Alle tanzen bis keiner mehr bleibt. Selbst nicht die Musik. Konfrontation mit dem Publikum. Es werden Worte und Geräusche zum Thema „Theaterpädagogik“ gesammelt. Eine erstaunliche Live-Musikperformance entsteht.



MOMENTAUFNAHMEWORKSHOP FAMILIE FLÖZ

Ein Stuhl wird aufgestellt. Masken als Mittel ausgepackt. Eine Figur betritt die Bühne und setzt sich auf den Stuhl. Sie blickt uns an. Rauf und runter: O-Position. Eine Reise der verschiedenen Richtungen beginnt. Und dann das Atmen nicht vergessen. Immer wieder atmen. Die Figur verlässt die Bühne. Weitere bauen sich links und rechts auf. Ein Catwalk entsteht. DJ Quak gibt alles. Die Figuren auch!

**MOMENTAUFNAHMEWORKSHOP ALLES PAPIER**

Einzelne Körperteile schlängeln sich auf die Bühne. Eine Figur entsteht und legt sich schlafen. Ein Alptraum beginnt. Auch für die zweite Figur. Das Abknabbern der Keule verursacht Reizhusten: Der Kopf fällt ab. Und ein kopfloser Spaziergänger irrt umher.



NACHTSCHRIFT Ausschnitt 23.10 Uhr – 23.15 Uhr
Mir wird gerade geflüstert, dass ich über Borderline schreiben soll. Ich fange an, und schwupps wird mir geflüstert: Du bist ein Arschloch. Na kkkkklasssse! Lläuft bei mir. Bleib ich doch einfach bei den weichen Grenzen. Bei den fließenden, den schwimmenden, den nicht-radikalen. Ich stell mir diese Grenzen auf der einen Seite sehr plüschig vor. Auf der Innenseite. Flauschig und weich. Vielleicht aus Samt. Mit Sofas und weichen Ohrensesseln, Sekt oder Weinschorle. Schnaps und Kaffee. Für jeden Geschmack etwas, der kein Wasser oder Saft mag. Das sind zugleich auch die Innenwände der Komfortzone. An den Wänden hängen keine Spiegel, nur Selbstporträts. Um über die Wand hinüberzukommen brauchen manche einfach nur mehr Schwung in den Sprunggelenken, ein wenig Anlauf und hopp. Aber da kommt dann ein Vorgarten, der mit einer dornigen Hecke umgeben ist. Da braucht man schon eher eine Machete, um da hindurchzugelangen. Schnipp Schnapp, Blätter ab. Die frau wischt sich den schweiß ab und legt die machete beiseite. Seit wochen liegt sie den nachbarn in den ohren sie sollen doch jetzt ihre blöde hecke mal schneiden die hängt nämlich über die gartengrenze und das stört die frau. Denn sie kommt gar nicht mehr zu ihrer haustür. Doch die nachbarn sind grenzenlos verplant. Sie liegen unter plastikplanen und planen ihren urlaub unter der zeltplane ohne grenzerfahrungen zu machen. Deswegen hat die frau zur machete gegriffen und losgelegt.

Deswegen hat die Frau zur Machete gegriffen und losgelegt. Loslegen. Nicht still stehen. Wann hast du das letzte Mal losgelegt? Wann hast du das letzte Mal für etwas gekämpft? Wann hast du das letzte Mal deine ganze Energie für deine Ansichten geopfert?

Bei der NACHTLESUNG montieren wir Fragmente der ersten Runde mit dem gleichen Anfangssatz („Ich gehe über die Grenze“) für eine Lesung für zwei. In einem dunklen Raum sitzen zwei Performer/innen und lesen die Texte im Loop. Wenn sie zu Ende gelesen haben, beginnen sie wieder von vorne. Eine dritte Performerin begrüßt die Gäste an der Tür und führt sie in den dunklen Raum, in dem die Lesung stattfindet. Die Teams wechseln sich ab, ohne die Lesung zu unterbrechen. Wir lesen so lange, bis keine Zuhörer/innen mehr kommen.

Bei der „WORTAUSSTELLUNG“ hängen wir die – bei der Intervention BEGRIFFE SPIEGELN gesammelten – Wörter ins Treppenhaus. Da es viele Begriffe sind, sind die Wände gut gefüllt. Außerdem hängen wir groß gedruckte Ausschnitte der Texte an markante Stellen, z.B. der Getränkeausgabe und der Toilette.

VI.

Am SAMSTAG ABEND treffen wir uns wieder und planen unsere nächste Intervention: NACHTSCHRIFT. Dafür teilen wir uns in fünf Teams auf, die im Wechsel verschiedene Interventionen im ganzen Gebäude durchführen: „Live-Schreiben“, „Nachtlesung“, „Wort-Ausstellung“, „Kopfprojektion“, „Nachtkonferenz“.

Das LIVE-SCHREIBEN beginnt um 22 Uhr. Dazu ist auf der Party unmittelbar neben der Tanzfläche ein PC aufgebaut, an dem wir wechselnd „Drei-Minuten-Fragmente“ schreiben. Ein Beamer projiziert das Geschriebene live hinter der Tanzfläche. In zwei Stunden entstehen ca. 20 Seiten. Bei einem Wechsel wird jeweils der letzte Satz als Anschluss wiederholt.

Schreiben als Grenzerfahrung

Die KOPFPRODUKTION benutzt ein Objekt, das eine der Stipendiaten mitgebracht hat. Eine Performerin wird beim Schreiben gefilmt. Eine andere Performerin trägt einen Bildschirm auf dem Kopf, der den Kopf der Schreibenden zeigt.

KOPFPRODUKTION

Wie sehe ich aus, wenn ich über ein Problem von dir nachdenke?

Immer wieder treffen wir uns bei der NACHTKONFERENZ. Die entstandenen Texte werden bearbeitet und in eine Reihenfolge für die Lesung am Sonntag gebracht. Wir wollen jeden Abschnitt der Tagung vorkommen lassen. Dabei kann man uns zusehen, uns ansprechen ... und auch mitmachen. Die Teams wechseln sich ab, kommen vom „Live-Schreiben“ oder der „Nacht-Lesung“, erzählen von ihren Erlebnissen. Gegen halb eins steht die Textvorlage und kann ausgedruckt werden: „Ich gehe über die Grenze - Eine Reise durch die Tagung“



SONNTAG

VII.

Die Probe für das RÜCKSPIEL ist aus zeitlichen Gründen nur eine Stellprobe. Wer sagt was, wer ist wo, Anfangssatz, Schlusssatz und weiter. Wir kommen durch. Und präsentieren unsere Lesung mit Ausschnitten aus dem, was am Samstag entstand.

RÜCKSPIEL I. Freitag I.a) Begrüßung

- G Und dann kommt sie.
- H Ist das Mikro tatsächlich an?
- ALLE Ja!
- B Applaus.
- H Hört man mich auch ohne Mikrofon?
- ALLE Ja!
- H Etwas schaffen. Geschichte.
- C Links von mir wird gelacht.
- G Und sie läuft hin und her.
- H Das Arbeitsgebiet ist: Grenzbereiche der Künste in der Theaterpädagogik.
- D Wieder wird geschmunzelt.
- E Am Ohr gekratzt.

- F Und im Hintergrund geredet.
- G Und auf die Bühne gelegt.
- I Was bedeutet das?
- A Die Kamera wird gehalten. Es wird geguckt.
- M Und ein Foto gemacht.
- H Figurentheater. Puppentheater. Dort ist alles hergestellt.
- C Und wieder wird gelacht. Es gibt keinen Zufall.
- H Gute Netzwerkarbeit.
- L Es juckt.
- H Ich möchte danke sagen.
- ALLE Danke!
- H Meine Überlegungen. Ganz offiziell.
In der Konstellation lässt sich die Entscheidungsfindung durch den Einsatz lauter Musik nicht unterstützen. Eine stufenlose Sichtachse, die dem Publikum die kompliziert erscheinende, rissige Struktur des Rhythmus als Sprachversatz unerklärlich scheinend lässt. Als Truppenversammlung mischen sich Sprachfetzen unterschiedlichster Façon und bleiben bloße Ergebnisse eines Teilungsprozesses.
- J Witzig.
- L Der Kopf juckt.
- J Witzig.
- B Hinten gelacht.
- A Applaus.
- ALLE Danke.
- H Zeit. Blätterflug. Mikrofondilemma.
- C Horizontduo
- D Sprachirritation
- E Krach
- H Medieneinstellung zu Doppelwirkung der Einstellungen für Zielsetzung
- F Kurzes Du. Nicht ich.
- G Neu ist immer gebraucht.
- H Entspannung schafft kooperatives Handlungspiel. Räume. Unbekanntheit schafft Freiheit in der künstlichen Größe der Person. Freie Reduktion der Haltung berührt Postdramatik. Objekte leben vom Spiel der Ernsthaftigkeit der Konsequenzen.
- E In der ersten Reihe sitzt nur eine Person.
- F Da wird getrunken.
- G Da gehustet.
- I Und dort gekratzt.
- J An Fingernägeln gekaut.
- K Wunderbare Menschen.
- ALLE Lange Menschen schauen dich an.

Sie schauen das Publikum ziemlich lange an.



VIII.

Fazit?

Das Schreiben eigener Texte in einer Gruppe kann einen Prozess begleiten, eine Tagung oder Konferenz und Verlauf wie Ergebnisse kritisch widerspiegeln. Es kann eigenständiger künstlerischer Beitrag sein, wenn in einem Workshop entstandene Texte veröffentlicht, gelesen oder szenisch umgesetzt werden. Der Prozess des Schreibens an sich kann auch zur öffentlichen Performance werden und so unmittelbar wirken.

Schreiblabor INTERVENTIONEN

Texte von Mike Brendt (Lingen), Eva Maria von Hammel (Düsseldorf), Christian Hentschel (Halle), Sophie Luther (Ottersberg), Roni Mundel (Berlin), Annkatrin Nüsgen (Düsseldorf), Caroline Papendiek (Ottersberg), Birte Rüter (Neuss), Clara-Maria Scheim (Hildesheim), Juliette Schenkel (Düsseldorf), Julia Siebeky (Magdeburg), Johanna Ulrich (Berlin), Monika Weber (Heidelberg), Rebeccha Zechiel (Erlangen/Hildesheim)

Literatur

Lorenz Hippe; Und was kommt jetzt? Szenisches Schreiben in der theaterpädagogischen Praxis; Deutscher Theaterverlag 2011

Live-Video im Theater und in theaterpädagogischen Prozessen

Lukas Günther/Kirsten Müntinga

Im Rahmen eines Workshop-Wochenendes der Gesellschaft für Theaterpädagogik haben sich 19 Teilnehmende unter der Leitung von Kirsten Müntinga und Lukas Günther mit dem Einsatz von Live-Video in theatralen und theaterpädagogischen Prozessen befasst. Im Laufe der drei Workshop-Tage wurden die Teilnehmenden mit verschiedenen szenischen und performativen Aufgaben konfrontiert, in denen sie immer wieder das Medium Live-Video als theatrales Mittel einsetzten. Dabei wurde speziell der Umgang mit einem einfachen Kamera-Beamer-Aufbau erprobt. Der Einsatz von Video auf der Bühne ist keine neue Idee. Bekanntermaßen hat bereits Erwin Piscator während seiner Schaffenszeit im frühen 20. Jahrhundert dokumentarische Filmeinspielungen in seinen Inszenierungen genutzt. Für ihn waren diese Realitätsnachweis und Vergegenwärtigung seiner Stückinhalte.¹ Mit ihm als Vorreiter nutzte die Avantgarde - Theaterbewegung immer wieder Video und Film, um neue Räume und Erfahrungen zu erschaffen. Weniger als 100 Jahre nach Piscator war es u.a. Frank Castorf, der in seinen Inszenierungen speziell an der Berliner Volksbühne den Einsatz von Video radikal und intensiv erprobte.² Er war und ist aber bei weitem nicht allein: Kai Voges, Nicolas Stemann, Katie Mitchell, Luc Perceval, Voxi Bärenklau und viele andere nutzen schon lange und bis heute meist konzeptionell grundlegend Video als Erweiterung des Bühnenraums.

Doch was macht diese breite Faszination für (Live-)Video im Theater aus? In wie weit verändert Video die szenischen Vorgänge in einer Inszenierung? Und welche konzeptionellen Ansätze sind für theaterpädagogischer Prozesse adaptierbar?

Der Prozess des Sehens³

Der Prozess des Sehens, der Rezeption unserer Umgebung hat wenig mit Spontaneität und Natürlichkeit zu tun. Wir interpretieren instinktiv alles, was wir sehen, und wie wir interpretieren, hängt von unseren Gewohnheiten, unseren sozialen Konventionen, unseren sozioökonomischen Prägungen ab. Die Interpretation der von uns rezipierten Umgebung nennen wir Realität. Diese Definition von subjektiver Realität zentriert alles auf das Auge der betrachtenden Person. Sie macht das Auge zum Zentrum der für uns sichtbaren Welt. Das Auge kann jedoch zu einer bestimmten Zeit nur an einem bestimmten Ort sein. Wir können nur das wahrnehmen, was zu jedem Zeitpunkt vor unseren Augen ist. Beim Gehen nehmen wir die für uns sichtbare Welt, unsere Realität mit.

Die Kamera

Mit der Erfindung der Kamera, speziell der Video-Kamera, hat sich dies geändert. Wir können nun plötzlich Dinge sehen, die nicht direkt vor uns sind. Temporäre Erscheinungen reisen um die Welt zu einer Vielzahl an Menschen, zu einer Vielzahl an Augen. Die Erfindung der Kamera hat aber nicht nur verändert, *was* wir sehen können, sondern auch, *wie* wir es sehen. Die Kamera

reproduziert Erscheinungen und macht sie in jeglicher Größe überall zu allen möglichen Zwecken zugänglich. Jene sind nicht mehr singular an einen Ort gebunden, sondern können an vielen unterschiedlichen Orten zur gleichen Zeit gesehen werden. Wir betrachten Erscheinungen auf unseren Bildschirmen, auf unseren Smartphones, auf unseren Fernsehgeräten.

Früher hatten beispielsweise Kunstobjekte wie Gemälde ihren eigenen besonderen Platz. Alles um sie herum bestätigte und verstärkte ihre Bedeutung. Menschen kamen zu diesen Orten, um sie zu betrachten, um ihre Aura zu erfahren. Und diese Orte, zu denen gepilgert wurde, ließen wenig Zweifel an der Bedeutung der Objekte, verstärkten diese in der Regel noch. Man denke an eine Wandzeichnung in einer Kirche. Der religiöse Kontext des Gebäudes bestätigt die religiöse Intention des Gemäldes. Selbst wenn letzteres transportabel ist und zwischen Kirchen oder Museen wechseln kann, ist das Kunstwerk selbst stets nur an einem Ort rezipierbar.

Dies änderte sich mit dem Aufkommen von Reproduktion, mit der Erfindung der Kamera. Zugespielt formuliert haben Gemälde, Kunstobjekte, Erscheinungen keine Orte mehr. Wir gehen nicht zu ihnen, sie kommen zu uns, in unseren Kontext, in unsere Realität. Die Bedeutung einer Erscheinung steckt nicht mehr in der einzigartigen Weise, wie, wann und wo sie geschieht. Die Bedeutung ändert sich durch den Kontext, in dem sie gezeigt wird. Große Teile von ihr werden übertragbar. Die Erscheinung kommt zu uns. Sie wird zu einer Art rezipierbarer Information. Da die Kamera alles, was sie aufnimmt, übertragbar macht und in fremde Kontexte stellt, vervielfacht sie die möglichen Bedeutungen und löscht den einzigartigen Ursprung. Und gerade weil Realität damit nicht mehr an ihre eigentliche Bedeutung gekoppelt ist, ist sie einfach zu manipulieren. Wir können sie durch Aufnahmen verändern, bestätigen oder widerlegen. Die Kamera zoomt hinein und fokussiert ein Detail eines Momentes. Das Ganze verschwindet, die Bedeutung ändert sich. Auf diese Weise kann jede*r Reproduktion für die eigenen Zwecke wie Sprache nutzen.

Reproduktion und Theater

Zurück zum Theater. Diese aus der Kunstwissenschaft stammende Sichtweise auf die Eigenarten der Reproduktion durch die (Video-)Kamera beschreibt erstaunlich genau das Verhältnis zwischen dem Medium und dem Theater.

Zuschauende sitzen im Theater in den meisten Fällen auf einem Platz im Raum und können das von dort aus sichtbare Gesamtgeschehen auf der Bühnenfläche betrachten. Es gibt i.d.R. wenig Möglichkeiten, die eigene Perspektive nach Beginn des Stücks zu verändern. Nur selten kann während der Inszenierung der Platz gewechselt, vor oder zurück gerutscht werden. Die Live-Kamera hebt diese fixierte Distanz des Zuschauenden auf.⁴ Sie kann als Requisit auf der Bühne die eigene Position wechseln, nah an das Geschehen heran treten und sogar hinter die Bühne wandern. Die Kamera zeigt Spielende aus jenen Perspektiven, die für die Zuschauenden unerreichbar sind.

Live-Video im Theater und in theaterpädagogischen Prozessen

Gleichzeitig hat das Publikum keine Kontrolle über diese neue Flexibilität. Was auf der Projektionsfläche zu sehen ist, wird von der Person mit der Kamera, von der Inszenierung bestimmt. Die Reproduktion des Bühnengeschehens wird genutzt, um im Sinne des Stücks zu argumentieren. Im Theater wird durch die Kamera das gezeigt, was sichtbar sein soll, alles andere verschwindet im Unsichtbaren. Die Perspektive der Kamera wird zur Realität des Spiels.

Doch Video auf der Bühne hört nicht bei der Kamera auf. Die Reproduktion wird erst durch das Zeigen des Bildes sichtbar. Betrachten wir also kurz das Abspieldmedium: Das Interessante ist, dass der Fernsehapparat und die Kinoleinwand einen Statuswechsel durchlaufen, sobald sie auf die Bühne gestellt werden. Ursprünglich sind sie bloße Gegenstände, Möbel in einem Raum, ohne Beziehung zum darauf gezeigten Bild. Auf der Bühne werden sie zum Requisit und Bühnenbild. Sie stehen im Kontext der Inszenierung, wodurch das Bühnenbild als Installation gesehen werden kann.⁵ Die Leinwand wird mit einer Umwelt konfrontiert, die sie selbst beeinflusst und interpretierbar macht. Sie wird von der Bühne überlagert und überlagert im gleichen Moment die Bühne.

Die Montage

Hier kommt der Begriff der Montage ins Spiel. Eine Montage ist in der Kunst das Aufeinanderprallen und Überschneiden zweier meist widersprüchlicher Teilstücke. Der Zusammenschluss dieser führt in der Wahrnehmung der Zuschauenden nicht nur zu einer Summe an Eindrücken, sondern zu einem neuen Produkt.⁶ Gerade im Kontext der Videonutzung liefert die Montage ein bereicherndes Verfahren für das gegenwärtige Theater. Es werden mediale Repräsentation – Video und Projektion – mit der körperlichen Bühnenpräsenz konfrontiert. Das Video entkörperlicht zunächst den Spielenden, abstrahiert sein Abbild zu einem Interpretationsraum, der dann auf der Bühne wieder neu mit der Körperlichkeit des Spielenden konfrontiert wird.⁷ Es werden einzelne Vorgänge herausgestellt und neu montiert.

Filmische Ästhetiken wie die Nahaufnahme halten auf diese Weise Einzug ins Theater. Zeitlupe, Standbild, die Trennung von Bild- und Tonspur, all diese filmischen Mittel finden ihre theatrale Entsprechung, führen neue Metaebenen auf dem Theater ein und werden so zu theatralen Zeichen.

Video auf der Bühne

In diesem Sinne experimentieren und forschen Castorf, Stemann und viele andere mit Video in ihren Inszenierungen, finden neue Wege der Überlagerung, Entfremdung und Gleichsetzung von Körpern und Bild. Herunter gebrochen passiert dies i.d.R. auf drei Weisen:

1. Einsatz und Adaptierung filmästhetischer Mittel in szenischen Prozessen: Beispielsweise die Variation von Tempi in Szenen, Zeitlupe und Zeitraffer, ursprünglich filmästhetische Mittel, inzwischen auch fester Bestandteil des theatralen Methodenkatalogs.
2. Einsatz von vor- oder fremdproduziertem Material: Videoeinspieler als eine Art dokumentarische Fußnote (Piscator), als Spielpartner oder Bühnenbild, als kontrastierende, kommentierende oder neue inhaltliche, visuelle Ebene, die die Außen- oder digitale Welt ins Theater holt.
3. Einsatz von live produzierten Video: Der Entstehungsprozess und das resultierende Video sind Teil der Inszenierung. Eine oder mehrere Kameras werden durch die Spielenden oder durch Kamerapersonen bedient, live geschnitten und abgespielt.

Der Workshop

Während des dreitägigen Workshop-Wochenendes 2019 der Gesellschaft für Theaterpädagogik in Himbergen wurde ein spezieller Fokus auf den Einsatz von Live-Video auf der Bühne gelegt. Aus einer pragmatischen Sicht heraus ist diese Form des Videoeinsatzes zum einen günstig, zum anderen leicht reprodu-



Deutsches Schauspielhaus Hamburg, *Bluets*, Katie Mitchell

Live-Video im Theater und in theaterpädagogischen Prozessen

zierbar. Künstlerisch betrachtet bietet live produziertes Video großes Potenzial, sowohl in Inszenierungen, aber auch innerhalb von theaterpädagogischen Prozessen vertiefende Ebenen zu etablieren. Darüber hinaus kann auf diese Weise, wie oben ausgeführt, durch Gruppen intuitiv erforscht werden, in welchem Verhältnis Video als Medium der Reproduktion zum szenischen Vorgang und dessen Rezeption steht. Dieses Spannungsfeld kann eine Bereicherung für die Auseinandersetzung mit Themen, aber auch mit dem eigenen szenischen Handeln auf der Bühne sein. Im Zentrum des Workshop-Wochenendes stand folglich das kreative und breite Ausprobieren mit Live-Video. Übungen wechselten sich dabei mit Reflexionen ab, in denen Wirkungen herausgestellt wurden. Das Wochenende einleitend, lernten sich die Teilnehmenden in verschiedenen auf Video basierten Übungen kennen. So wurde nicht nur eine produktive Arbeitsatmosphäre geschaffen, sondern auch ein erster Kontakt mit dem Medium hergestellt. Letzterer sollte grundlegende Berührungspunkte direkt zu Beginn abbauen und die weitere Arbeit entlasten. Am darauffolgenden Tag durchliefen die Teilnehmenden zwei Workshops: Einen zu Bildkomposition, Kamerafahrten und Live-Video als Spielpartner, einen zweiten zu Methoden und Möglichkeiten von Live-Video als Bühnenbild und montierte Überlagerung. Im Workshop zu Live-Video als Spielpartner wurden zunächst Einstellungsgrößen (Totale, Nah-, Detailaufnahme, ...) und einfache Kamerafahrten eingeführt, bevor die Gruppe darauf basierend szenische Experimente durchführte. Letztere wurden dann auf Vor- und Nachteile der Parallelschaltung von realer Präsenz der Spielenden und ihrem reproduzierten Abbild untersucht. Es entstanden kurze Szenen, die mit der Montage von Videobild und sichtbarer Produktion dessen spielten.

Im zweiten Workshop lag der Untersuchungsfokus auf der Überlagerung von Bühnenhandlung und Videobild, deren Abgrenzung durch das Medium stark verschwimmt. Hierzu wurden aktuelle Inszenierungsbeispiele gesichtet, die über die gemeinsame Reflexion hinaus auch als Inspirationsquelle für das nachfolgende Experimentieren dienten. Die daraus entwickelten Szenen widmeten sich einer Vielzahl von kuriosen Gegenständen, die durch das Spiel mit Kamera und Projektionsflächen montageartige Gleichzeitigkeiten auf der Bühne entstehen ließen. Diese sollten den Blick der Zuschauenden herausfordern und mit ihrem Wirklichkeitsempfinden spielen.

Am Abend des zweiten Workshop-Tages wurden in sechs Kleingruppen kurze Szenen entwickelt, die dann mit Taschenlampen als einziger Beleuchtungsquelle im Freien präsentiert wurden. Ein mitlaufendes Kamerabild wurde auf die Fassade einer im Hintergrund liegenden Scheune projiziert.

Anmerkungen

1 vgl. Böser, Knut; Vatková, Renata (Hrsg.): *Erwin Piscator. Eine Arbeitsbiographie* in 2 Bänden. Meisenbach Riffarth: Berlin 1986. Hier Band 1.

2 vgl. Diederichsen, Diederich: *Theater ist kein Medium – aber was bewirkt es, wenn der Mann mit der Videokamera auf der Bühne arbeitet.* In: Henning Rischbieter et al. (Hrsg.): *Dramaturg. Zeitschrift der Dramaturgischen Gesellschaft.* Ausgabe 1/04. Dramaturgische Gesellschaft: Berlin 2004.

3 Die hier formulierten Ideen sind angelehnt an Überlegungen aus John Bergers *Ways of Seeing* (Penguin Books: London 1972) und Walter Benjamins *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit* (Suhrkamp: Frankfurt a.M. 1989)



Volksbühne Berlin, *Don't be evil* von Kay Voges Foto: J. Röder

Nachdem der zweite Workshop-Tag primär geübte, szenische Sequenzen mit Live-Video-Einsatz fokussierte, arbeiteten die Teilnehmenden am dritten Tag mit performativen Formaten. Hierbei wurden Performance-Übungen durch eine projizierte Videoebene bereichert, die kleine Vorgänge vergrößerte, dem Publikum eine zweite Perspektive auf das Geschehen eröffnete oder eine spezielle Aufgabe im Ablauf einer Performances übernahm. Wichtig für alle Workshop-Teile am Samstag und Sonntag war, dass die Teilnehmenden zum einen auf der Bühne selbst mit der Kamera arbeiten mussten, zum anderen aber die Wirkung der szenischen Ergebnisse als Publikum rezipierten. Hierdurch konnten in stets anschließenden Reflexionen Umsetzung und Wirkung herausgearbeitet und abgewägt werden.

Dabei entstand ein Konsens über die Möglichkeiten und Chancen von Videoebenen auf der Bühne, der auch auf die oben bereits angeschnittenen nicht live-produzierten Arten des Videoeinsatzes im Theater anwendbar ist: Natürlich benötigt nicht jeder szenische Vorgang, nicht jede Inszenierung grundsätzlich das Medium Video. In gewissen Konzeptionen kann es das Theater sogar untergraben und diesem schaden. Gerade die euphorische Nutzung vieler verschiedener Ansätze kann zu einer Überladung des Bühnengeschehens führen. Konzeptionell mitgedacht, dramaturgisch passend eingesetzt und mit den restlichen szenischen Ideen entsprechend montiert, kann Video aber eben auch eine große Bereicherung für das moderne Theater und die Theaterpädagogik sein. Durch die stetige Weiterentwicklung von Videotechnik war es nie einfacher als heute, Video im Theater einzusetzen. Wichtig ist stets, dieses komplexe Medium nicht nur als weiteres Mittel über eine Inszenierung zu stützen, sondern es als Ausgangspunkt, als Erweiterung, als gleichberechtigtes theatrales Mittel zu sehen.

4 vgl. Balász, Béla: *Der Geist des Films.* Suhrkamp: Frankfurt a.M. 1930.

5 vgl. Hegemann, Carl: *Was bewirkt die Kamera auf der Bühne bei den Schauspielern?* In: Henning Rischbieter et al. (Hrsg.): *Dramaturg. Zeitschrift der Dramaturgischen Gesellschaft.* Ausgabe 1/04. Dramaturgische Gesellschaft: Berlin 2004.

6 vgl. Geiger, Heinz; Haarmann, Hermann: *Aspekte des Dramas. Eine Einführung in die Theatergeschichte und Dramenanalyse.* Springer: Wiesbaden 1996.

7 vgl. Lehmann, Hans-Thies: *Postdramatisches Theater.* Verlag der Autoren: Frankfurt a.M. 1999.

„Wozu ist musikalische Bildung da?“ - einige assoziative Antwort-Partikel

Gerd Koch

Ich plaudere aus meinem Arbeitsfeld der „Sozialen Kulturarbeit“ (Schwerpunkt Theater)¹: Mit englischen native speakers habe ich mittlerweile kaum noch ein Verständigungsproblem, wenn ich den speziellen deutschen Begriff BILDUNG in fachliche Gespräche einführe, indem ich das englische Wort BUILDING verwende. Ich nutze die phonetische Ähnlichkeit, um Fülle / Absicht / Methodiken / Sichtweisen / Geschichte des BILDUNGsdenkens und seiner Praxis in ein gemeinsames Verständnis zu transformieren. Uns kommen dann Assoziationen dieser Art in den Sinn: handeln, bauen, gestalten, bewohnen, beheimaten, kombinieren, montieren, stufen, entwickeln von verschiedenen Räumen, Architekturen, Gebäuden und Funktionen in einer differenzierten / ausdifferenzierenden Einheit von Einzel- und Kollektiv-Anstrengung, auch durch solidarisches, nachbarschaftliches, geselliges Agieren.

Im „Etymologischen Wörterbuch der deutschen Sprache“ erfuhr ich, dass das Wort Bildung sich etymologisch herleite vom ästhetisch-sozialen Begriff „Bild“, und „Bild“ hatte historisch zuerst die Bedeutung von ‚Vorbild‘, ‚Muster‘, ‚gute, richtige soziale Form‘, ‚Verfassung‘ (siehe das mittelalterliche „Weichbildrecht“). Erst später überwog die Bedeutung ‚künstlerisches Abbild‘. „Bild“ meinte begriffsgeschichtlich sehr früh also ‚Benehmen‘ und Rechtsgefüge, Verfasstheit.

Bildung – so verstanden – ist eine Architektur von Vielfältigem, ein Gefüge auch von Widersprüchlichem. Für das weite Feld des Theaters hat der Theaterhistoriker Rudolf Münz das Wort vom „Theatralitätsgefüge“ eingeführt – es berücksichtigt im Übrigen auch Negationen, Tabus, Widersprüche oder Randgebiete etwa des Sozialen, Psychologischen, Organisatorischen im Bereich des Theatralen. Es ist mir ein Denk- und Handlungsmuster für mein Verständnis auch von Bildung – also: Ich gehe aus von einem Bildungs-Gefüge und kann es auch so skizzieren: Bildung ist ein flexibles Bei-sich-Sein und ein Gegenüber-Sein zugleich – zugleich ein „Lebensgewinnungsprozess“ (um einen nicht sehr bekannten Begriff von Karl Marx zu verwenden. Und mein Gewährsmann in Theaterfragen, der Dialektiker Bertolt Brecht, hat in den 1930er/1940er Jahren in seinem „Buch der Wendungen“ (dem chinesischen Denker „Me-ti“ nachempfunden), diese Verhaltenslehre formuliert / postuliert: „Ihr müßt euer Leben bauen.“

Im selben Werk heißt es über das „Wesen der Liebe“: Sie sei eine „große () Produktion ... Den Besten gelingt es, ihre Liebe in völligen Einklang mit anderen Produktionen zu bringen; dann wird ihre Freundlichkeit zu einer allgemeinen, ihre erfinderische Art zu einer vielen nützlichen und sie unterstützen alles Produktive.“ Und auch dies schreibt Brecht: „Alle Künste tragen bei zur größten aller Künste, der Lebenskunst“

Ich suchte aus gegebenem Anlass – als Nicht-Musik-Experte – nach Fingerzeigen in Zusammenhängen zur Musik-Kunst. KollegInnen aus der Musik gebrauchten manchmal das Wort „Agogik“ – prima, dachte ich, das passt mir, benutzen wir doch in der neueren, auch international, transkulturell und sozialwissenschaftlich sich vergewissernden Erziehungswissenschaft diesen Begriff, um unser ‚Geschäft‘ als eine begleitende, freiheitliche Begleitung zu begründen. Und in der Tat berühren sich hier Bildungs- und Musik-Diskurse – wie mir zwei Kollegen² aus dem Felde der Musik bestätigten. Ich notierte mir einige ihrer Stichworte: Der

Begriff Agogik wurde 1884 durch Hugo Riemann eingeführt als kalkulierter Bestandteil der musikalischen Interpretation. Agogik ist die Befreiung von einer schematischen, rein taktgebundenen Bewegung zu einer aus wechselnden (häufig emotionalen) Impulsen entstehenden Beschleunigung oder Verlangsamung. In der Agogik zeigt sich die Musikalität besonders deutlich.

Einen weiteren Fingerzeig meine ich, bei älteren musikalischen Aufführungs- und Kompositions-Praxen gefunden zu haben in deren relativer Offenheit von Materialverwendungen. Ich gehe ein Risiko ein und gestatte mir, (m)ein Verständnis von musikalischem Bildungsgefüge versuchsweise auch als eine Art „Pasticcio“ zu verstehen. Ich meine, bei Johann Mattheson (Komponist und Musiktheoretiker) in seinem umfangreichen Werk „Der vollkommene Capellmeister“ (erschienen 1739 in Hamburg)³ einen Beleg gefunden zu haben. Mittels seiner würzigen (Vor-Duden-) Schreibweise würdigt Mattheson den „locus oppositorum“, also die „Gegensätze“, im Musikalischen nicht etwa als ein „geringes Ansehen“, sondern „einen großen Nutzen in der Music überhaupt, sondern gibt vornehmlich vielerley Mittel an die Hand, sich mit guten Erfindungen hervorzuthun [...] sowohl bey gegebenem Anlasse der Worte als ohne dieselben“ (S. 217) Und zur exemplarischen „Nachahmung andrer Componisten“ weiß er zu sagen: „es ist auch solches nicht zu tadeln, wenn nur mit Bescheidenheit dabey verfahren wird. Entleihen ist eine erlaubte Sache: man muß aber das Entlehnte mit Zinsen erstatten, d. i. man muß die Nachahmungen so einrichten und ausarbeiten, daß sie ein schöneres und besseres Ansehen gewinnen, als die Sätze, aus welchem sie entlehnet sind“ (ebd.) – ich sehe hier eine vorzügliche Fassung dessen, was ich eine musikalische Bildung nennen möchte (vielleicht heutigentags neu zu bedenken in Hinblick auf Verwertungsdebatten rund ums Urheberrecht?! Nein; denn wir befinden uns im Bildungsdiskurs! Bedenken wir in diesem Zusammenhang die produktiven – auch ästhetischen – Verfahren wie „re-enactment“, „recycling“ oder lang schon geübt: die Parodie!).

Der Theatermensch Bertolt Brecht, der von seiner Laxheit in Sachen geistigen Eigentums überzeugt war, sagte im 20. Jahrhundert ganz Ähnliches fürs Übernehmen als einer Kunst zu erben in Formen der Herausforderung, von Impulsen zum Abarbeiten, zum gekonnten Andersmachen aus Staunen und Neugier. Brecht: „Natürlich muß das künstlerische Kopieren erst gelernt werden [...], es gibt eine sklavische Nachahmung und eine souveräne [...], die nur erfolgen sollten, um die Abbildungen der Wirklichkeit zum Zweck der Einflussnahme auf die Wirklichkeit genauer, differenzierter, artistisch phantasievoller und reizvoller zu machen, (sie, Anm. gk) werden um so ausdrucksvoller sein, da sie eine Negation von Vorhandenem darstellen – dies für Kenner der Dialektik“.⁴

Also: Eine souveräne Nachahmung ist kein schales Flickwerk, sondern eine Kunst des Kombinierens (compositio?), Bauens (siehe building / Bildung), des Anstiftens von Materialproben etwa mit unterschiedlichen Genres von unterschiedlichen UrheberInnen, indem Verschiedenes im Wettstreit liegt (siehe auch die Bedeutung des lateinischen con certare für gemeinsam / zusammen streiten oder gar kämpfen). Ein produktives Widerspruchsfeld tut sich auf: Altes und Neues, Neues im Alten, Erinnern und Klang des Utopischen, Staunen über Hiesiges und Nähe eines vermeintlich

„Wozu ist musikalische Bildung da?“ – einige assoziative Antwort-Partikel

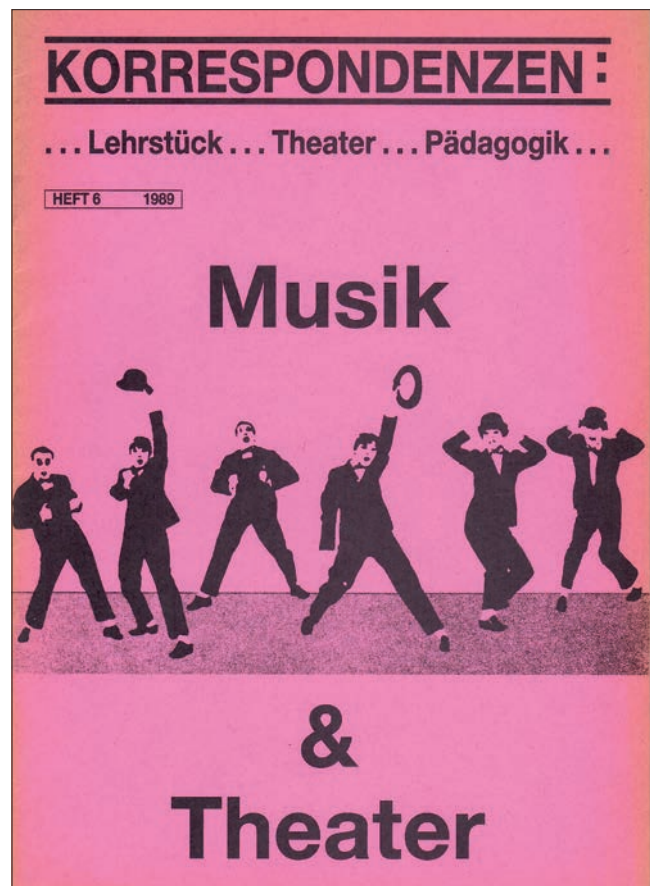
Fremden, gemeinsame Meisterschaft / Meisterschaft durchs Zusammensetzen usw.

Ich bin ein Freund der Musik-Theater-Praxis eines Georg Philipp Telemann (Zeitgenosse von Mattheson). Als Leiter der Hamburger Oper im 18. Jahrhundert nannte er diesen seinen modernen Arbeitsplatz einen „Hamburgischen Schau-Platz“, [] auf dem er „Sing-Spiele“ zu Gehör und Ansicht brachte (etwa „Omphale“ „zum erstenmale im Jahre 1724 aufgeführt“)⁵ – und da konnte allerhand Verschiedenes und Gemischtes geschehen. Telemann trennt im Übrigen die Komposita „Schauplatz“ und „Singspiel“ – mittels Bindestrich in: Schau – Platz – Sing – Spiel: also Trennen und Binden zugleich – ein vielleicht widersprüchliches und doch harmonisches Ganzes?! Ein bewegliches, vielsprachiges Gefüge – siehe mein Verständnis von Bildung als Gefüge – als Pasticcio?.

Und nicht vergessen sei, dass uns das Wort „pasticcio“ auf Speisekarten mediterraner Restaurants manchmal begegnet als ein nahrhaftes, phantasievolles Gericht aus Vielfältigem, auch alltäglich Verfügbarem – aber durchaus phantasievolle Überraschungen in sich bergend (siehe auch zur Wortfamilie gehörend: Pastete, Pasta). Mithin: Bildung ist – nicht nur metaphorisch gesprochen – etwas sehr Nahrhaftes, eben ein Pasticcio! Da ist Musik(e) drin.⁶

In dem von mir Assoziierten, dürfen die Menschen, die Bildungs-Subjekte nicht fehlen, die im und mit einem Bildungsgefüge als Akteure, als Akteurinnen tätig sind. Deshalb hier zum Schluss das Zitat eines sich 1844 in der Emigration in Paris befindlichen deutschsprachigen Denkers – in gekürzter Fassung : „Gesetz, wir hätten als Menschen producirt: Jeder von uns hätte in seiner Production sich selbst und den andern doppelt bejaht [...] In Deinem Genuß oder Deinem Gebrauch meines Produkts hätte ich unmittelbar [...] Genuß [...] befriedigt, also das menschliche Wesen vergegenständlicht und daher dem Bedürfnis eines andern menschlichen Wesens seinen entsprechenden Gegenstand verschafft [...] Unsere Productionen wären eben so viele Spiegel, woraus unser Wesen sich entgegen leuchtete. Dieß Verhältniß wäre dabei wechselseitig, von deiner Seite geschähe, was von meiner geschieht“ (Hv. gk).⁷ Auch dazu ist musikalische Bildung da (und theatrale Bildung desgleichen)! Nicht das Schlechteste!

Und dies wird vom Philosophen Platon in seiner „Politeia“ übermittelt: „... denn eine neue Art von Musik einzuführen, muss man sich hüten, weil es das Ganze (Gemeinwesen , Anm. gk)



gefährden heißt, denn nirgends wird an den Weisen der Musik gerüttelt, ohne dass die wichtigsten Gesetze des Staates mit erschüttert würden ...“⁸. Auch das Folgende bedachte Platon, wie das Internet vermeldet; und muss es nicht auch aktuell-praktisch und variabel-kritisch immer wieder bedacht werden im Grenzhandel von Kunst & Pädagogik?! Also Platon: „Beruht nun nicht eben [...] das Wichtigste in der Erziehung auf der Musik, weil Zeitmaß und Wohlklang vorzüglich in das Innere der Seele eindringen, und sich ihr auf das kräftigste einprägen, indem sie Wohlanständigkeit mit sich führen und also auch wohlanständig machen, wenn einer richtig erzogen wird, wenn aber nicht, dann das Gegenteil!“ – „Musik und Rhythmus finden ihren Weg zu den geheimsten Plätzen der Seele.“

Anmerkungen

1 Und widme meine Zeilen zugleich meiner Kollegin Prof. Dr. Birgit Jank (Musikpädagogin)! < https://de.wikipedia.org/wiki/Birgit_Jank >

2 Vgl. Friedrich Kluge: *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. Berlin 1995. 23. Aufl., S. 109 f.

3 Rudolf Münz: *Ein Kadaver, den es noch zu töten gilt. Das Leipziger Theatralitätskonzept als methodisches Konzept der Historiographie älteren Theaters*, in: Ders.: *Theatralität und Theater*. Berlin 1998, S. 99

4 *Marx-Engels-Werke (MEW)*, Bd. 19, S. 362

5 Bertolt Brecht, *GBA Bd. 18*, S. 96

6 Bertolt Brecht, *GBA Bd. 18*, S. 176

7 Bertolt Brecht, *GBA Bd. 23*, S. 290

8 *Meine Merkposten aus Hinweisen von Joachim Lucchesi und Hans Martin Ritter, Frühjahr 2019*

9 Zit. nach „*Studienausgabe im Neusatz des Textes und der Noten*“ hrsg. von Friederike Ramm. Kassel u. a. 2012, 3. Aufl.

10 Bertolt Brecht: *Große Frankfurter und Berliner Ausgabe*, Bd. 25, S. 389

11 Siehe booklet zu Dorothee Miels und L'Orfeo Barockorchester Michi Gaigg: *Hoffnung des Wiedersehens. Telemann Arias*. deutsche harmonia mund 2012, S. 17

12 1850 schreibt Berthold Auerbach: „Wir haben wieder einen frischen Tropfen, verschmecket ihn nur, in dem Wein da ist Musik drin!“ < [13 Karl Marx: *Ökonomisch-Philosophische Manuskripte*. Frankfurt am Main 2015, 2. Aufl., S. 207](https://www.redensarten-index.de/suche.php?suchbegriff=- -Da%20ist%20Musik%20drin&bool=relevanz&gawoe=an&suchspalte[]=rart_ou&suchspalte[]=rart_varianten_ou></p>
</div>
<div data-bbox=)

14 So gefunden als Zitat an der Wand in der Ausstellung „summer of love. art, fashion and rock and roll“ (organized by the Fine Arts Museums of San Francisco in collaboration with Deutsche Bank im Palais Populaire Berlin 20. 6. – 29. 10. 2019).

Schauspiel in der medizinischen Simulation

Der Einsatz von Schauspielerinnen und Schauspielern in der Aus- und Weiterbildung von Medizinerinnen und Medizinern

Rahel Kurpat, Julia Browne

Schon seit Mitte des 20. Jahrhunderts werden die positiven Aspekte des Schauspiels in der Simulation vor allem für die medizinische Aus- und Weiterbildung genutzt. In Form von Simulationspatient*innen werden Schauspieler*innen eingesetzt, die so ausgebildet werden, dass sie Patientinnen und Patienten akkurat darstellen können (vgl. Barrows 1987 zit. nach Cleland et al. 2009, S. 478). Lernende im Bereich der Medizin bekommen so die Möglichkeit, Kommunikation und Gesprächsführung, sowie nichtinvasive Untersuchungen und Therapien zu lernen, darin ihre Kompetenzen zu entwickeln und geprüft zu werden, ohne dass dies an echten Patientinnen und Patienten geschehen muss.

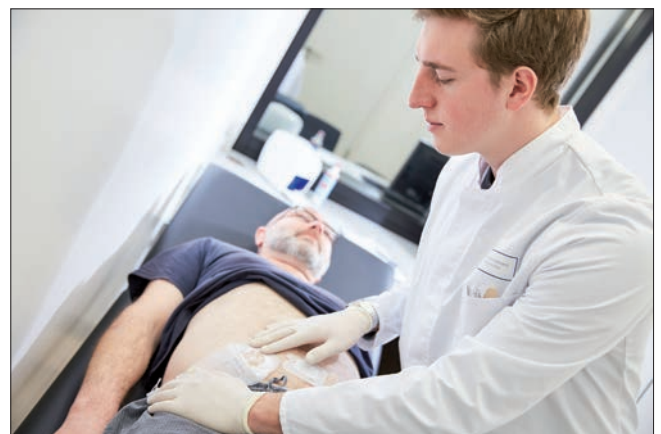
Vergangenheit

Simulation zum Zweck der medizinischen Ausbildung, insbesondere von praktischen Fertigkeiten, hat eine jahrhundertlange Tradition (vgl. St. Pierre/Breuer 2018, S. 2). Unter einer Simulation versteht man die künstliche Darstellung eines realen Prozesses und somit eine Möglichkeit, Handlungen und Geschehnisse in einem geschützten Rahmen fern der Realität auszuprobieren. Die Geschichte der medizinischen Simulation begann im 18. Jahrhundert mit Wachsmoulagen, die genutzt wurden, um Hautkrankheiten zu demonstrieren (vgl. Ignatzek 2005, S. 293). Danach stand die Entwicklung der, aus dem Erste-Hilfe-Kurs bekannten Plastikpuppe Resusci-Anne, an der seit 1960 die Herz-Lungen-Wiederbelebung trainiert wird. Mittlerweile hat sich eine neue Methode der Simulation etabliert: der Einsatz von Schauspieler*innen, die die Rolle von Patient*innen übernehmen. Howard S. Barrows (1918 - 2011) war Neurologe und Professor an der Southern Illinois University School of Medicine in den Vereinigten Staaten von Amerika. In den 1960er Jahren begann er als erster Lehrender im Rahmen des Unterrichts Schauspielerinnen und Schauspieler einzusetzen, worauf er zu Beginn wenig Zuspruch erfuhr (vgl. Peters 2018, S. 17). Für seine Kolleg*innen war der Einsatz von Schauspieler*innen anstatt von realen Patient*innen in Lehr- und Prüfungskontexten eine nahezu lächerliche Idee und es wurde kritisiert, warum unechte Patient*innen den echten vorgezogen wurden.

Gegenwart

Doch mit der Zeit wurde erkannt, dass die positiven Aspekte des Einsatzes von Schauspieler*innen statt realer Patient*innen überwiegen. Es werden kombinierte Situationen ermöglicht, in denen die Studierenden nicht nur ihre praktischen Fertigkeiten weiterentwickeln, sondern durch reflektiertes Erleben auch ihre kommunikativen Kompetenzen ausbauen können. Heute werden Simulationspatient*innen, wenn auch in unterschiedlicher Form und Häufigkeit, in allen medizinischen Fakultäten Deutschlands in Lehr- und Prüfungssettings ein-

gesetzt. An ihnen können sämtliche nichtinvasiven Methoden und Untersuchungen gelernt und geprüft werden, im Fokus steht hier immer die Kommunikation und Gesprächsführung: das erste Anamnesegespräch, Beratungssequenzen zu unterschiedlichen Themen, das Erklären von Untersuchungen und die Vermittlung von schlechten Nachrichten werden nun nicht mehr nur theoretisch behandelt, sondern in der jeweiligen Situation praktisch angewendet. Zudem gibt es die Möglichkeit, dass die Simulationspatient*innen im Anschluss den Lernenden ein Feedback geben, woraus diese viel über sich und ihre Kompetenzen lernen können. Dies ist nur ein Vorzug einer Methode, die wesentlich mehr Vorteile als Nachteile bietet. Durch den Einsatz von Simulationspatient*innen sind immer genau die Krankheiten verfügbar, die im Lehr-Lernsetting gebraucht werden, aber eventuell in der Klinik gerade nicht verfügbar sind (vgl. Collins/Harden 1998, S. 513) und Situationen mit Simulationspatient*innen können wiederholt werden, um mehreren Personen die Möglichkeit zum Lernen zu geben (vgl. ebd.). Durch eben diese Wiederholungen und eine zusätzliche Standardisierung können zudem Prüfungssettings kreiert werden, die reliabel und valide sind. An dieser Stelle wird ein weiterer Vorteil des Einsatzes von Simulationspatient*innen deutlich: Schauspieler*innen und Schauspieler sind bereit, Situationen immer und immer wieder zu durchleben: schwierige Gespräche, emotionale Situationen und unangenehme Prozeduren können wiederholt werden. Während das echten Patientinnen und Patienten nicht zugemutet werden kann, ist der Einsatz von Simulationspatient*innen ethisch vertretbar (vgl. Peters 2018, S. 14). Zudem ermöglicht die Methode ein „Lernen in einer geschützten Umgebung“ (ebd.): Fehler der Studierenden haben keine gravierenden Folgen wie eine Verschlechterung der Krankheit oder sogar den Tod einer Patientin oder eines Patienten, sondern geben die Möglichkeit aus Fehlern zu lernen und diese in der Realität nicht zu wiederholen. Somit übernimmt die medizinische Simulation den positiven Aspekt des theatralen Lernens also den geschützten Raum, der die Erlaubnis gibt, sich auszuprobieren, Fehler zu machen und daraus zu lernen. Trotz



Fotorechte: Universität Münster/Westf

Schauspiel in der medizinischen Simulation

all dieser Vorteile und einer konstanten Weiterentwicklung der Arbeit mit Simulationspatient*innen, gibt es weiterhin einige Nachteile im Vergleich zur Arbeit mit echten Patientinnen und Patienten: ihr Einsatz verursacht große Kosten und einen hohen organisatorischen und finanziellen Aufwand, zudem können mit Schauspielerinnen und Schauspielern nicht alle Krankheiten dargestellt, Methoden oder Untersuchungen durchgeführt werden (vgl. Collins/Harden 1998, S. 513). Zwar gibt es hier mittlerweile sehr vielfältige und realistische Möglichkeiten, trotzdem gibt es an manchen Stellen Grenzen.

Zukunft

Die zunehmende Verbreitung der Methode unterstreicht jedoch die positiven Aspekte und den wachsenden Erfolg. Ein starker und gut ausgearbeiteter Einsatz von Simulationspatient*innen zeugt von großer Qualität und vielfältigen Lehr-Lern-Möglichkeiten der medizinischen Aus- und Weiterbildung. Die medizinische Simulation verschiebt den Fokus der Ausbildung und macht die Lernenden zu Personen mit praktischen und kommunikativen Kompetenzen.

Der Einsatz von Simulationspatient*innen in der medizinischen Aus- und Weiterbildung benötigt jedoch ein hohes Maß an Sachverständnis im Bereich des Schauspiels und des Theaters. Und dies öffnet besonders für Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen ein neues Berufsfeld. Gerade mit Blick auf die neue Approbationsordnung für Ärzte, die 2025 in Kraft treten soll, werden die Bereiche Kommunikation und Soft Skills in der medizinischen Ausbildung ausgebaut, wodurch es einen größeren Bedarf an Simulationen im Medizinstudium geben wird. Es braucht Fachkräfte, die Simulationspatient*innen in ihren darzustellenden Krankheitsbildern ausbilden, anleiten und für die Vermittlung zwischen medizinischen Lehrenden und Schauspieler*innen.



Fotorechte: Universität Münster/Westf

Derzeit gibt es im deutschsprachigen Raum keinen goldenen Standard zur theaterpädagogischen Ausbildung von Simulationspatient*innen und das Vorgehen variiert je nach Fakultät (vgl. Murano/Rochenbauch 2018, S. 33). Dies ist darin begründet, dass auch die Art und Weise, wie Simulationspatient*innen in der Lehre und in Prüfungen eingesetzt werden, sehr unterschiedlich ist. Jede Fakultät arbeitet mit unterschiedlichen didaktischen Konzepten, in welche sich die Simulationspatient*innen als Methode integrieren müssen. Gerade aus diesem Grund ist das Training der Simulationspatient*innen von zentraler Bedeutung, entscheidet über den Erfolg der Methode (vgl. Lauber 2018, S. 62) und fordert dabei großes Sachverständnis im Bereich der Theaterpädagogik, des Schauspiels, der Medizin und der Didaktik.

Hier öffnet sich eine ganz neue Art des interprofessionellen Arbeitens: eine Zusammenarbeit der Humanwissenschaft und der Kunst mit Fokus auf die Entwicklung der Studierenden.

Literatur

- Cleland, J.A./Abe, K./Rethans, J. (2009): The use of simulated patients in medical education: AMEE Guide No 42. In: *Medical Teacher*, Vol. 31, No. 6. S. 477-486.
- Collins, J.P./Harden, R.M. (1998): AMEE Medical Education Guide No. 13: real patients, simulated patients and simulators in clinical examinations. In: *Medical Teacher*, Vol. 20, No. 6. S. 508-521.
- Ignatzek, Benedikt (2005): Dermatologie. In: Gerabek, Werner E./Haage, Bernhard D./Keil, Gundolf/Wegner, Wolfgang (Hrsg.): *Enzyklopädie Medizingeschichte*. De Gruyter, Berlin/New York, S. 293.
- Lauber, Heike (2018): Ausbildung von SPs für die medizinische Lehre. In: Peters, Tim/Thrien, Christian (Hrsg.): *Simulationspatienten. Handbuch für die Aus- und Weiterbildung in medizinischen und Gesundheitsberufen*. 1. Auflage. Bern: Hogrefe Verlag, S. 47-62.
- Murano, Sandra Angela/Rochenbauch, Katrin (2018): Erarbeitung von glaubhaften Simulationen mithilfe von Rollenskripten für SPs. In: Peters, Tim/Thrien, Christian (Hrsg.): *Simulationspatienten. Handbuch für die Aus- und Weiterbildung in medizinischen und Gesundheitsberufen*. 1. Auflage. Bern: Hogrefe Verlag, S. 33-46.
- Peters, Tim (2018): Simulationspatientinnen und Simulationspatienten – Eine Einführung. In: Peters, Tim/Thrien, Christian (Hrsg.): *Simulationspatienten. Handbuch für die Aus- und Weiterbildung in medizinischen und Gesundheitsberufen*. 1. Auflage. Bern: Hogrefe Verlag, S. 13-22.
- St. Pierre, Albert/Breuer, Georg (Hrsg.) (2018): *Simulation in der Medizin. Grundlegende Konzepte – Klinische Anwendung*. 2. Auflage. Berlin: Springer Verlag.

Das Ringen um die Utopie

Konvergenzen der Fragen zeitgenössischer Theaterpraxis und Theaterpädagogik anhand des Theaterstücks „Clean City“ und der Performancearbeit von „Arrivati&Schwabinggrad Ballett“

Myropi Margareta Tsomou

Die Feststellung, dass sich angesichts der sogenannten „social“, „participatory“ oder „interventionist turn“ in den Künsten die klassischen Fragen der Theaterpädagogik entgrenzt haben und in die Felder der zeitgenössischen Theaterpraxis eingedrungen sind, ist nicht mehr neu.¹ Als aktive Dramaturgin kann ich bestätigen, dass Fragen von Partizipation und Erfahrungsproduktion von „Laien“ und Zuschauer*innen am Theater, Fragen von Diversität und Privilegienverteilung aber auch Fragen politischer und sozialer Ästhetik, schon längst nicht mehr nur die Theaterpädagogik-Abteilungen sondern die Kurator*innen der Hauptbühnen der Theaterhäuser beschäftigen.

Ich spreche hier natürlich vom Theater einer postdramatischen Ästhetik, die das Sprechtheater entgrenzt: das postdramatische Theater kann die Black Box und die dramatische Textvorlage verlassen und sucht die Intervention in soziale Kontexte; arbeitet mit Laien (oder besser Nicht-Theaterprofis) und ihren Biographien; öffnet sich für partizipative und kollektive Vorgänge und funktioniert das Theater um in einen Begegnungs- und Versammlungsraum sozialer Experimente; es multipliziert die Formate durch die Vervielfältigung der theatralen Mittel, die sich an Multimedialität, und an der Körperlichkeit, sowie den Zeitigkeitsregeln der Performance orientieren. Das Theater von dem ich spreche - (z.B. andcompany, Rimini Protokoll, geheimagentur, Gob Squad, She She Pop, Gintersdorfer/Klassen, Milo Rau, Show Case beat LeMot) widmet sich einer Arbeit am Nicht-Perfekten und Nicht- Professionellem, lässt das Reale durch dokumentarische Mittel auf der Bühne verhandeln, stellt seine Repräsentationsakte als gesellschaftliche Verabredung transparent aus und bringt die klassischen Rollenverteilungen von Regisseur*innen, Darsteller*innen, Dramaturg*innen, Zuschauer*innen und Autor*innen durcheinander.

Dabei entstehen Situationen, die theaterpädagogischen Vorgängen sehr ähnlich sind: Ich spreche von Versuchsanordnungen, die Erfahrungen nicht nur repräsentieren, sondern überhaupt erst herstellen; von kontextbezogenen Theaterprojekten, die als prozess- und zielgruppenorientierte Formate die Grenzen zur Soziokultur verwischen; oder von partizipativen Recherchevorhaben zur Produktion kollektiver Lern- und Lehrprozesse. Solche Ansätze stehen in der Theaterpädagogik natürlich im Zentrum.

Sie korrespondieren mit einem Verständnis von Theaterpädagogik, für das die Vermittlung von bereits existierendem Wissen weniger interessant ist, als die Generierung von Wissen im Prozess des Experiments, der Inszenierung und der Recherche. Und so, wie die Theaterpädagogik sich nicht damit zufrieden gibt Wissen weiterzugeben, sondern Neues im kollektiven Prozess zu schaffen - um so nicht zuletzt auch Transformationsprozesse von Subjektivierungsweisen anzustoßen - so mündet auch die Theaterpraxis nicht mehr nur in der Repräsentation und Abbildung einer dramatischen Vorlage, sondern in der Schaffung

neuer Erfahrungswelten für wahlweise alle - Zuschauer*innen und Beteiligte am Theaterproduktionsprozess.²

Diese Annäherung von Fragen zeitgenössischer Theaterpraxis und Praktiken der Theaterpädagogik möchte ich im Folgenden anhand von zwei Beispielen aus meiner eigenen Theaterpraxis experimentell durchdenken. Dabei exemplifiziere ich wie ähnlich die Arbeitsprozesse aber auch die Widersprüche theaterpädagogischer und post-dramatischer Motive und Stückentwicklung geworden sind.

Zuerst spreche ich über Clean City für das ich die Dramaturgie gemacht habe (Onassis Cultural Center, Regie Anestis Azas und Prodromos Tsinikoris). Es ist ein Stück, mit und von denjenigen, die unseren Dreck sauber machen - so treten migrantische Putz- und Hausangestellte in Griechenland als Expertinnen ihres Lebens auf die Bühne.

Der Auswahl der Darstellerinnen ging ein langer Rechercheprozess voraus. Wir besuchten migrantische Communities und Frauenorganisationen, informierten uns über ihre Kämpfe und wählten schließlich mit Kriterien wie Repräsentativität, potentielle Bühnenpräsenz und Heterogenität von Positionierung fünf entzückende Damen aus, deren Geschichten als so tragisch und heldenhaft wie herkömmlich und typisch für weibliche Migrationserfahrung gelten können. Wir interviewten sie über ihren Beruf und Leben und formten ihre Zeugenschaften zu Protokollen (wie man bei Rimini Protokolle sagen würde), die sie dann als geskriptete Real-erfahrungen nochmal auswendig lernten und direkt ohne die Simulation einer vierten Wand dem Publikum vortrugen. Diese Methode könnte als eine alternative Antwort auf die Fragen des sogenannten Laientheaters fungieren: Die Darstellerinnen treten nicht als Laie sondern als Profis, als Expertinnen ihres Lebens auf die Bühne; ihre Spielweise ist die des „Sich-Zeigens“ und nicht die der psychologischen Einfühlung in eine Figur; sie geben ihre Stimmen zu Gehör und führen Alltagshandlungen aus - darin sind sie sowohl souverän als auch nicht-perfekt, was eine Authentizitätsbehauptung stärkt aber auch Verfremdungseffekte generiert, die durch das ständige Thematisieren des künstlerischen Entstehungsprozesses eine unreflektierte Identifikation mit dem Bühnengeschehen erschweren. Diese Art der Textgenerierung ist, meiner Ansicht nach, ein guter möglicher Ansatz für das Theatermachen mit Nicht-Schauspieler*innen.

Im Prozess der Herstellung des dramaturgischen Rahmens für ihre Geschichten, wiederum, haben wir - die Regisseure und ich - stets versucht die Falle der Exotisierung und der Viktimisierung zu umgehen, was sich allerdings meiner Meinung nach nicht völlig umgehen lässt. Wir haben zwar versucht sie als Superheldinnen des Alltags zu inszenieren, aber auch die Heroisierung von tragischer Erfahrung birgt ein Stück Spektakularisierung von Elend in sich. Mark Terkessides hat schon in den 90ern in Bezug auf Projekte mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Das Ringen um die Utopie

gesagt, dass er es leid hat, dass diese immer nur über ihre eigene Biographie rappen müssen - damit würden die Jugendlichen auf ihre Biographie reduziert. Und die Kritik kursiert schon seit Längerem, dass diese Art von Theater eine reine Authentizitätsschau ist. Diese Gefahr sehe ich auch und sie hat sicherlich nicht zuletzt mit den unterschiedlichen sozialen Hintergründen der Darsteller*innen und der Projektleiter*innen zu tun.

An dieser Stelle möchte ich das Verhältnis der professionellen Theatermacher*innen oder auch entsprechend der Lehrenden oder Spielleiter*innen zu den Nicht-Theaterprofis problematisieren: In unserem Fall bestand ein Hierarchiegefälle hinsichtlich sowohl der Frage von Marginalisierung als auch hinsichtlich des Know-Hows im Umgang mit Repräsentationsmittel. Mit Spivak wäre zu konstatieren, dass die Subalterne nicht sprechen kann, weil sie weder über die Repräsentationsmittel verfügt, noch über die Bestimmungsmacht der Interpretationsraster in denen ihre Stimme eingeordnet und verstanden wird; aber dass es gleichzeitig, so Spivak, nicht darum gehen kann, die Subalternen „nur für sich sprechen zu lassen“. Vielmehr sollten die Privilegierteren um die Repräsentationsformen der Anderen ringen und zwar - und das ist das Wichtigste - in einem Aushandlungsprozess in strategischer Allianz mit den Subalternen. Diese Aushandlung, was auf die Bühne kommt, war unsere tägliche Aufgabe bei Clean City. Wenn man nun in der Tradition von Paulo Freire davon ausgeht, dass der Lernstoff solcher Prozesse die eigene Lebenssituation der Beteiligten und ihre Wahrnehmung ist, dann muss zu allererst konstatiert werden, dass vor allem wir, das Produktionsteam und das Publikum den vielleicht größten Lerneffekt zu verzeichnen hatten. Dabei haben wir, als Teile der Mehrheitsgesellschaft, zum einen, zum ersten Mal in dieser Öffentlichkeitswirksamkeit über die Lebensrealität weiblicher und insbesondere migrantischer Reproduktionsarbeiterinnen erfahren - die nicht zuletzt als informelle Arbeiterinnen zu den unsichtbarsten der Gesellschaft gehören. Zum anderen aber, haben wir auch ein neues Bild von uns, der griechischen Mehrheitsgesellschaft, durch die Augen

migrantischer Hausarbeiterinnen kennengelernt. Unsere Darstellerinnen haben zwar Transformationsprozesse erfahren - sie haben in den Proben ihr Griechisch verbessert und hatten mit dem Stück die Möglichkeit durch die Welt zu touren und haben damit natürlich eine andere Selbstvergewisserung erfahren. Mir ist es hier aber wichtig zu betonen, dass die Lernrichtung in diesem Fall stets reziprok war, und wir nur mit Hilfe unserer Darstellerinnen ein Thema, das - mit Rancière gesagt - als Anteil der Anteillosen gelten kann, auf weltweit wichtigen Bühnen prominent sichtbar machen konnten.

Etwas weitgehender bearbeiten wird diese Widersprüche in der aktivistisch-künstlerischen Arbeit mit dem Schwabinggrad Ballett, die ich als nächstes reflektieren möchte. Das Schwabinggrad Ballett, ist eine interventionistische Agitprop-Musik- und Performancegruppe, die 2000 von Aktivist*innen und Künstler*innen aus der Diskurspop- und Politikunstszone in St. Pauli gegründet wurde. Seit 2013 arbeiten wir mit geflüchteten Aktivist*innen der Gruppe Lampedusa in Hamburg und treten mit ulkigen Straßenperformances und elektronischer Musik im öffentlichen Raum aber auch in Theaterkontexten auf.

Die Frage der Hierarchie-Gefälle beschäftigt uns bei der Arbeit von Schwabinggrad Ballett und Arrivati unentwegt und entzündet sich an den heterogen gelagerten gesellschaftlichen Positionierungen innerhalb der Gruppe von Weißen/Nicht-Weißen, Mann/Frau, Migrant*innen/Nicht-Migrant*innen, Profikünstler*in/Nicht-Künstler*in, Geflüchtete/Nicht-Geflüchtete, Prekäre/Nicht-Prekäre, Queers/Nicht-Queers, Jung oder Alt. Anders als bei Clean City, wo die Produktionsbedingungen und der Produktionszeitraum klar umrissen waren, haben wir in der nachhaltigen Gruppenarbeit über die letzten Jahre hinweg, Zeit gehabt, um einige Strategien zu entwickeln und um die historisch gewachsenen Status-Kluffen zumindest in Momenten zu überbrücken. Zunächst muss gesagt werden, dass wir die Aktivist*innen von Lampedusa in Hamburg nicht gecastet haben, sondern, dass sie Teil der Stadtbewegungen der Hamburger Hafenstrasse waren



Arrivati-Park Eröffnung, Foto: „Recht auf Stadt“ e.V.

Das Ringen um die Utopie

und wir sie als Mitstreiter*innen adressierten. Wir arbeiteten nicht mit den besten oder geeignetsten fürs Theater, sondern mit den aktivsten der Gruppe, die später die Theatergruppe Arrivati gründeten, um als Geflüchtete eine selbstorganisierte Theaterstruktur zu schaffen. Für die Proben an der Musikplatte „Beyond Welcome“ und des vom HAU Hebbel am Ufer produzierten Theaterstücks „Die Chöre der Angekommenen“ in 2017, entwickelten wir die Praxis der gegenseitigen Teach-Ins: Die einen erzählten uns von der rechtlichen Lage um das kollektive Bleiberecht oder brachten uns bei, wie man Hungerstreiks macht, und wir erzählen davon, wie man die Stimme aufwärmt oder an Musik-Samples rumbastelt. Das war ein gegenseitiger Forschungs- und Lehrprozess, der als dialogisches Lernen die Grenzen zwischen dem Normsubjekt und dem vermeintlich abweichenden Anderen, verwischt. Gleichzeitig arbeitet das Ballett stets an der strategischen Überwindung von Expert*innentum und Autor*innenschaft: jede muss alles können dürfen. Das Nicht-Perfekte ist damit sowohl als politisch-soziale Strategie als auch in der Ästhetik des Balletts eingeschrieben. Somit versuchen wir nicht Theater mit, über oder für Geflüchtete zu machen, sondern lassen einen Gestaltungsraum entstehen, der neue Erfahrungen für alle Beteiligten zu produzieren vermag.

Am besten materialisierte sich diese gegenseitige Integration von Wissensbeständen in den Improvisationen für die Musik- und Tanzproduktion, die erheblich von unseren aus Afrika stammenden Kolleg*innen beeinflusst wurde: denn wie Jeremy Gilbert einst über die Arbeitsweise des Arkestras des afroamerikanischen Avantgarde-Komponisten Sun Ra es ausdrückte, ermöglicht kollektive Improvisation eine nicht-signifizierende Kommunikation von Energien, sowie eine Sozialität, die durch transversale Beziehungen gekennzeichnet ist und durch keinerlei Logik von Signifizierung, Hierarchie, Ethnizität und Nation



Clean City Münchner Kammerspiele, Foto: Judith Buss

verstanden werden kann.³ Was nicht heißt, dass die durch den Kolonialismus gewachsene Privilegienverteilung zwischen weißen und schwarzen Menschen dadurch aufgehoben wird - doch mit den Mitteln der Kunst können Momente aufscheinen, in denen sie teilweise ausgesetzt wird.

Das bedeutet auch, dass man entlang der Bedürfnisse dieser Akteure Kunst macht: Im Fall der Zusammenarbeit des Balletts mit den Arrivati heißt das, dass wir in dieser Konstellation vor allem im Außenraum auftreten - Einsatzorte waren bisher Geflüchtetenlager, Demos, Grenzcamp, öffentliche Plätze und Clubs während wir dennoch gleichzeitig auch Theaterfestivals, wie Wiener Festwochen oder das Sommerfestival Kampnagel bespielten. Meiner Ansicht nach korrespondieren diese Versuche mit Neu-Angekommenen, jenseits philanthropischer Hilfgesten, etwas Gemeinsames und genuin Neues zu schaffen, mit theaterpädagogischen Ansätzen und Leitprinzipien, die auf die Produktion von sinnlichen Erkenntnissen als Verunsicherung und Erweiterung unseres Alltagslebens zielen. Auch wenn gleichzeitig unsere Versuche für eine gleichberechtigte Theaterproduktionsweise, die Laien als mündige Kunstproduzent*innen adressiert, sich stets an der Unmöglichkeit von hierarchiefreien Räumen reiben wird.

Das gemeinsame Musikalbum „Beyond Welcome“ klingt mit einem Song nach, in dem Thesen von Adorno über die Utopie rezitiert werden. Auf düsterem Synthesizersound wird von der Krux mit der Utopie gesprochen, um die stets gerungen werden muss, genau weil sie unmöglich erscheint. Vielleicht ist unsere Platte der groovige Sound solch eines hartnäckigen Ringens und das Theaterstück „Clean City“ eine wertvolle Erfahrung für einen erneut anzugehenden theater/pädagogischen Versuch.



Foto: Schwabingradballett

Anmerkungen

¹ Vgl. Pinkert, Ute (2012): *Transformationen des Alltags. Materialbasierte Theaterproduktionen in der Theaterpädagogik*. In: Nix, Christoph, Sacher, Dietmar, Streisand, Marianne (Hg.), *Lektionen 5, Theaterpädagogik*, Berlin: Verlag Theater der Zeit, S. 72-79; Hentschel, Ulrike (2012): *Theaterspielen als ästhetische Bildung*, in: ebenda, S. 64-71; Vajsen, Florian (Hg.) (2010): *Korrespondenzen. Theater-Ästhetik-Pädagogik*, Milow

² Vgl. Heinicke, Julius, Kalu, Kristin, Joy, Möbius, Janina, Siouzouli, Natascha, Warstat, Matthias (2015): *Theater als Intervention. Politiken*

ästhetischer Praxis, Berlin: Verlag Theater der Zeit; Deinert, Sylvia mit Peters, Sibylle/Krieg, Time und van Eikels, Kai: *Das Wie zum Sprechen bringen -Postdramatische Stückentwicklung im Kindertheater*. Frankfurt a. M. 2005; Burri, Regula Valérie/Evert, Kerstin/Peters, Sibylle/Pilkington, Esther/Ziemer, Gesa (Hg.): *Versammlung und Teilhabe. Urbane Öffentlichkeiten und performative Künste*. Bielefeld 2014.

³ Vgl. Gilbert, Jeremy; Paerson, Awan (1999): *Discographies: Dance, Music, Culture and the Politics of Sound*, Routledge, S.124

FORSCHUNGSPERSPEKTIVEN

Sollen Autos moralische Entscheidungen treffen? AUTOPIA in Lingen und Osnabrück.

Frederik Hochheimer

Am 17. Januar 2020 feierte das Stück „AUTOPIA – Menschen. Maschinen. Probleme?“ erfolgreich Premiere am Burgtheater Lingen/ Institut für Theaterpädagogik. Der Theaterabend, eine Mischung aus Diskursstück, Infotainment und Publikumsbefragung, ist im Kontext des interdisziplinären Forschungsprojektes „DeFrAmE (Demokratie des Fahrens – Sollen Autos moralische Entscheidungen treffen?)“ an der Hochschule Osnabrück entstanden und hat zum Ziel, die mit dem ‚Autonomen Fahren‘ verbundenen Herausforderungen und moralischen Dilemmata erfahrbar zu machen und zur Verhandlung zu stellen. Eingeklammert wird die Performance durch einen zweiteiligen Fragebogen, vor und nach der Vorstellung, den die wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen der Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften entwickelt haben. Ziel der anonymen Befragung ist es, die Einstellung des Publikums zu erheben und auf Basis der gewonnenen Daten Empfehlungen für die Weiterentwicklung und Einführung der Zukunftstechnologie ‚Autonomes Fahren‘ abzuleiten. Somit versteht sich das Projekt als Anstoß für einen Diskurs und verortet das Theater - seinen attischen Wurzeln gleich - in der Mitte der Gesellschaft als Ort des Austauschs, der Meinungsbildung und der Demokratisierung.

Anmerkungen

Weitere Vorstellungstermine: 01./09./28.02.2020 19:30 Uhr, emma-Theater Osnabrück

Ein ausführlicher Bericht zum Projekt erscheint in der Ausgabe ZfTP Heft 77.



Hochschule Osnabrück Theaterstueck Autonomes Fahren



Hochschule Osnabrück Theaterstueck Autonomes Fahren



Autopia Generalprobe 2020

Chancen und Grenzen empirischer Forschung in Theaterpädagogik und Theatertherapie

Damaris Nübel

Einleitung

Wie lassen sich die bildenden bzw. therapeutischen Effekte von Theaterspielen untersuchen? Welche Methoden eignen sich, um Aussagen zu generieren? Und welche eignen sich weniger? Diesen Fragen nähert sich der nachfolgende Artikel in einer heranführenden Art und Weise. Dabei werden die unterschiedlichen Forschungstraditionen, die auf die Theaterpädagogik und die Theatertherapie einwirken, schlaglichtartig und stark vereinfacht beleuchtet.

Das quantitative und empirische Forschungsparadigma in Theaterpädagogik und Theatertherapie

Um zu verstehen, welche Bedeutung der empirischen Forschung und der mit ihr verbundenen quantitativen und qualitativen Möglichkeiten der Datenerhebung in der Theaterpädagogik und der Theatertherapie beigemessen wird bzw. in Zukunft beigemessen werden könnte, müssen wir uns ansehen, welche unterschiedlichen Forschungstraditionen auf diese beiden jungen Disziplinen einwirken.

Da sind zunächst die Forschungsfelder von Psychologie und Medizin, die mit ihrem quantitativ-naturwissenschaftlichen Forschungsparadigma nicht nur auf die Theatertherapie, sondern auch auf andere künstlerische Therapien, wie z.B. die Kunst- oder die Musiktherapie einwirken. Eine besondere Herausforderung für alle künstlerischen Therapien ist die Konfrontation mit der Evidence-based Medicine, die unter Labor-Bedingungen anhand von Kontroll- und Placebogruppen nachweisen möchte, dass die eine Therapie besser wirkt, als eine andere bzw. als gar keine Therapie. Diese Studien sind randomisiert, d.h. die Teilnehmer*innen wissen nicht, ob sie zur Behandlungs-, zur Kontroll- oder zur Placebogruppe gehören. Von einer Doppelblindstudie spricht man, wenn nicht nur die Studienteilnehmer*innen nicht wissen, zu welcher Gruppe sie gehören, sondern – z.B. bei der Erprobung eines neuen Medikaments – auch die behandelnden Ärzte nicht über die Gruppenzuteilung informiert sind. In der Evidence-based Medicine kommen fast ausschließlich sog. quantitative Methoden zum Einsatz, wie z.B. Messungen oder standardisierte Fragebögen mit geschlossenen Antwortkategorien. Der direkte Kontakt zu den Beforschten wird so gering wie möglich gehalten, um Antwortverzerrungen (sog. Bias) zu vermeiden. Das Sammeln von Daten dient in der quantitativen empirischen Forschung in erster Linie dazu, Theorien oder Hypothesen, die im Vorfeld aufgestellt wurden, zu überprüfen. Als wichtige Gütekriterien gelten Objektivität (also eine Beurteilung, die frei von der Einzelmeinung, z.B. der des Forschenden, ist), Reliabilität (die Genauigkeit der Daten) und Validität (die Gültigkeit der Daten) (Tüpker S. 99 f).

Als sog. Bindestrich-Pädagogik ist die Theaterpädagogik dagegen von zwei ganz anderen und zudem sehr verschiedenen

Forschungstraditionen beeinflusst: der Pädagogik und der Theaterwissenschaft. Die Pädagogik nutzt sowohl quantitative (z.B. Bevölkerungsumfragen, statistische Erhebungen) als auch und in zunehmendem Maße qualitative Methoden (z.B. Interviews, Lebensweltanalyse), um zu wissenschaftlichen Erkenntnissen zu gelangen. „[F]undierte Forschung“, so Margit Stein, „zeichnet sich [in der Pädagogik] durch einen wissenschaftlichen Forschungsprozess oder ein wissenschaftliches Forschungsdesign aus [...]“ (Stein 2013, S. 152). Am Anfang steht eine aus Theorien abgeleitete und präzise formulierte Fragestellung, dann die Ableitung von Hypothesen und deren Operationalisierung. Anschließend folgt die Wahl der geeigneten Methode zur Datenerhebung (ebd.).

Empirische, v.a. quantitative Methoden spielen dagegen in der Publikumsforschung eine große Rolle. Dabei handelt es sich um eine Forschungsrichtung, die für die Theaterwissenschaft und besonders für das Theatermanagement zunehmend an Bedeutung gewinnt. Die Publikumsforschung geht z.B. der Frage nach, wie sich das durchschnittliche Publikum eines Theaters in sozialstruktureller Hinsicht zusammensetzt oder auch, was Menschen davon abhält ins Theater zu gehen (sog. Nicht-Besucherforschung). Öffentlich, d.h. über Steuergelder finanzierte Theater unterliegen einem gewissen Druck, sichtbar zu machen, dass ihre Angebote auch vom Publikum angenommen werden: „[I]mmer häufiger wird von den politischen Entscheidungsträgern auch [...] nach der Publikumsresonanz [...] gefragt und es werden Forderungen nach Mindestauslastungen oder einer Steigerung der Besucherzahlen laut.“ (Föhl/Nübel 2016, S. 211) Entsprechend geben seit den 1990er Jahren immer mehr Theater Besucherstudien in Auftrag, um Erkenntnisse über ihr Publikum zu gewinnen und die Platzauslastung zu steigern.

Ein ganz ähnlicher Legitimationsdruck lastet auch auf der Theaterpädagogik und der Theatertherapie. Potentielle Geldgeber, wie z.B. Kommunen, Kassen oder Stiftungen fordern Wirksamkeitsnachweise. Sie wollen wissen, ob Theatertherapie tatsächlich die erhoffte therapeutische Wirkung entfaltet oder theaterpädagogische Projekte Bildungsprozesse in Gang setzen.

Da Theaterspielen genauso wie Theatersehen Teil unserer sinnlichen Erfahrungswelt ist, erscheint empirische Forschung vielversprechend. Bei genauerer Betrachtung wird jedoch schnell klar, dass das naturwissenschaftliche Forschungsparadigma mit seinen quantitativen Methoden und insbesondere die Regeln der Evidence-based Medicine ungeeignet sind, um innerhalb von Theaterpädagogik und Theatertherapie zu Erkenntnissen zu gelangen. Der Grund dafür ist die explizite Subjektorientierung der Disziplinen. In theaterpädagogischen und -therapeutischen Settings werden innere Erlebensprozesse in Gang gesetzt, die sich nicht unter Laborbedingungen überprüfen lassen.

Eine Behandlungs- und eine Kontrollgruppe – also eine, die z.B. keine Theatertherapie erhält – wäre ja noch vorstellbar. Wie aber sollte in der theatertherapeutischen Forschung eine Placebogruppe aussehen?

Chancen und Grenzen empirischer Forschung in Theaterpädagogik

Auch eine Randomisierung, also eine zufällige Zuteilung der Studienteilnehmer*innen auf die verschiedenen Gruppen, ergibt keinen Sinn, da dies bedeuten würde, dass diese nicht wissen dürfen, ob sie Theater spielen oder nicht.

Offen ist auch die Frage, wie in Prozessen, die gezielt das Subjekt ansprechen und subjektive Erfahrungen fördern wollen, Objektivität hergestellt werden soll.

Schwierig ist außerdem, im Vorfeld klare standardisierte Kriterien der Erhebung und der Auswertung festzulegen, denn sowohl Theatertherapie als auch Theaterpädagogik leben von individuellen Vorgehensweisen, von Flexibilität und der Offenheit für Begegnungen.

Die quantitative empirische Forschung, so die Musiktherapeutin Rosemarie Tüpker, „strebt nach Vereinheitlichung. Kultur aber nach Vielfalt“ (Tüpker 2011, S. 36). Werden die Künstlerischen Therapien innerhalb des Gesundheitssystems ausschließlich dem Primat der Wissenschaftlichkeit unterstellt, so führt das ihrer Auffassung nach zu einer Funktionalisierung des Menschen. „Krankheit als Krise, Leiden als Erfahrung, Entwicklungsoffenheit, Individuation, Differenz und Scheitern haben darin keinen Platz mehr“ (ebd.). Anzeichen für diese bedenkliche Entwicklung sieht sie z.B. in Studien, „die nachweisen [wollen], dass lesende Menschen länger leben, als solche, die nicht lesen, dass Musik machen intelligenter macht, kreative Menschen gesünder sind und vieles dergleichen mehr“ (ebd.). Auch wenn die von Tüpker angeführten Beispiele nicht unbedingt schulmedizinischen Kontexten entstammen, so folgen sie ihrer Auffassung nach dennoch der Logik des herrschenden naturwissenschaftlichen Forschungsparadigmas. Tüpkers Überlegungen lassen sich auf die Kulturelle Bildung übertragen, wo mitunter ähnlich argumentiert wird. Gerne werden Theater-, Kunst- oder Musikpädagogik zu Garanten für Bildungserfolge überhöht und damit wiederum zu Faktoren im Getriebe der Leistungsgesellschaft gemacht.

Das qualitative Forschungsparadigma in Theaterpädagogik und Theatertherapie

Glücklicherweise gibt es noch ein anderes, nämlich qualitatives Paradigma innerhalb der empirischen Forschung, das eine große Rolle in den Sozialwissenschaften spielt. Qualitative Methoden eignen sich sehr gut für theaterpädagogische und theatertherapeutische Forschungen, auch wenn sie hier – insbesondere in der Theatertherapie – bislang erst zaghaft Anwendung finden. Die qualitative Forschung verfolgt das Ziel, die Wirklichkeit anhand der subjektiven Sicht der Beforschten abzubilden und so deren Verhalten zu verstehen bzw. mögliche Ursachen für dieses Verhalten nachzuvollziehen (vgl. Röbbken 2016, S. 12). Entsprechend erfolgen die Untersuchungen häufig in der alltäglichen Umgebung der Beforschten. Anders als die quantitative stellt die qualitative Forschung Theorien und Hypothesen nicht unbedingt im Vorfeld auf, sondern entwickelt diese im Forschungsprozess. Der Forscher erhebt dafür „in bewusst nicht-strukturierter Weise zu relativ wenig Fällen umfassendes verbales, visuelles und/oder audiovisuelles Datenmaterial“ und wertet dieses interpretativ aus (Bortz/Döring 2016, S. 25). Der qualitative Forschungsansatz folgt laut Bortz und Döring demnach einer „theorieorientierten

den Forschungslogik“ (ebd. S. 26). Durch die größere Offenheit in den Forschungsinstrumenten ist es möglich, „flexibel auf unvorhersehbare, bislang unbekannte Aspekte zu reagieren zu können“ (Röbbken, S. 12 f).

Für die qualitative Datenerhebung existieren unterschiedliche Instrumente. Besonders erfolgversprechend für die Datenerhebung innerhalb der theaterpädagogischen und -therapeutischen Forschung erscheinen mir die qualitativen Techniken der Beobachtung (insbesondere die teilnehmende Beobachtung) und der Befragung (hier v.a. das Leitfadeninterview und das narrative Interview).

Die teilnehmende Beobachtung

Unter Beobachtung im wissenschaftlichen Sinne versteht man nach Atteslander „das systematische Erfassen, Festhalten und Deuten sinnlich wahrnehmbaren Verhaltens zum Zeitpunkt seines Geschehens“ (Atteslander 2000: 7).

Die teilnehmende Beobachtung ist eine spezielle Ausprägung der Beobachtung und gilt nach Mayring als „Standardmethode der Feldforschung“ (Mayring 2002: 80). Sie stammt ursprünglich aus der Ethnologie und wurde dort vorwiegend zur Erforschung indigener Kulturen eingesetzt. Zentral „ist die persönliche Teilnahme des [Forschenden] an der Praxis derjenigen, über deren Handeln und Denken Daten [erzeugt werden sollen]“ (Lüders 2010, S. 151). Die teilnehmende Beobachtung eignet sich beispielsweise zur Erforschung sozialer Gruppenprozesse in theaterpädagogischen Projekten, wie sie etwa im Rahmen von Jugendspielclubs an öffentlichen Theatern initiiert werden.

Bortz und Döring „[grenzen] unterschiedliche Grade der Involvierung [also der Teilnahme] voneinander ab []: So können Forschende primär beobachten und passiv am Feldgeschehen teilnehmen oder sie nehmen primär am Feldgeschehen teil und beobachten nebenbei“ (Bortz/Döring 2016, S. 329). Übertragen auf ein theaterpädagogisches oder theatertherapeutisches Projekt könnte das heißen: Als Forschende beobachten wir die theatertherapeutischen Sitzungen bzw. theaterpädagogischen Probeneinheiten, die Aufführungen und Reflexionsgespräche, machen Notizen, erzeugen ggf. Bild- und Tonmaterial und werten die gesammelten Daten aus. Dann sind wir passive Teilnehmer*innen, sog. ‚observer as participants‘. Wir könnten aber auch aktiv teilnehmen, dann würden wir selbst mitspielen und wären Teil der Gruppe oder würden die Gruppe als Spielleiter*innen anleiten. Unsere Notizen würden wir nebenbei machen und ebenfalls im Nachhinein auswerten. Dann wären wir sog. ‚participants as observer‘.

Eine wichtige Frage bei der teilnehmenden Beobachtung ist, ob sie offen oder verdeckt stattfinden soll. Eine Grundregel lautet: „So offen wie möglich – so verdeckt wie nötig.“ Allerdings kann eine offene Beobachtungssituation dazu führen, dass sich die Beobachteten anders verhalten, als sie es sonst tun würden. Damit verändern sich auch unsere Daten. Wir sind plötzlich mit den eingangs erwähnten Bias konfrontiert, den sog. Verzerrungen, die auftreten können, wenn das Verhalten der Beforschten im Forschungsprozess beeinflusst wird.

Chancen und Grenzen empirischer Forschung in Theaterpädagogik

Das Leitfadeninterview

Neben dem Beobachten ist es in der qualitativen Forschung ganz selbstverständlich, die Beforschten selbst zu Wort kommen zu lassen. Befragungen werden in der qualitativen Forschung meistens mündlich und anders als in der quantitativen Forschung ohne vorgegebene Antwortmöglichkeiten durchgeführt. Das Leitfadeninterview beispielsweise basiert auf einer Liste offener Fragen, die einerseits eine Vergleichbarkeit der Antworten ermöglichen, andererseits aber ohne festgelegte Reihenfolge eingesetzt und der jeweiligen Interviewsituation angepasst werden können. Das Leitfadeninterview lässt sich auch als sog. Experteninterview einsetzen, wie es z.B. Norbert Knitsch in seiner Dissertation tut (Knitsch 2012). Um der Frage nachzugehen, welchen Einfluss die institutionellen Rahmenbedingungen auf theatertherapeutische bzw. theaterpädagogische Prozesse haben, interviewt er jeweils einen Theaterpädagogen bzw. eine Theatertherapeutin in einer Institution der Lernhilfe, der Gerichtshilfe und der Kinder- und Jugendpsychiatrie.

Das narrative Interview

Während das Leitfadeninterview halb-strukturiert ist, ist das narrative Interview völlig offen bzw. nicht strukturiert. Es werden im Vorfeld überhaupt keine Fragen formuliert und der Interviewverlauf gestaltet sich auch nicht als Wechselspiel von Fragen und Antworten. Stattdessen „liefern Interviewende mit einer einzelnen biografischen Frage einen Erzählanstoß“ (Bortz/Döring 2016, S. 369). Das Interview wird demzufolge nicht durch die Forschenden, sondern durch die Befragten strukturiert. „Ist die Haupterzählung aus Sicht der Befragten beendet, können in einer Nachfragephase offen gebliebene Hintergründe, Details und Widersprüchlichkeiten geklärt werden“ (ebd. S. 370). Die Bilanzierungsphase dient schließlich dazu, die Befragten zu einer abschließenden Bewertung ihrer Geschichte anzuregen (vgl. ebd.). Mit narrativen Interviews lassen sich z.B. therapeutische oder pädagogische Effekte des Theaterspielens aus Sicht der Betroffenen untersuchen. Als Beispiel soll das Projekt „Standing Tall“ des US-amerikanischen Theatertherapeuten Robert Landy dienen. Nach den Anschlägen des 11. September 2001 arbeitete er mit einer New Yorker Grundschulklasse, die vom Fenster ihres Klassenzimmers aus beobachtet wurde, wie die beiden Flugzeuge ins World Trade Center gesteuert wurden. Anhand narrativer Interviews hätte sich hier im Nachhinein untersuchen lassen, welche Bedeutung die Kinder dem Theaterprojekt bei der Verarbeitung der traumatischen Erlebnisse beimessen. Auch heute noch, also gut 18 Jahre später, könnten narrative Interviews mit den damaligen TeilnehmerInnen Hinweise auf die therapeutischen Effekte des Projekts liefern.

Die Datenauswertung in der qualitativen Forschung

Auf das Sammeln von Daten folgen ihre Aufbereitung und Auswertung. Erster Schritt ist hierbei meist die Transkription, d.h. die Verschriftlichung des gesammelten Materials (z.B. Beobachtungs-

protokolle, Gesprächsnotizen, Interviewmitschnitte) und dessen Digitalisierung. Gleichzeitig werden die Daten anonymisiert. Weil in der qualitativen Forschung sehr viel Material anfallen kann, ist die Aufbereitung und Auswertung häufig aufwendiger als in der quantitativen Forschung. Hilfsmittel sind sog. QDA-Softwares, die z.B. Werkzeuge zum Suchen und Kodieren von Daten enthalten.

Ein möglicher Ansatz zur Auswertung des gesammelten und verschriftlichten Datenmaterials ist die qualitative Inhaltsanalyse. Sie wurde von Philipp Mayring entwickelt und zielt darauf ab, das Textmaterial zu systematisieren und Kategorien herauszuarbeiten. Auch wenn die qualitative Inhaltsanalyse in der Tradition der Hermeneutik steht, also interpretierend vorgeht, ist es laut Bortz und Döring unerlässlich, sich um intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu bemühen (Bortz/Döring 2016, S. 9). Diese Forderung steht im Einklang mit der Annahme, „dass der Forschungsprozess im Verlauf einer Studie gleichzeitig einen inhaltlichen Lernprozess für die Forschenden darstellt und Zwischenergebnisse das weitere methodische Vorgehen beeinflussen können. Im Idealfall kann somit das Verständnis des Untersuchungsgegenstandes im Zuge einer Studie schrittweise verbessert und immer größere Gegenstandsnahe hergestellt werden“ (Bortz/Döring 2016, S. 26)

Fazit

Dass in der Erforschung Künstlerischer Therapien ebenso wie der Kulturellen Bildung der qualitative Ansatz dem quantitativen vorzuziehen ist, leuchtet ein:

„Während im quantitativen Ansatz Eindeutigkeit, Operationalisierbarkeit, Algorithmisierbarkeit, Planbarkeit, Reduktion und Übersichtlichkeit typisch sind [...], sind für den qualitativen Ansatz eher Vieldeutigkeit [...], Kategorien-Offenheit, Interpretation, Exploration, Veränderbarkeit im Forschungsprozess und Komplexität charakteristisch“ (Kriz 2011, S. 75).

Für Tüpker spielt außerdem der Umgang mit Subjektivität eine wichtige Rolle. Ob Theaterpädagogik oder -therapie: Im Vordergrund steht die Begegnung von Subjekten, die gemeinsam ein künstlerisches Werk, eine Aufführung gestalten. An diesem Gestaltungsprozess sind auch die Spielleiter*innen bzw. Therapeut*innen beteiligt, weshalb sie – anders als in der quantitativen Forschung – nicht einfach aus dem Forschungsdesign ausgeklammert werden können (Tüpker 2011, S. 95). Im Gegenteil müssen die Wechselbeziehung zwischen Spielleitung und Spielenden in theaterpädagogischen wie theatertherapeutischen Forschungsdesigns stets mitreflektiert werden. Der Forderung nach Objektivität in der Evidence-based Medicine entspricht in der Erforschung Künstlerischer Therapien und Kontexten der Kulturellen Bildung deshalb die Forderung nach „kontrollierter Subjektivität und Intersubjektivität“ (Tüpker 2011, S. 96): „Intersubjektivität bedeutet, dass eine Erkenntnis nicht auf das einzelne Individuum beschränkt ist, sondern andere Individuen unter denselben Voraussetzungen auch zu denselben Erkenntnissen gelangen können.“ (ebd.)

Abschließend sei angemerkt, dass eine unreflektierte Übernahme ungeeigneter Forschungsmethoden ebenso wenig zielführend ist, wie die Forderung nach Wirksamkeitsnachweisen einfach

Chancen und Grenzen empirischer Forschung in Theaterpädagogik

nur abzuwiegen. Zu wünschen wäre zunächst, dass in theaterpädagogischen und theatertherapeutischen Kontexten künftig mehr geforscht wird. Das qualitative Forschungsparadigma ist ein überaus geeigneter Ausgangspunkt dafür. Bestenfalls werden neben den gängigen sozialwissenschaftlichen Methoden auch alternative Konzepte, allen voran Arts-Informed und Arts-Based Research, erprobt (vgl. Schreier 2017). Durch den Einbezug

künstlerischer Verfahren in den Forschungsprozess wird der tradierte Gegensatz von Wissenschaft und Kunst in Frage gestellt. Möglicherweise handelt es sich um lohnende Forschungsinstrumente für alle Disziplinen, die die Künste selbst als zentrale Werkzeuge einsetzen, um mit ihnen pädagogische oder therapeutische Ziele zu erreichen.

Forschungstraditionen im Überblick

empirisch

Psychologie, Medizin

Künstlerische Therapien

Theatertherapie / Theaterpädagogik

nicht-empirisch

Literaturwissenschaft

Publikumsforschung

Theaterwissenschaft

Sekundärliteratur:

- Atteslander, Peter (2000): Methoden der empirischen Sozialforschung. 9., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: de Gruyter.
- Balme, Christopher (2003): Einführung in die Theaterwissenschaft. 3., durchgesehene Auflage. Berlin: ESV.
- Bortz, Jürgen / Nicole Döring (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5., vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Fischer-Lichte, Erika (2003): Semiotik des Theaters. Band 3. Die Einführung als Text. 4. Auflage. Tübingen: Narr.
- Föhl, Patrick / Damaris Nübel (2016): „Das Publikum öffentlicher Theater. Ergebnisse der empirischen Forschung.“ In: Glogner-Pilz, Patrick / Patrick Föhl (Hg.): Handbuch Kulturpublikum. Forschungsfragen und -befunde. Wiesbaden: Springer VS.
- Heimes, Silke (2010): Künstlerische Therapien. Göttingen: UTB.
- Knitsch, Norbert (2012): Theaterpädagogisches Handeln in psychosozialen Prozessen als Gegenstand der Forschung. 2. Auflage. Leer: Wissenschaftlicher Autorenverlag KG.
- Kriz, Jürgen (2011): „Kritische Reflexion über Forschungsmethoden in den Künstlerischen Therapien.“ In: Petersen, Peter / Harald Gruber / Rosemarie Tüpker (Hg.): Forschungsmethoden Künstlerischer Therapien. Wiesbaden: Reichert. S. 63 – 88.
- Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. 5., überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- Landy, Robert (2002): Standing Tall Documentary. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=F-HAsTr2LO4&t=1001s> (Abruf: 14.12.2019)
- Lüders, Christian (2010): „Teilnehmende Beobachtung.“ In: Bohnsack, Ralf / Winfried Marotzki / Michael Meuser (Hg.):
- Qualitativer Sozialforschung. 3. Auflage. Opladen: Budrich. (Hg.) (2010), S. 151 – 153.
- Petersen, Peter (2011): „Künstlerische Therapien – Vorreiter einer zukünftigen Heilkunde.“ In: Petersen, Peter / Harald Gruber / Rosemarie Tüpker (Hg.): Forschungsmethoden Künstlerischer Therapien. Wiesbaden: Reichert. S. 13 – 27.
- Pinkert, Ute (2008): „Einleitung.“ In: Pinkert, Ute (Hg.): Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen. Berlin/Milow/Strasburg: Schibri. S. 7 – 13.
- Röbken, Heine / Kathrin Wetzel (2016): Qualitative und quantitative Forschungsmethoden. 2. aktualisierte Auflage. Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität.
- Schreier, Margrit (2017): Kontexte qualitativer Sozialforschung: Arts-Based Research, Mixed Methods und Emergent Methods. In: Forum Qualitative Sozialforschung. Volume 18, No. 2. Online: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/57935> (Abruf: 14.12.2019).
- Stein, Margit (2013): Allgemeine Pädagogik. 2. Auflage. München: UTB.
- Tüpker, Rosemarie (2011): „Auf der Suche nach angemessenen Formen wissenschaftlichen Vorgehens in kunsttherapeutischer Forschung.“ In: Petersen, Peter / Harald Gruber / Rosemarie Tüpker (Hg.): Forschungsmethoden Künstlerischer Therapien. Wiesbaden: Reichert. S. 89 – 106.
- Tüpker, Rosemarie (2011): „Forschen oder Heilen.“ In: Petersen, Peter / Harald Gruber / Rosemarie Tüpker (Hg.): Forschungsmethoden Künstlerischer Therapien. Wiesbaden: Reichert. S. 29 – 62.

Zwischen validem Befund und polyvalentem Ereignis – Reflexionen zum Forschungsprojekt TIP.de - Theater in der Pflege von Menschen mit Demenz

Bernd Ruping

„Unser Theater entsteht aus Vorfällen und Situationen, aus dem, was passiert.“

(Dario Fo, italienischer Theaterautor, Regisseur und Schauspieler)

„Anderssein ist unser Ausgangspunkt.“¹

(Eugenio Barba, italienischer Theater-Regisseur)

Das Thema der Spieleinheit ist „Auf dem Bauernhof“. Die acht TeilnehmerInnen der Gruppe sind aufgefordert, sich den Tagesablauf der Menschen vorzustellen, die dort leben und arbeiten. Zwei Schneiderpuppen stehen bereit und werden aufgrund ihrer Bekleidung als Bauer Anton und Bäuerin Frieda wiedererkannt. Hannelore, eine kleine, eine kleine, wendige Teilnehmerin, stopft der Bäuerin sogleich etwas in die Schürzentasche: „Frieda, hast du auch alles schön gepflegt? Das muss nämlich sein, sonst tust du uns blamieren. Hier sind Plätzchen drin.“ Die Spielleiterin fragt: „Selbst gebacken?“ Sie antwortet: „Ja, immer! Nur selbstgebacken!“ So beginnt das Spiel ohne lange Vorrede. Margret, eine vitale und redefreudige Dame, verkündet: „Vor dem Frühstück geht’s erstmal in den Stall, dann wird gemolken. So geht’s alle nun nicht. Ohne Frühstück wird um sechs Uhr erstmal gemolken. Und das dauert bis halb acht.“ Jetzt wird es munter in der Gruppe. Weitere Aufgaben werden beschrieben und Frieda und Anton zugeteilt, der Tagesablauf entwickelt – vom Frühstück über die Viehversorgung bis hin zur Gartenarbeit. Ein kleines, einverständiges Geplänkel bringt Übereinstimmung in der Frage, wozu denn ein Mann in der Küche zu gebrauchen sei: „Kartoffelschalen, die müssen ja auch mal was richtigmachen.“

Die Hände liegen parallel auf ihrem Schoß, und nur die Augen folgen den Beiträgen der anderen. Manchmal lächelt sie wie von fern. Dann aber, als es auf dem Bauernhof schon zur Abendruhe geht und die Spielleiterin zum nächsten Requisit greifen will, sagt sie unversehens und mit klarer Stimme: „Die Wäsche muss gewaschen werden!“ Mehr sagt sie nicht, aber ihr leiser, nachgesetzter Seufzer scheint die Beschwerlichkeit des Waschvorgangs in der Gegenwart des Spiels zu bekräftigen.

Ein solcher Moment der Präsenz, des Sich-Äußerns und Hinein-Mischens nach einer verborgenen inneren Uhr, ist von eigentümlichem Zauber. Da fällt etwas unversehens aus dem gradlinigen Zeitstrahl und mitten hinein in die Gruppe, meldet sich zu Wort, als niemand mehr es erwartet und zu spät eigentlich. Doch genau in diesem „zu spät“ erschließt sich die Selbstbewegung dieser Spielerin und mit ihr ein Eigensinn, der sich offenbar im Rahmen des gemeinsamen Spiels entfalten kann, und nun Aufmerksamkeit beansprucht, und sogleich auch bekommt. Die Dramaturgie des Geschehens (Wann? Wer? Wo? Warum?) wird hier selbst zum Gegenstand des Spiels.

Wir Theaterleute nennen das einen ‚ästhetischen Moment‘. In ihm sind aufgehoben die unwiderrufliche, sinnfällige Evidenz einer existentiellen Artikulation ebenso wie die Eingebundenheit dieser Selbstbehauptung in die Ansprüche, Ziele und Grenzen von Gruppe und institutionellem Kontext - sei der nun künst-

lerisch oder, wie in unserem Beispiel, pflegerisch motiviert. Aus dieser doppelten Bezogenheit: auf die Seinsweise und Zuständigkeit der darstellenden Menschen, ihrer singulären Existenz auf der einen und auf deren Situiertheit im sozialen Gefüge auf der anderen Seite, erwächst das, was wir eine *ästhetische Erfahrung* nennen. Sie entfaltet sich im Zwischenraum, denn sie ist weder modellhaft inszenierbar oder professionell abrufbar, noch macht sie sich im Gewohnten von allein.

Wo und wann mich etwas berührt, anruft oder aufregt, ist nicht von Dritten planbar und nicht sogleich auch ein Gemeinsames. Es kann mir als ein Fremdes entgegentreten, überraschend sein, mich treffen und im Innersten bewegen, während es andere gleichgültig lässt. So liegt das ästhetische Ereignis auch *vor* der In-Besitznahme durch Wort und Begriff. Und doch will das darin Erspürte, Erahnte, Widerspenstige hinaus ins Soziale, gegen das es sich sperrt und in dem es eben nicht sogleich eingebettet und harmonisiert ist. Es will erzählt und angeeignet sein, will Mitteilung und Geschichte werden. Zwischen realem und erdachtem Raum, zwischen Immersion und Distanzierung, zwischen sinnlichem Erleben und gedanklicher Reflexion wird das ästhetische Ereignis zu einer ästhetischen Erfahrung.

Wenn man so will, ist Theaterpädagogik in diesem Dazwischen zu verorten: Initiator des ästhetischen Vorgangs und Mentor des vorbegrifflichen Anschauens und Gewährwerdens sowie Moderator des kollektiven Hebens und Deutens der darin verborgenen sozialen Befunde. In diesem Prozess vermag nur der/die Beteiligte zu erkennen – und dies gilt als Besonderheit theaterpädagogischer Intervention, nicht nur für die Teilnehmenden als „Klientel“ des Prozesses, sondern auch für die verantwortlichen Spielleiter*innen und Spielbegleiter*innen.

Wir befinden uns hier im Kernbereich allen Ästhetischen: dem der Wahrnehmung (gr.: *aisthanomai* = ich nehme wahr). Alles Formenspiel der etablierten Künste, ihre Inszenierungen, Collagen und Verfremdungen, aber auch die Dekonstruktionen postmoderner Performances wollen am Ende ja nur eines: Wahrnehmung provozieren. Dazu bürsten sie die Komfortzonen des Alltags, seine Sehgewohnheiten und Kommunikationsformen, gegen den Strich und sorgen, wenn es gelingt, für ein Innehalten, Aufhorchen und Anders-Sehen. Im besten Fall rühren sie mit den Sinnen auch Verstand und Vernunft auf, sodass uns Wirklichkeit neu und offener zufällt, als uns dies innerhalb der gewohnten Prozeduren möglich ist. In jedem Fall geraten die Koordinaten des als Erfahrungsbestand Verbuchten in Spannung zu den sinnlich-leiblichen Vergegenständlichungen im Hier und Jetzt (als Laut, als Lied, als Szene) - und zwar auch dort, wo diese, wie in unsrem Projekt, reflexiv werden und Fragen nach möglichen Bedeutungen und Wirkungsfeldern aufwerfen. Immer bricht sich das Repräsentative am Präsentierten wie das Licht am Prisma und entfaltet so die Spektralfarben des sozial Möglichen, (um im Bild zu bleiben und die Hoffnung aller ästhetischen Theorie metaphorisch zu beschreiben).

Zwischen validem Befund und polyvalentem Ereignis

Keine Kunstform kommt dieser Utopie näher als das Theater; denn in ihm sind diese Farben aufs engste verknüpft mit den Menschen, die sich auf, vor und hinter der Bühne bewegen und die zugleich Subjekt und Objekt der Gestaltung sind. Ihre Einfälle generieren die Stoffe, ihre Stimmen, Gesten und Verhaltensweisen prägen die Szene - hörbar, anschaulich, sinnlich-konkret und dabei doch im Kern rätselhaft, widerspenstig und vieldeutig: Anlass eher zum Staunen und Erkunden, denn zum Feststellen und Sicherhaben. Was es aber mit Hilfe des Theaters zu erforschen und innerhalb der Strukturen von Pflege sicherzustellen gilt, das sind die Bedingungen, unter denen sich die Präsenz der Menschen als ein Ereignis des Aufschließens, der Mit-Wirkung und des Dabei-Seins entwickeln kann und die Möglichkeit einer Wahrnehmung ins Offene und Andere wahrscheinlich wird. Diese Möglichkeit, ich habe es schon angedeutet, schließt die professionell Wahrnehmenden ausdrücklich mit ein. Bezeichnenderweise erschloss sich uns erst in der Betrachtung der Video-Aufzeichnungen und mit Hilfe der technischen Möglichkeit, den laufenden Prozess im Standbild anzuhalten oder längere Passagen im Zeitraffer zu betrachten, die Begrenztheit unsrer teilnehmenden Beobachtung.

Es mag kaum verwundern, dass der philosophische und methodologische Bezug auf Theater und Kunst merklichen Einfluss auf unsere Forschung hatte und hat - auf das Verständnis von Wissenschaft, auf die Methoden des In-Gang-Setzens der Prozesse und des Erfassens der Befunde, mithin auf unser Verständnis von Interdisziplinarität: Quantifizierbare und wiederholbare Verfahren von statistischer Relevanz treffen auf qualitative Formen des Zugriffs, die der Abweichung Gewicht und Bedeutung verleihen; die Notwendigkeit eines fixierbaren Studiendesigns stößt auf die ebenso dringliche Möglichkeit, dieses Design zu ändern, wenn es der Gang des spielerischen Ereignisses erfordert - ein Paradoxon, dem es sich zu stellen galt und dem wir uns gestellt haben: im Wechselspiel zwischen Sinnlichkeit und Reflexion, zwischen Spürsinn und Vernunft, zwischen Materialität und Deutung, Phänomen und Befund. So schlug die mit größter Sorgfalt geschliffene Nadel der statistischen Erhebungen mehrfach signifikant aus und bestätigte nachweislich, was die teilnehmende Beobachtung zu erkennen glaubte. Zugleich erwies sich manches Indiz für eine neue Qualität der Kommunikation zwischen den Menschen mit Demenz als so zart oder flüchtig, dass es nicht beziffert und erhärtet werden konnte.

Was sich uns immer wieder zeigte, ist die gelingende Transformation von subjektiver Erinnerung in die Gegenwart des gemeinsamen Spiels, mitsamt der Revalidierung von Geschichten und Erfahrungen, aus denen das Spiel seine Motive, seine Richtung bezog. Spielend sind Pädagogin und Pädagoge, Pflegerin oder Pfleger ‚*primes inter pares*‘: Sie geben die Impulse, verantworten das Miteinander, ermutigen oder unterbrechen, und sind doch zugleich auch Teil des Spielgeschehens. Sie nehmen wahr aus der Perspektive und in den Welten und Einfällen der Teilnehmenden bzw. der Rollen und Figuren, die sie darin zur Erscheinung bringen. Hier sind Theater und Theaterpädagogik radikal. Nur wer sich einlässt auf das Spiel *als Spiel*, auf ein Handeln und Sich-Verhalten jenseits der pragmatischen Verwertungslogik, nur wer sich vorbehaltlos einlässt auf die Angebote, die von den Spielenden kraft ihres individuellen Vermögens eingebracht werden, wie ausgeprägt oder zurückhaltend



Foto: R. Starke

immer, vermag am Ende zu ernten - sei es als Pflegende, sei es als Theaterschaffende.

Die Beobachtung der Haltungen und Interaktionen *aller* am Spielprozess Beteiligten zeigte: Im Spiel finden Ich- und Welt-Erfahrungen zu einer ungewöhnlichen, sich immer wieder wechselseitig überraschenden Einheit. Der Impuls des einen löst die Assoziation der anderen aus, im Hin-und-Her *entsteht* eine Dramaturgie, ein gemeinsamer roter Faden, an den sich die Geschichte(n) binden, an dem sie erzählbar werden: Ich erfahre mich, indem ich dich erfahre; so erschließ ich mir die Welt, indem du mir deine erschließt. Möglicherweise markiert dies die zentrale Legitimation der theatralen Arbeit mit demenz Menschen: die Entfaltung ihrer Potentiale im Spielraum, die Anregung von Selbstausdruck und Vorstellungskraft, der Schutz ihrer Würde in der *Behauptung ihrer Spielfähigkeit als erfahrungsfähige Subjekte* im gemeinsamen Projekt.

Das ist leicht gesagt und schwergetan. Denn im Paradoxon aus professionellen Zielvorgaben, Standards und Wertvorstellungen auf der einen und den im Vorhinein unvorhersehbaren und in ihrem Grunde a-moralischen Expressionen des Spiels auf der anderen Seite geraten die Implikate der gesellschaftlich legitimierten Interventionen durcheinander, insbesondere, wenn diese sich richten auf eine „hochvulnerable Zielgruppe“, deren „Selbstbestimmungskompetenzen“ in Zweifel stehen. Hier gilt festzuhalten: Die Realisierung eines wie immer gearteten szenischen Spielkonzeptes beginnt, wo dessen programmatische Logik in die Krise der konkreten Begegnung mit den Menschen vor Ort, in unsrem Fall: der demenziell Beeinträchtigten gerät. Dieser Moment, als ein Moment der Ungewissheit, beschreibt die Schnittstelle, in der der ästhetische Wert (als ein Wert der Wahrnehmung und der eindrucksvollen Verdichtung) und der ethische Wert (als ein solcher des verantwortlichen Handelns) zueinander finden. Er erwächst aus der Distanz, die die beteiligten Menschen im Spiel zu erringen in der Lage sind: Distanz zu den Ansprüchen des Alltags und seinen Gewohnheiten, Distanz zu Affekten wie Scham, Angst oder Wut, Distanz auch zu den etablierten Routinen und Denkschablonen der institutionalisierten Zugriffsweisen. In diesem Sinne sind Spielregeln Regeln der Abstand-Setzung und, unter ethischer Prämisse, Ausdruck einer *regulativen Vernunft*: im Alltag zum Zwecke der kritischen Bewertung seiner Pragmatismen und Wertmaßstäbe; auf dem Theater zur Befreiung von den Imperativen der uns eingeschrie-

benen Haltungen, Verhaltensweisen und Emotionen und damit zur Ermöglichung spielerischen Handelns².

Dies ist wohl die zentrale Herausforderung für die verantwortlichen Mentoren der theatralen Prozesse: bereit zu sein, von ihren Plänen abzulassen – in Respekt vor dem Selbstlauf des spielerischen Vorgangs, vor den Phänomenen, die darin unversehens aufscheinen und, vor allem und immer wieder aufs Neue: in Respekt vor dem Eigensinn der daran Teilnehmenden. Dieser Herausforderung ist ein zweites Moment immanent, das für alle gilt, aber insbesondere in die Haltung der Verantwortlichen einzuschreiben ist. Es erwächst aus der Bereitschaft, *sich selbst* im Gang des Geschehens zu begegnen, sich gleichsam trotz aller sorgenden Verpflichtung und institutionellen Begrenzung *mitzunehmen* – als einen gleichermaßen veränderungsfähigen

Zwischen validem Befund und polyvalentem Ereignis

wie erfreubaren Teil der gestalterischen Kraft, als Mensch unter Menschen: ver-rückt und „sonderbar“³ wie alle anderen.

Es ist, wie es ist, und so, wie es war, wird es wohl bleiben – muss es aber nicht. Denn ob Bauer Anton sich am Ende aufs Kartoffelschäl einlässt, steht noch dahin. Der theatralen Verpflichtung auf das, was sich zeigt, sei es ein Lachen oder ein Weinen, ein Verweigern oder ein Behaupten, wohnt stets ein gesellschaftskritischer Moment inne. Die zutiefst humane Vorstellung, dass niemand nur das ist, was gesellschaftliche Zuschreibungen ihm als Etikett anheften, ist grundlegend für das theaterpädagogische Selbstverständnis und prägt seinen Begriff von Selbst und Rolle. ‚Ästhetische Identität‘, so Adorno in seiner Ästhetischen Theorie, „soll dem Nichtidentischen beistehen, das der Identitätszwang in der Realität unterdrückt.“⁴

Anmerkungen

1 Dieser Text entstand im Kontext des interdisziplinären Forschungsprojekts „TiP.De – Theater in der Pflege von Menschen mit Demenz“ am Campus Lingen der Hochschule Osnabrück. Er wäre ohne die Initiative und Mithaterschaft von Stefanie Seeling, Franziska Cordes und Jessica Höhn nicht möglich gewesen.

2 Zitiert in: Bernd Ruping (Hrsg.): Theater, Trotz und Therapie. Ein Lies- und Werkbuch für Theater. Lingen (Ems) 1999. S. 9.

3 Anlässlich der wachsenden Einwanderung Geflüchteter erinnert Slavoj Žižek, slowenischer Philosoph und Kulturkritiker, in einem universellen Sinne daran, dass an unsren Sitten und Ritualen „nichts natürlich“ sei. Und es ist wohl kein Zufall, dass er sich auf Brechts Verfremdungs-Effekt

bezieht, wenn er von der existentiellen Notwendigkeit spricht, „Abstand zu unserer eigenen Lebenswelt /zu/ gewinnen“: „Nicht darum also geht es, dass wir uns in den Fremden wiedererkennen und mit der bequemen, aber falschen Überzeugung brüsten: Sie sind wie wir. Wir müssen vielmehr einen Fremden in uns selbst erkennen und anerkennen, dass wir alle, jeder auf seine Weise, sonderbare Irre sind, darin besteht die einzige Hoffnung auf eine erträgliche Koexistenz unterschiedlicher Lebensweisen – Fremde in einer fremden Welt.“ In: Ders.: Wir alle sind sonderbare Irre. In: Die Zeit, 07. April 2016.

4 Theodor W. Adorno: Ästhetische Theorie. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1970. S.14.

Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt ‚TiP.De – Theater in der Pflege von Menschen mit Demenz‘

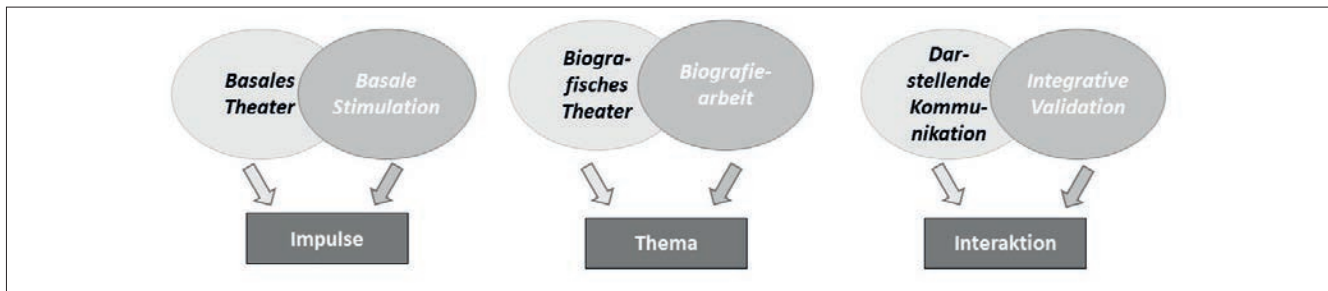
Jessica Höhn, Stefanie Seeling, Franziska Cordes

Das Forschungsprojekt ‚TiP.De‘ zur Theaterarbeit mit Menschen mit Demenz an der Hochschule Osnabrück/Campus Lingen war bundesweit die erste interdisziplinäre Studie, in dem das Fachwissen aus der Theaterpädagogik und der Pflege kombiniert wurden. Gefördert durch den Europäischen Fonds für regionale Entwicklung (EFRE, ZW6-85003210) und das Land Niedersachsen wurde das Ziel verfolgt, theaterpädagogische Interventionen im Setting der Altenpflege zu entwickeln, zu implementieren und auf seine Wirksamkeit hin zu evaluieren. So sollte der Einfluss auf die Lebensqualität, das agitierte Verhalten und den Grad der dementiellen Erkrankung untersucht werden. Es war der Anspruch, nicht nur Antworten auf die forschungsleitende Fragestellung zu finden und methodische Standards zu setzen, sondern auch Orientierung in einem theaterpädagogisch bisher wenig erprobten Praxisfeld zu bieten und Weiterentwicklungsprozesse anzustoßen.

Im Mittelpunkt stand die Durchführung von theaterpädagogischen Interventionen in zwei Altenpflegeeinrichtungen. Sie gliederten sich in zwei Interventionszyklen, die jeweils im Frühjahr und im Herbst 2018 durchgeführt wurden. Zehn wöchentlich statt-

findende Interventionseinheiten zu je 60 Minuten fügten sich in den Tagesablauf der teilnehmenden Menschen mit Demenz und der Pflegeeinrichtungen ein. Die Datenerhebung und jede Interventionseinheit wurde durch eine Demenz-, bzw. gerontopsychiatrische Fachkraft der Altenpflegeeinrichtungen begleitet, die in der Theaterarbeit auch aktiv als Spielbegleitung agierte. Insgesamt nahmen 30 Menschen mit Demenz an der Studie teil. Die Personen waren zu 80% weiblich und der Altersdurchschnitt lag bei 85,02 Jahren. Um wissenschaftlich validierte Ergebnisse zu Methoden und Wirkungsweisen zur Theaterarbeit mit Menschen mit Demenz erheben zu können, wurde vorab ein Interventionskonzept entwickelt, das sich speziell nach den Besonderheiten der pflegerischen Langzeitversorgung von Menschen mit Demenz richtet. Es formulierte sich aus dem wissenschaftlichen Design der Studie und verknüpfte theaterpädagogische Methoden mit erprobten Konzepten für die Pflege und Betreuung von Menschen mit Demenz. Rückblickend lassen sie sich drei inhaltliche Schwerpunkten zuordnen, die bei der Umsetzung des theaterpädagogischen Konzepts entscheidend waren. Sie werden als Erweiterung des theoretischen Forschungskonstrukts angesehen.

Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt ‚TiP.De



Erweitertes Konstrukt der theaterpädagogischen Interventionen (vgl. Seeling, Cordes, Höhn, 2020)

Impulse

Aus forschungsrelevanten Gründen musste jede Interventionseinheit methodisch möglichst identisch sein, um eine Vergleichbarkeit zu gewährleisten. Gleichzeitig wurde versucht sich nach den individuellen Bedürfnissen der Teilnehmenden zu richten. Dies war eine Herausforderung, denn jeder Mensch mit seiner Biografie und jede dementielle Erkrankung ist in ihrer Ausprägung und ihrem Verlauf sehr individuell. So konnte eine Balance zwischen dem engen Forschungsrahmen und den heterogenen Bedürfnissen der Teilnehmenden nur durch eine individuelle Anpassung der Dauer der einzelnen Spielphasen, sowie einer methodischen Modifikation gelingen. Damit war der Interventionsrahmen gesetzt, aber nicht dessen inhaltlicher Verlauf. Es entstanden ästhetische Momente, die sich im kollektiven Spiel zeigten oder sich in kleinen, individuellen Sequenzen in- oder unterhalb des Spielbogens manifestierten und nicht wiederholbar waren.

In Verbindung mit Theatermitteln wie Gegenständen, Geräuschen oder Musik gelang der Einstieg in die Szene über einen spielerischen Handlungsimpuls, der keine Worte brauchte. Exemplarisch werden einzelne Objekte im folgenden Abschnitt näher vorgestellt.

Orientiert am Oberthema ‚Leben auf dem Lande‘ der Interventionen wurden zwei Spielfiguren von der Gruppe entwickelt. Zwei Schneiderpuppen wurden mit äußeren Symbolen ausgestattet, die leicht ein Wiedererkennen der Rolle ermöglichen. Bauer und Bäuerin besitzen einen allgemeingültigen Status und waren den Teilnehmenden vertraut, so dass ein gemeinsamer Gegenstandsbezug entstand (vgl. Oerter 2013, S. 51 f.). In den Interventionen motivierten sich Spielanlässe über die beiden Figuren, die auch Ausgangspunkt für die Spielgeschichten waren und als passive Rollenträger den Teilnehmenden zu einer Verwandlung der eigenen Person verhalfen.



Foto: R. Starke

Ab der ersten Interventionseinheit waren zwei Telefone mit Wählscheibe wichtige Requisiten im Theaterspiel. Über Erinnerungen zu diesem vertrauten Objekt entstanden Gesprächsanlässe zwischen den Teilnehmenden. Allen war die Bewegung des ‚Hörer - Abnehmens‘ vertraut, und so gelang leicht der Einstieg ins Theaterspiel. Darüber hinaus kam ein Korb aus Bast zum Einsatz, der den Teilnehmenden ebenfalls als Alltagsgegenstand vertraut war. Der Korb als theatrales Spielobjekt (anders als die Telefone) fragt nach fiktiven Bedeutungen und fordert imaginative Handlungen heraus, die die Teilnehmenden auf Ebene des ‚als ob‘ ins Handeln bringen. Es gelangen verbale Assoziationen, wie dieser Korb eingesetzt werden (Eier holen, Einkaufen, Tiere füttern) oder auch, für was man ihn verwenden könnte (Wolle reinlegen, Äpfel pflücken, Kartoffeln sammeln). Aber mit der Aufforderung: „Zeig mal, wie du die Eier einsammelst“ wurde der Korb lieber weitergereicht. Besonders Menschen im fortgeschrittenen Stadium der dementiellen Erkrankung hatten Schwierigkeiten bei diesem ‚als ob‘ Spiel. Allerdings gelang ihnen ein Erkennen, wenn die Spielleitung oder Spielbegleitung Handlungen mit dem Korb vorspielten (z.B. ein Tier aus dem Korb holen und streicheln oder Blumen pflücken und in den Korb legen) und manche reagierten spielerisch auf diesen Impuls, indem sie beispielsweise das imaginierte Tier streichelten oder an den fiktiven Blumen rochen. Reales Tun wurde in einer fiktiven Situation ausgeführt und es kam zu einer Verbindung von Imagination und Handlung. Ein Wechsel in die Fiktion gelang nur, wenn alle Beteiligten die vorgestellte Situation auch akzeptierten. Voraussetzung dafür war nicht nur das gleiche ‚Wissensrepertoire‘ über das gemeinsame Motiv, sondern auch eine Sensibilität für das Gegenüber (vgl. Oerter 2013, S. 45). Menschen mit Demenz wurden von der Spielleitung und der Spielbegleitung stets in der Rolle des Experten angesprochen. Als Partnerin im szenischen Spiel agierten sie fortwährend auch als Vermittelnde. Bei Unverständnis wiederholten sie mehrfach die Spielvereinbarungen, auch im laufenden Spielprozess (vgl. Höhn 2016, S. 149 f.).

Thema

Für die Entwicklung des theaterpädagogischen Interventionskonzeptes wurde ein Oberthema aus der kollektiven Erinnerungskultur der Teilnehmenden formuliert. Eine übergreifende Thematik bot sich auch aus forschungsrelevanten Gründen an und wurde zum inhaltlichen Leitmotiv der Interventionen. In der Formulierung orientierte man sich an der Biografie der Teilnehmenden. Trotz des Oberthemas war jede Interventionseinheit thematisch in sich abgeschlossen, da aufgrund der Erkrankung

nicht auf vorhandenes Wissen aus den vorangegangenen Terminen aufgebaut werden konnte. Das Thema der Intervention weckte in den Teilnehmenden Erinnerungen, an die sie lange nicht gedacht hatten. So wurde das Spiel immer wieder unterbrochen, um Erlebnisse zu teilen.

Interaktion

In den Interventionen fand das Theaterspiel stets in einem Stuhlkreis statt. Diese Form half, Energien zu bündeln und erleichterte die Interaktionen, sowie den Einstieg ins Theaterspiel, da die Hürde ‚auf die Bühne zu gehen‘ geringer war. Aufgrund körperlicher Einschränkungen waren die Teilnehmenden selbst nicht in der Lage, kurze Distanzen zu überwinden. Die Ansprache, der gegenseitige Austausch zwischen den Beteiligten gelang in dieser Formation unbefangener und trug auch zum Gefühl der Zusammengehörigkeit bei (vgl. Höhn 2016, S. 144). Das Theaterspiel mit Menschen mit Demenz war ein ständiges Flanieren zwischen spielerischen Momenten, meta-spielerischer Kommunikation über die Szene, sowie einer wiederholten Verständigung über das Setting selbst. Auch konnte beobachtet werden, wie Teilnehmende konzentriert dem Agieren der Anderen folgten, aktiv (und ungefragt) in die spielerische Handlung mit einstiegen oder sich von außen verbal am Geschehen beteiligten. Im Sinne einer prozessualen Dramaturgie, die sich ins szenische Spiel schiebt, es verändert oder bekräftigt und die Handlung vorantreibt – ähnlich den Rollenspielen von Kindern. Unter dieser Prämisse stand ‚handeln‘ vor ‚verstehen‘. Gerade wenn die Kognition durch die Erkrankung beeinträchtigt ist, sind genannte Handlungsmotive zielführend für die Theaterarbeit mit Menschen mit Demenz. Die Teilnehmenden nehmen keine reflexive Distanz zum Theaterspiel ein. Sie agieren im Moment und ‚spielen im Spiel‘. Es entwickelte sich eine gemeinsame Geschichte - eine Beziehung im dritten Raum des spielerischen Moments.

Quantitative Ergebnisse

Die quantitativen Ergebnisse zeigen, dass es durch die Teilnahme an den theaterpädagogischen Interventionen keine Verschlechterung der dementiellen Erkrankung gab. Die Merkmale „negativer Affekt“, „soziale Isolation“ und „sich zu Hause fühlen“ des Qualidem 2.0 zur Messung der Lebensqualität zeigen sogar



Foto: R. Starke

positive Veränderungen. Auch die emotionalen Reaktionen auf verschiedene Impulse während der Interventionseinheiten waren äußerst positiv und zeigten sich durch herzliches Lachen und Scherzen, rege Beteiligung am Geschehen durch Erzählungen und die Interaktion mit den anderen Teilnehmenden.

Die zu Beginn des Angebots geäußerten Vorbehalte gegenüber dem Theater schlugen schnell in Vorfreude auf die nächsten Theaterstunden um. Zwischen zwei Teilnehmenden ist im Verlauf der zehn Interventionseinheiten eine Freundschaft entstanden. Eine Pflegenden schilderte, dass ein Teilnehmender sie am Abend nach einer Theatereinheit darum bat, ihm sein Strohbett für die Nacht herzurichten. Nicht alle diese Wahrnehmungen sind statistisch abbildbar, jedoch ebenso relevant wie die quantitativen Ergebnisse. Kombiniert sprechen sie für die Anwendung des individuell gestalteten theaterpädagogischen Angebots. Das Interventionskonzept wirkte sich nicht nur auf die Teilnehmenden selbst aus, es war in der gesamten Einrichtung spürbar. Die wöchentliche Vorbereitung des Raums und das Zusammenkommen einer Gruppe in einem sonst für alle Bewohnerinnen und Bewohner zugänglichen Aufenthaltsraum erregte Aufmerksamkeit. Wenngleich die Aussagekraft der Ergebnisse aufgrund der geringen Zahl von 30 Teilnehmenden begrenzt ist und auch eine Übertragbarkeit auf andere Versorgungssituationen nicht ohne Anpassungen möglich erscheint, so hat sich gezeigt, dass das theaterpädagogische Interventionskonzept einen positiven Beitrag zur Versorgung von Menschen mit Demenz leistet.

Das theaterpädagogische Interventionskonzept wird als Praxishandbuch veröffentlicht und erscheint im April 2020. Damit werden Fachkräfte aus Theaterpädagogik und Pflege einladen, selbst Theaterangebote für Menschen mit Demenz in der stationären Altenpflege zu realisieren.

Anmerkungen

Weitere Informationen zum Forschungsprojekt finden sich auf der Internetseite: <https://www.hs-osnabrueck.de/tipde/>

Literatur

- Beerendonk, C., Stanek, S., Schönit, M., Kaspar, R., Bär, M. & Kruse, A. (2011). Biografiearbeit in der stationären Langzeitpflege von Menschen mit Demenz. Potentiale des DEMIAN-Pflegekonzeptes. Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie 44, 13-18.
- Höhn, Jessica (2016): Theater Demenzionen – Theaterprojekte in Einrichtungen der Altenhilfe. In: Kollak, Ingrid (Hrsg.): Menschen mit Demenz durch Kunst und Kreativität aktivieren. Eine

- Anleitung für Pflege- und Betreuungspersonen. Frankfurt am Main: Springer, S. 139-150
- Oerter, Rolf (2013): Psychologie des Spiels: ein handlungsorientierter Ansatz. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Spittel, S. (2011). Ein biografieorientierter Zugang für Menschen mit Demenz in Altenheimen zur Wahrung ihrer Identität. Ein Praxisprojekt in Australien. Pflegewissenschaft 13, 645-650.

MAGAZIN

30 Jahre Bundestreffen Jugendclubs an Theatern: Blick zurück nach vorn

Friedhelm Roth-Lange

Kritisches Theater von Anfang an

„We agree to disagree“: Das Motto des kommenden Bundestreffens 2020 am Mittelsächsischen Theater in Döbeln lässt erkennen, dass es der Clubszene an Theatern nicht an Selbstbewusstsein mangelt: den herrschenden Diskursen widersprechen, die hergebrachten Dramaturgien durcheinander bringen, unfrisirtes, freches, aufmüpfiges, eigenwilliges Theater machen, darum geht es in den Jugendclubs. Mit dem Statement knüpft das Festival an eine kulturpolitische Tradition an, die schon bei der Erfindung des ersten „Jugendclubs Kritisches Theater“ gestiftet wurde: 1969 vom damaligen Kölner Intendanten Hansgünther Heyme gegründet, sollten in diesem Diskussions-Forum jugendliche Zuschauer die Arbeit des Theaters kritisch unter die Lupe nehmen, später dann aber auch mit nonkonformen Eigenproduktionen ästhetische Gegenentwürfe zu den üblichen Stadttheater-Konventionen entwickeln. Es dauerte dann aber nochmal ein Jahrzehnt, bis 1990 am Thalia Theater in Hamburg das erste Treffen der Jugendclubs stattfand. Die beiden Initiatoren, Marlis Jeske und Herbert Enge, hatten dazu bundesweit unter der Überschrift „Ein neues Phänomen stellt sich vor“ eingeladen. Was in den achtziger Jahren in Stuttgart und Köln noch als exotisch galt, die Theaterarbeit mit Jugendlichen unter professionellen Bedingungen, das hat inzwischen Schule gemacht und gehört an so gut wie allen öffentlichen Theatern der Republik zum Angebotsprofil gehört.

Dem Bundestreffen ein Motto zu geben, diese Tradition der Gründerzeit hat sich mit Unterbrechungen bis heute erhalten. In der Zusammenschau¹ erlauben diese Texte interessante Rückschlüsse auf zeittypische kulturelle Trends der Theaterarbeit mit Jugendlichen. Das zweite Treffen 1991

versammelte unter dem Titel „Hüben und Drüben“ mit Spielclubs aus Ost-Berlin, Brandenburg und Dessau erstmals auch Vertreter aus den neuen Bundesländern. Und das 3. Treffen richtete mit der Frage „Wie geht es weiter? Blick über die Grenzen“ den Fokus über die Landesgrenzen hinaus in die Schweiz, nach Belgien und Russland. In den frühen neunziger Jahren des letzten Jahrhunderts dominierten noch gesellschaftspolitische Fragen: „Spielarten für die Zukunft“ wurden 1994 in Nordhausen thematisiert, sowie „Utopien unerhört“ 1995 in Halle. „Harmonie“ (Stuttgart 1996) lässt sich als Wendepunkt lesen, und 1997 in Senftenberg hieß es dann schon im Sinne einer neuen Selbstbezüglichkeit „Füttere mein Ego“. Der Verzicht auf (politische) Programmatik hielt bis in die Nullerjahre an. Mit „Spielräume“ (Regensburg 2007), „Rampenfieber“ (Krefeld 2008) und „#Dilettant“ (Oldenburg 2013) machte sich das Theater selbst zum Thema. Eine „Kritische Masse“ wurde erst wieder 2014 in Hannover programmatisch, „#Nichtschubsen“ (Senftenberg 2016) zeigte ebenso wie das Rahmenprogramm 2017 in Bremen ein waches Gespür für Diskriminierungen. Und auch in dem Retrolook des Mottos „Make Love not Fake“ (Stuttgart 2018) artikulierte sich eine kräftige Gegenstimme gegen die Dominanz digitalisierter Verkehrsformen.

Performatives dominiert, aber nicht ohne klassische Vorlagen.

Weniger leicht sind Entwicklungstendenzen der Jugendclubarbeit anhand der gezeigten Festivalbeiträge nachzuzeichnen. Für ein objektives Bild wären hier alle Bewerbungen auszuwerten. So erlauben die Daten nur sichere Rückschlüsse auf die Präferenzen der Juror*innen. Bemerkenswert ist hier vor allem der mit einem Drittel gleich bleibende Anteil von Produktionen

mit erkennbarem Bezug zu einer literarischen Vorlage oder einem klassischen Stoff: Darunter finden sich 2 mal Parzival, Leonce und Lena, Woyzeck und Struwwelpeter. Ob Textbearbeitung oder Eigenproduktion, auf jeden Fall kennzeichnend für das letzte Jahrzehnt ist eine Bevorzugung ausgeprägt performativer, recherchebasierter Produktionen gegenüber mimetischem Schauspielen im Sinne einer psychologischen Rollengestaltung. Von manchen Beobachtern des Bundestreffens wird das gern mit der postdramatischen Brille der in Hildesheim oder Gießen sozialisierten Juror*innen erklärt. Als jemand, der viele Jahre und in wechselnden Besetzungen Juror war, verstehe ich diese Entwicklung vielmehr als konsequente Umsetzung von theaterpädagogischen Erkenntnissen, die schon lange die fachkundige Theaterarbeit mit nicht-professionellen Akteur*innen bestimmt haben: z. B. „dass Persönlichkeiten und darstellerische Möglichkeiten der Jugendlichen für eine realistische Spielweise nicht ausreichen“². So schon 1988 das Statement von Alexander Brill, Leiter des Schülerclubs am Schauspiel Frankfurt. Es ist von Anfang an ein wichtiges Credo der Jugendclubs gewesen, dass ihre Theaterarbeit einen klaren Bezug zur Erfahrungswelt der jugendlichen Darsteller*innen zeigt, und dass die gesamte Gruppe mit ausgeglichenen Spielanteilen agieren kann, dass die Jugendlichen mit ihren besonderen (körperlichen, musikalischen) Fähigkeiten ins Spiel kommen, und die Spieler*innen nicht als Hamlet oder Don Carlos in „Kostüme“ gesteckt werden, die ihnen zu groß sind. Aber auch die Rahmenbedingungen, wie zeitversetzte und kurze Probensequenzen, Fluktuation in den Ensembles, multifunktionale Räume erfordern und begünstigen szenische Verfahren, die ohne narrative Kontinuität chorische und tänzerische Sequenzen mit szenischen Fragmenten collagenhaft zusammenfügen. Es ist ja nicht so, dass die Arbeit an einer Figur

und ihrer Entwicklung einem postdramatischen Dogmatismus der Juror*innen suspekt wäre, davon zeugen immer wieder schauspielerische Glanzleistungen auf den Bundestreffen. Michael A. Müller, leitender Theaterpädagoge am Deutschen Schauspielhaus in Hamburg, hat vor kurzem überzeugend dafür geworben, „dass die Arbeit an einer Rolle etwas erzählen kann, was andere Formen und Methoden nicht erzielen.“ Er warnt aber auch vor dem Rückfall in eine „Charakterdarstellung von nicht nachvollziehbaren Zuständen und Figuren“³.

State of the Art – zum Beispiel Saarbrücken 2019

Impressionen vom letzten Bundestreffen 2019 in Saarbrücken können exemplarisch deutlich machen, in welchem Zustand sich die aktuelle Jugendclubarbeit befindet. Nicht zum ersten Mal gehört die Arbeit eines inklusiven Jugendclubs, in dem mehrheitlich Menschen mit Beeinträchtigung agieren, zum Programm. „Jetzt aber anders“ heißt die Devise des Jungen Schauspiels Frankfurt, nach der sie gleich zu Beginn den Theaterraum mit seinem roten Samtvorhang zum Thema machen, später einen Requisitencontainer, ein Sofa und einen Drehstuhl auf eigensinnige Art bespielen. In ihrer Szenenfolge jonglieren die Spieler*innen zunächst auf humorvolle Weise mit den Sehgewohnheiten und Erwartungshaltungen des Publikums. Im zweiten Teil wird dann politisch konkret ausbuchstabiert, was alles „jetzt aber anders“ werden muss.

In „Spiel, Satz und Sieg“ zeigen acht Jugendliche ein Soundexperiment mit Sportgeräten: wie klingen Dutzende von Pingpongbällen, ein Reißverschluss, Seilspringen, fallende Hula-Hopp-Reifen. Elektronisch verfremdete Klänge von Bällen, Kickertischen und Schwimmsporthallen mischen sich mit rhythmisch choreografierter Bodypercussion oder dem Klangteppich eines schnellen Spiels mit Basketbällen. Diese Produktion steht mit ihrem virtuoseren Spiel mit Objekten und zirkensischen Mitteln für das experimentelle Interesse an den Grenzbereichen der darstellenden Kunst. Auch das Projekt Woyzeck“ vom Deutschen Nationaltheater Weimar, „eine Auseinandersetzung mit Fragen und Motiven aus Büchners Dra-

30 Jahre Bundestreffen Jugendclubs an Theater: Blick zurück nach vorn

menfragament“, ist vor allem als formales Experiment interessant. Auf der Bühne zwei Männer und zwei Frauen, die in einem laborartigen Setting an Tischen den Text von Büchner als Objekttheater mit Kerzen, Weingläsern, Erbsendosen, Klebeband und Hämmern ‚übermalen‘ und ‚zerkleinern‘. Dazwischen und als direkte Ansprache ans Publikum inszeniert, biografisch angelegte Momentaufnahmen aus dem Leben der Spieler*innen, die einen assoziativen Bezug zur Geschichte von Woyzeck behaupten.

„Das große Finale“ ist ein prägnantes Beispiel für eine theatrale Forschung. Die acht Darsteller*innen vom Stellwerk – Junges Theater Weimar haben bei ihrer Recherche u.a. einen Friedhof besucht, Beerdigungserfahrungen und -wünsche ausgetauscht, eine Stunde in kompletter Dunkelheit und Stille verbracht und Produkte der Bestattungsindustrie kennen gelernt. Entstanden ist ein humorvoller und tränenreicher Theaterabend über das Sterben, bei dem die Fotos der Zuschauer*innen durch den Drucker geschickt, an die Rückwand der Bühne gepinnt und am Ende geschreddert werden.

Auch die jungen Akteur*innen aus Bremen zeigen Ergebnisse einer „theatralen Recherche“. „Just a four letter word“ ist eine freche, lustvolle und intelligente Auseinandersetzung mit heteronormativen Konventionen und romantischen Klischees. In einem dynamischen und abwechslungsreichen Parcours durch alle nur denkbaren erotischen Beziehungskonstellationen lassen uns die 12 Jugendlichen teilhaben an intimen Geschichten, aber auch am Kampf mit dem erdrückenden Ballast an Verhaltensmustern, die sich seit der Entdeckung der „Geschlossenen Zweierbeziehung“ zwischen beiden Geschlechtern angesammelt haben.

Erst seit kurzem gehören auch Tanztheaterproduktionen zum Bundestreffen. In „Selbst, genug?“ nach Motiven aus Peer Gynt zeigt der Tanzmainzclub vom Staatstheater Mainz einen sehr freien Kommentar zur Geschichte des Bauernsohns, der mit Lügen die Realität verdrängt und sich in Allmachts- und Heldenfantasien flüchtet. Hier darf geschlechterübergreifend jeder mal Peer Gynt sein und seine eigenen Erfahrungen einbringen.

Bleiben noch die beiden Produktionen der gastgebenden Häuser, die im Rahmenprogramm zu sehen waren. Bei „Ich, Ikone“



Projekt Woyzeck – DNT Weimar Fotos: FRL



Just a four letter word – Junge Akteurinnen Bremen



Katerdepressionen – short acts



Ich, Ikone – Junges Ensemble Saarälnd. Staatstheater



Selbst, genug – tanzmainz cLub



Höchste Eisenbahn –Überzweig-Theater Saarbrücken

30 Jahre Bundestreffen Jugendclubs an Theater: Blick zurück nach vorn

vom Jungen Ensemble des Saarländischen Staatstheaters „nach Darstellungen der Jeanne d'Arc“ geht es um die Frage, ob wir heute noch Ikonen und Idole brauchen und was es bedeutet, berühmt zu werden. Die Phantasie des Jungen Ensembles entzündet sich eindeutig mehr an den aktuellen Formen des Personenkults als an den politischen Aspekten eines Befreiungskampfs im Frankreich des 15. Jahrhunderts. Ein gelungenes Gleichgewicht zwischen szenischen Ambitionen und literarischem Text gelingt dem Beitrag „Höchste Eisenbahn“ des Jugendclubs vom Überzweig-Theater, einem wichtigen Kooperationspartner bei der Ausrichtung des Festivals. In einem leichtfüßigen und temporeichen Bilderbogen präsentiert die Gruppe ihre szenischen Assoziationen und Bilder zu Kästners Gedicht „Das Eisenbahngleichnis“.

Was bleibt zu wünschen ?

Das programmatische „Disagree“ muss aber auch Anlass sein, genauer hinzuschauen, was denn in der Gestaltung des Bundestreffens noch verbessert werden muss und wie seine Qualität weiterzuentwickeln ist⁴. In einer „Zukunftswerkstatt“ wurden dazu bereits 2015 in Cottbus Vorschläge erarbeitet, die noch auf ihre Umsetzung warten:

- neben großen auch kleine Formate (15 min. Aufführungen, ortsspezifisches Theater) einbeziehen,
- eine Position für Gruppen mit besonderem Förderbedarf oder grenzüberschreitende (ästhetisch / geografisch) Projekte reservieren,
- Prozesse abbilden und nicht nur Ergebnisse: etwa eine Position des Treffens für drei 30 bis 45-minütige Beiträge öffnen, die interessante innovative Formate abbilde in Form von offenen Proben, Installationen, interaktiven Vorträgen o.ä.,

- die öffentliche Wahrnehmung verbessern, etwa durch regelmäßige Berichte in Fachmedien, fachwissenschaftliche Beobachtergruppen einrichten, kontinuierliche Internetpräsenz,
- vor allem aber eine deutliche verbesserte Finanzierung.

„Wo kein Geld ist, kann kaum ein Wandel ermöglicht werden, egal, wie kreativ die Köpfe sind, die hinter einem Festival stehen“. Schon 2012 hat der Theaterkritiker Peter Claus mit diesem Statement die zentrale Leerstelle einer Diskussion über „Festivals! Werkschau oder Experimentierfeld?“ markiert⁵. Die „kreativen Köpfe“ hinter dem Bundestreffen Jugendclubs an Theatern haben sich davon in ihrer Suche nach neuen Formaten nicht irritieren lassen. Bereits zum dritten Mal gab es in Saarbrücken die Short-Acts, bei denen Konzepte für eine fünfzehnminütige Inszenierung realisiert wurden. Entstanden sind dabei formal erstaunlich, präzise gearbeitete szenische Skizzen, die keinen Zweifel daran lassen, dass die jungen Theatermacher*innen den offenen Experimentier-Raum zu nutzen wissen: Neben performance-artigen Wahrnehmungsübungen zur „Begrenzung unserer (Lebens)Zeit“ und zur Angst-Lust am „Untergang“, Gedanken-Spielen mit „Gedanken über Gedanken“ und „Diamonds“, dem Versuch, die Grenzen der Freiheit auszuloten („Vogelfrei verloren“) und einer kabarettistischen Auseinandersetzung mit dem Recyclen und Entsorgen von Plastikflaschen („Best of ... Lokaljournalismus“), überzeugten besonders die „Katerdepressionen“. Im Spiel mit weißen Luftballons gelangen der Inszenierung sehr starke Bilder für Drogenkonsum, für dessen verführerischen Party-Zauber von Leichtigkeit und Unbeschwertheit, aber auch für die lähmenden Deformationen beim verkaterten Erwachen am

Tag danach. Und „Schwanensee“ zeigte eindrucksvoll, wie Musik als Impuls für tänzerisches Material und gestische Miniaturen genutzt werden kann, aus denen ein emotional berührender Gegenentwurf zu den klischeebehafteten Geschlechterbeziehungen des Balletts entsteht.

Woran es nun allerdings schon zum wiederholten Male fehlte, war ein angemessenes Zeitfenster, die acht Shortacts in einem Nachgespräch auch kritisch zu würdigen und auszuwerten. Gerade bei diesem Format wäre es notwendig, den Spieler*innen, den Regisseur*innen und dem Publikum Gelegenheit zum Erfahrungsaustausch über die ästhetischen Mittel, die Intentionen und die erzielten Wirkungen zu geben. Das ginge aber nur durch eine deutliche Aufstockung des zeitlichen und finanziellen Rahmens für das schon jetzt am absoluten Limit dotierte Festival⁶.

Die prekäre finanzielle Lage nicht nur des Bundestreffens der Jugendclubs an Theatern, aber auch die Weiterentwicklung der deutschen Festivallandschaft im Bereich des Theaters mit Kindern und Jugendlichen (Theatertreffen der Jugend, Schultheater der Länder u.a.) einmal mit allen beteiligten Akteur*innen zu diskutieren, wäre dringend geboten: um die Formate und Profile der Festivals zu schärfen, Synergien zu nutzen und vor allem gemeinsam dafür zu streiten, dass die Kulturpolitik des Bundes und der Länder das kreative und emanzipatorische Potential der Theaterarbeit mit Kindern Jugendlichen auch angemessen und nachhaltig fördert.



Anmerkungen

1 Vgl. dazu die vom BuT hg. #Festschrift 25 Jahre „Bundestreffen Jugendclubs an Theater“ Köln-Dresden 2016.

2 Alexander Brill (1988): *Spielräume-Spielräume. 10. Theatertreffen der Jugend. Berlin 1988*, zit n.: Galka, Peter: *TheaterSpielen rund ums Theater. Jugendclubs an Theatern*. In: Lippert, Elinor (Hg.): *theater spielen. Bamberg: C. C. Buchner, 232*.

3 Müller, Michael A. (2018): *Die Sehnsucht nach einer Rolle*. In: *Spiel&Theater 201, April 2018, Weinheim: Deutscher Theaterverlag, 6-9*.

4 Vgl. dazu auch in diesem Heft die „Reflexionen zum Bundestreffen Jugendclubs an Theatern in Saarbrücken“ von Thilo Graue.

5 Claus, Peter (2012): *Wo kein Geld ist, können sich Festivals kaum verändern*. In: *IXYPSILON-ZET 03.2012. Berlin: Theater der Zeit, 18f*.

6 Das Bundestreffen ist nur zu einem Drittel durch das Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend abgesichert, der Rest muss vom ausrichtenden Haus eingeworben und mit Eigenleistungen bestritten werden. Dieser Umstand erschwert zusehends die Suche nach Gastgeber.

Reflexionen zum 29. Bundestreffen „Jugendclubs an Theatern“ in Saarbrücken

Thilo Grawe

I. Muss ich Theater „verstehen“?

Ich beginne mit der zentralen Fragestellung, die ich – als Teil eines kleinen Teams von Theaterwissenschafts- bzw. Theaterpädagogik-Studierenden, die die Aufführungsgespräche mit den Teilnehmer*innen des Festivals moderieren durften - aus dem Festival mitnehme: – der Frage nach dem Verstehen. Von den sechs Inszenierungen, die eingeladen worden sind, handelt es sich bei vier um eine Stückentwicklung im weitesten Sinn, bei einer um eine Adaption nach Motiven einer klassischen, kanonischen Textvorlage, sowie bei einer um eine Inszenierung einer (zwar unvollendeten, aber) klassischen Dramenvorlage. Im Bezug auf die beiden letzteren hat sich im Gespräch mit den Teilnehmer*innen eine Diskussion um das „Verstehen“ entfacht. „Ich muss sagen die Story habe ich nicht verstanden.“, hieß es dort beispielsweise. Die gängigen Entgegnungen und Lippenbekenntnisse aus der Vermittlungspraxis lauten „Es geht nicht um das Verstehen!“, „Es gibt kein Richtig oder Falsch“ oder ähnliches.

Dennoch ist nicht von der Hand zu weisen, dass ein Rückgriff auf kanonische Texte im Kontext der Arbeit am Theater für und mit Junges Publikum mindestens drei Effekte erzielt. Erstens scheint es rezeptionsästhetisch gesprochen durchaus auch sehr schnell erkennbare oder zumindest bemerkbare Differenzen zwischen einem vielleicht noch zugänglichen, verständlichen, wahlweise populärkulturellen, vermeintlich biografischen, privaten oder persönlichen Sprechen einerseits und der Rezitation von sagen wir klassischen Vorlagen andererseits zu geben. Zweitens können diese Differenzenerfahrungen durchaus auch sehr schnell zu Ausschlussmechanismen führen, zu Gefühlen des Nicht-gemeint-Seins, des Außen-vor-Bleibens oder Nicht-mit-Kommens. Drittens perpetuiert allein schon der Rückgriff auf diese Vorlagen (warum auch immer man sie im Einzelnen als Ausgangspunkt gewählt oder für zeitgemäß oder notwendig erachtet hat) immer auch deren Status als Kanon und Klassiker, der sich eben (selbst wenn der Inhalt der Vorlage nicht verstanden worden ist) als Klassifizierung weiterträgt.

Meine These wäre, dass sich eine künstlerische Praxis und Vermittlung, insbesondere im theaterpädagogischen Kontext, eben nicht hinter solchen Lippenbekenntnissen verstecken darf. Es gilt die Vorlage, sollte sich das Produktionskollektiv auf eine solche verständigt haben, als solche jeweils auch mit zu vermitteln. Das heißt nicht im Rahmen eines Abendzettels oder dramaturgischen Ansprache vor Stückbeginn, sondern als konkrete Auseinandersetzung im Verlauf der Aufführung. Andererseits gilt es prozessorientiert immer auch zu überprüfen, ob die Vorlage, sollte sie als Ausgangspunkt einer kollektiven Arbeit genutzt worden sein, noch hilfreich für die dramaturgischen Setzungen der Inszenierung ist. Falls nicht – weil etwa ausreichend Eigenmaterial gesammelt wurde oder der Fokus sich stark verschoben hat –, gilt es dann sich vielleicht auch von der Vorlage zu verabschieden, um eine andere, passende dramaturgische Rahmung für das gewonnene Material zu finden.

II. „Wenn ihr diese Inszenierung als impulsgebend für Eure eigene Arbeit im Jugendclub versteht – was ist es, das ihr unbedingt einmal ausprobieren müsst?“ Die folgenden Statements sind Antworten auf diese Frage, die von mir jeweils am Ende der Aufführungsgespräche mit den Teilnehmer*innen des Bundestreffens in Saarbrücken gestellt wurde.

Wir müssen unbedingt auch mal

- auf der Bühne etwas kaputt machen (vielleicht für immer)
- das Nachgespräch als Teil der Inszenierung einbauen
- das Publikum fotografieren, ausdrücken oder spiegeln
- die eigene(n) Position(en)/ Perspektive(n) reflektieren, markieren, sichtbar machen
- die Mittel offenlegen, zeigen und verhandeln

- Ebenen auf der Bühne visuell/räumlich trennen bzw. markieren
- einfache Vorgänge (lange) aushalten
- ganz gezielte autobiografische Parallelen zum Material herausarbeiten
- Geschichten in einfache Bewegungen übersetzen
- in der Aufführung klären warum und für wen wir das eigentlich machen
- mit den konkreten Erwartungen des Publikums spielen
- mit einem oder mehreren Vorhängen arbeiten (Theater im Theater)
- mit Geräuschen musikalisch werden, Gegenstände wie Instrumente benutzen
- mit Improvisationsstrukturen und -aufgaben auf der Bühne arbeiten
- noch persönlicher, spezifischer mit unseren Geschichten arbeiten

- ohne Sprache, assoziativ, mehrsprachig bzw. vielstimmig arbeiten
- ohne Text anfangen, oder auskommen
- Theater als etwas anderes denken, nutzen und zeigen (als Hörspiel, als Sportveranstaltung, als Trauerfeier, als Versammlung, als Fernsehshow usw.)
- mehr Sinne ansprechen (auch die Nase)
- über eigene Widerstände sprechen, diese sichtbar machen
- uns an einer Vorlage abarbeiten, sie auch mal fallen oder hinter uns lassen
- Verantwortung für die Geschichten der Anderen übernehmen, Solidarität üben
- von Anfang an oder ständig auf der Bühne sein (ihr nicht mehr entkommen können)

Reflexionen zum 29. Bundestreffen „Jugendclubs an Theatern“ in Saarbrücken



Schauspiel Frankfurt – Jetzt aber anders Foto: FRL



tanzmainz club - Spiel Satz Sieh! Foto: Tonsport

III. Zur subversiven Ästhetik der „shortacts“

Was 2016 im piccolo Theater in Cottbus als „Theaterexperiment“ begonnen hat, kündigte sich folgendermaßen an: „Wir räumen das Feld und sagen: Hier entscheidet ihr, was gespielt wird! [...] Es gibt nur zwei Regeln: Dein Konzept sollte sich in 8 Stunden Probe und Workshop umsetzen lassen und die Präsentation nicht länger als 15 Minuten dauern.“

2017 wurde das Konzept der „shortacts“ dann beim Bundestreffen in Bremen in den Rahmen des Festivals implementiert und ersetzte somit die bis dahin üblichen und regulären „Workshops“. Jene „Workshops“ orientierten sich an vermeintlich elementaren theatralen Mitteln und Theaterformen wie dem Maskenspiel, dem Bühnenkampf, dem Schauspiel, der Clownerie, dem Puppenbau- und/oder Spiel, dem Creative Writing und Poetry Slam, der Percussion usw.

Das Feldräumen, d.h. Platz (und damit immer auch Ressourcen, Zeit, Geld, Räume, Macht, etc.) für Kinder- und Jugendliche frei- und damit gleichsam einzuräumen darf nicht zur heuchlerischen Geste verkümmern. Beispielsweise, weil nicht nachhaltig oder aufrichtig gedacht bzw. gemeint, weil ohne weitere Konsequenzen oder weil ohne ernstzunehmende Spielräume. Das Konzept „shortacts“ heißt eben nicht nur, die Spielräume für eine inhaltliche Auseinandersetzung mit Themen aus der Alltags- und Lebensrealität der Jugendlichen zu schaffen, sondern jene Spielräume auch für ästhetische und konzeptionelle Ansätze, Fragestellungen und Ideen zu öffnen. Das Feld zu räumen meint jedoch nicht, die Akteur*innen mit ihren Ansätzen und Ideen gänzlich allein zu lassen – ihnen

wird ein Mentoring angeboten, das sie bei der Umsetzung begleiten und unterstützen soll, indem die Expertise der Mentor*innen bereitgestellt wird, ohne gleich zu belehren. Der konventionelle Workshop hängt sich zuallererst an einer theatralen Form, bzw. einem konkreten Mittel und damit eben auch an einer sogenannten Kunstfertigkeit oder einem Handwerk, die bzw. das es zu erlernen gilt, auf. Durch die Vermittlung ist ihm immer auch ein Machtverhältnis zwischen (erwachsenen) Anleitenden und den (jugendlichen) Teilnehmer*innen eingeschrieben.

Ganz im Gegenteil kann sich der Ansatz der „shortacts“ positionieren – die konzeptionellen Ansätze stellen immer wieder auch vermeintliche Konstanten der theatralen Produktion zu Beginn der Arbeit in Frage. In der Suche nach der Antwort auf die Frage, was (alles) Theater sein kann, werden Raum, Zeit, „Text“, Material, Funktionen von Akteur*innen und die Rolle des Publikums untersucht und erprobt (vgl. Matzke, 2015, 16). Die „shortacts“ stellen eine Arbeitssituation des gemeinsamen, auch kollektiven, ästhetischen Experiments her – gleichwohl eine oder mehrere Personen mit einer Vorbereitung, einer Idee, einem Konzept in die gemeinsame Arbeit starten – treffen sich hier Gleichgesinnte zu einer meist interdisziplinär angelegten Suchbewegung. Und nicht zu vergessen bieten sie allen Teilnehmer*innen (und gerade auch jenen, die selbst nicht zu den Akteur*innen der eingeladenen Inszenierungen gehören) ihren (wenn auch noch so kurzen) Auftritt und damit auch den Eintritt in die Festivalgemeinschaft.

Selbst wenn hier durchaus teilweise konventionelle, oder zumindest bekannte Formatierungen von Theater zur Auffüh-

rung kommen, gibt es auch Momente der Überraschung und Innovation – zumal sich die eingereichten Bewerbungen zuallererst in einem Punkt ähneln: sie wollen etwas verändern. Das kann sich auf das Theater selbst oder auf gesellschaftspolitische Verhältnisse außerhalb beziehen – jedenfalls wird etwas oder eben auch mal das Theater auseinandergenommen, in Frage gestellt, umgedreht, behauptet, es wird live und lokal von etwas (ganz wichtigem) berichtet, mal wird etwas auf den Kopf gestellt, mal aufgelöst, mal zum Stillstand gebracht. Die konkrete Situation des Zuschauens, der Zeitbegrenzung, des auf der Bühne stehen, des Angeschaut-werdens, des Ausgestellt-seins wird reflektiert oder es wird darauf verwiesen. Mal wird eingespielt, wie die Teilnehmer*innen gefragt worden sind, welches Vorwissen sie zu Beginn der Probenzeit zum Thema haben, mal werden Erwartungen und Vorstellungen an bzw. von einer Vorlage formuliert, mal alternative Enden und Wendungen einer Geschichte antizipiert. Vorgänge werden ausgestellt und vor allem ausgehalten: mal wird absolute Konsequenz eingefordert (was dann auch heißt wegwischen zu müssen, was andere verschüttet haben), mal geht es um die Überforderung, mit der Situation, endlich die Bühne ganz für sich allein zu haben und alles sagen zu können. Dann zeigt sich das Scheitern an einer einfachen, aber gemeinsam zu erfüllenden Aufgabe (legt euch in einen Kreis, der dann aber eben sehr genau und perfekt zu sein hat), woanders die Enttäuschung, die eigenen Forderungen aufgrund von körperlicher bzw. stimmlicher Erschöpfung einstellen zu müssen, aufgeben zu müssen, nicht gehört zu werden, keine Auswirkung zu haben, allein mit etwas zu sein, woanders

Reflexionen zum 29. Bundestreffen „Jugendclubs an Theatern“ in Saarbrücken

die Verzweiflung, die anderen zu nichts mehr bewegen zu können, niemanden motivieren zu können. Dabei entwickeln die szenischen Miniaturen durchaus ihre ästhetische und inhaltliche Schlagkraft und gerade im gemeinsamen Verbund und zeitlich nacheinander geschaltet zeigen sie immer auch eine bemerkenswerte Vielfaltigkeit der Ansätze, Themen und Mittel. Insgesamt wirken sie wie eine engagierte, subversive und avancierte Arbeit an der Heterogenität des Theaters – gerade weil sich gemeinhin ein vermeintlicher Jugendclub-Stil ausgebildet hat, den man bundesweit entdecken kann und der immer zu auf ähnliche Formatierungen von Theater zurückgreift. Was hier in jeweils 15 Minuten präsentiert wird, ist schlagfertig, inter-disziplinär, post-dramatisch, teilweise hoch konzeptionell und eben doch (bzw. dadurch) unterhaltsam.

Die Auswahl der „shortacts“ von den Teilnehmer*innen selbst durchführen zu lassen lässt sich natürlich auch als ökonomische Entscheidung lesen und abtun, die mit dem schmalen Budget des Festivals eben keine berufstätigen Workshopleitenden beschäftigen kann. Letztlich steht hier die Geste des „Platz-machens“ jedoch im Vordergrund. Denn hier wird es den „Theatre Kids“ (oft an der Schwelle zur Ausbildung, am Anfang des Studiums oder mit der Frage, inwiefern Theaterpädagogik eine Zukunftsperspektive sein

könnte) erlaubt, ihre eigenen Ideen und Konzepte im kleinen Rahmen mit anderen begeisterten „Theatre Kids“ (Delegierte aus dem gesamten Bundesgebiet) auszuprobieren. Und das, was sich aus diesem Zusammentreffen ergibt, ist im kleinen Rahmen dann doch immer auch die Arbeit am und die Untersuchung vom Theater selbst – nicht etwa als eine zukünftige Ästhetik der Jugendclubs an deutschen Theatern oder als institutionell abgesteckte Spielräume für die Regisseur*innen und Theaterpädagog*innen von morgen, sondern als total gegenwärtige künstlerische und ästhetische Praxis, als Verhandlung und Auseinandersetzung der „Theatre Kids“

von heute (die eben auch heute schon ernstzunehmende Künstler*innen sind). Und dann plötzlich: Der Untergang. Alle Zuschauer*innen wurden von ihren Sitzen aufgescheucht und nehmen auf der Bühne Platz – schauen zurück auf ihre leeren Polsterstühle, auf denen sie eben noch gemütlich gesessen haben. Ein letzter Scheinwerfer (eine Sonne? Ein ferner Planet? Der eigene? Der zurückgelassene?) beleuchtet halbstark den Saal, verdunkelt sich langsam, immer mehr, fast gänzlich und schließlich: erlischt. Bleibt nur zu hoffen, dass das Konzept der „shortacts“ nicht (wieder) untergeht.



stellwerk Junges Theater Weimar, Das große Finale Foto: M. Pick

Anmerkungen

Weitere Informationen zum 29. Bundestreffen unter: <https://bundestreffen-jugendclubs.de/wp-content/uploads/2019/09/Programm-BTJCT-2019.pdf>
https://www.facebook.com/pg/Bundestreffen.Jugendclubs/videos/?ref=page_internal

Literatur:

Matzke, Annemarie (2015): Das Theater auf die Probe stellen. Kollektivität und Selbstreflexivität in den Arbeitsweisen

des Gegenwartstheaters. In: Hochhol-dinger-Reiterer, Beate/ Bremgartner, Mathias/ Kleiser, Christina/ Boesch,

Géraldine (Hg.), *itw: im dialog*, 10. Arbeitsweisen im Gegenwartstheater, Alexander Verlag, Berlin.

Bericht vom Kongress „Utopia Jetzt“ des BFDK vom 16.-19. Januar 2020 in Berlin

Friedhelm Roth-Lange

An den vier Tagen im HAU, Hebbel am Ufer Berlin gab es für die ca 600 Teilnehmer*innen über 60 Veranstaltungen entlang der folgenden sechs Themenstränge:

- soziale Lage: Prekäre Strukturen verlassen: Wie verbessern wir die soziale Lage der Akteur*innen weiter – langfristig und nachhaltig?
- Freiheiten der Kunst: Was macht die freie Produktionsweise aus? Welche Ästhetiken bringt sie hervor und worauf beruht ihre Wirkkraft für die Gesellschaft?
- Qualifizierung: Welche Ausbildungsangebote benötigt eine auf selbstermächtigenden und solidarischen Prinzipien fußende Szene? Und wie gelingen kontinuierlicher Wissenstransfer und Transformationsprozesse?
- Kulturelle Bildung: Wie findet die künstlerische Praxis sowie die profilierte Expertise der freien darstellenden Künste Eingang in Förderung und Formate sowie die Gestaltung lebenslanger Lernprozesse? Wie schaffen wir spezifische Produktionsbedingungen für Städte, Dörfer und alles, was dazwischen liegt?
- Europa & Internationales: Welche Rolle spielt die Freie Szene beim Zusammenhalt Europas? Wie arbeiten wir international gerecht und selbstbestimmt zusammen?

Im Rahmen dieses Beitrags soll hier nur über die theaterpädagogisch besonders relevanten Panels berichtet werden. Eine ausführliche Dokumentation des Kongresses findet sich inzwischen unter: <https://utopia-jetzt.de/de/programm>.

Kulturelle Bildung

Kristin Westphal beleuchtete in einem kurzen Impulsvortrag den Begriff der Kulturellen Bildung und beschrieb seine Bedeutung für die Praxis zeitgenössischer darstellender Kunst. Nach dem WAS und WOZU der kulturellen Bildung beschrieb sie als Besonderheiten des WIE das sinnli-

che Reflektieren, die szenische Praxis, die den Körper als „Spielraum“ versteht und der gleichzeitig „Proberaum für abweichendes Verhalten“ ist.

Danach gab Aron Weigl vom Institut Educult in Wien einen Überblick über die Ergebnisse der 2018 erschienenen Studie zu den Förderstrukturen Kultureller Bildung. Demnach sind fast 60 % der im Verband freier darstellender Künste zusammengeschlossenen Akteure auch im Feld der kulturellen Bildung aktiv.

In zwei parallelen Sessions ging es darum, wie ein ideales Projekt der Kulturellen Bildung aussehen kann. Eine Gruppe untersuchte dazu die Frage: Welche bildende Wirkung sollte ein solches Projekt haben und wie kann diese Erwartung am besten mit künstlerischen Prozessen verknüpft werden? Eine andere unter Leitung von Aaron Weigl beschäftigte sich mit der Frage: Wie kann es gelingen, dabei das eigene künstlerische Schaffen weiterzuentwickeln? Eine interessante Umkehrung der üblichen theaterpädagogischen Perspektive - statt nach den bildenden Wirkungen für die sogenannten „Zielgruppe“ ging es hier also um den „Mehrwert“ für die Künstler*innen. Nach der Methode der wertschätzenden Befragung entwickelten Zweiergruppen einen Katalog von (Rahmen-)Bedingungen, die dazu beitragen, dass Projekte der kulturellen Bildung eine positive Wirkung auf das eigene künstlerische Schaffen der beteiligten Profis haben. Über die Bestimmung des positiven Kerns wurden dann Erfolgsfaktoren und Bedingungen definiert. Dabei entstand folgender Katalog: Künstlerische Freiheit; Maximale Flexibilität; Wertschätzender, bewertungsfreier Raum / Klima / Haltung; Raum für Reflexion und Selbstreflexion während des Projekts; Offenheit der Beteiligten; Ehrliche Interaktion & Transparenz; Konflikt als Chance/Möglichkeit; Ergebnisoffene Prozesse (und Förderungen) & Scheitern erlaubt; Vertrauen in Expertise und Intuition; Infrastruktur (Zeit, Raum, Geld, Personal) & Strukturen, die Theater ermöglichen. Anschließend entwarfen Sechsergruppen in einer Skulptur oder einem Poster Visionen einer zukünftigen kulturellen Bildungsarbeit.

Besonders vielversprechend war etwa die Vision eines BLUE MONDAY an Schulen: einen wöchentlichen Projekttag für selbstbestimmtes ästhetisches Forschen einzurichten. Aber auch die Idee der wechselseitigen Projekt-Visiten „Heute zu mir, morgen zu Dir“ und der Aufbau einer sog. Tinder-Plattform für die Kontaktierung von Projekt-Partner*innen, Stipendien, Konzeptentwicklungen wurden sehr positiv diskutiert.

Im anschließenden Nachmittagsworkshop wurde untersucht, wie die bestehenden Interessen bestmöglich vertreten werden und Förderprogramme und andere Steuerungsinstrumente Kultureller Bildung in diesem Sinne mitgestaltet werden können? Wie kann eine Zusammenarbeit von Verbänden und Kultur-/Bildungspolitik und -verwaltung gelingen und welche Bedingungen können wir dafür identifizieren? Dazu wurde ein Modell für Ko-Kreation zwischen Stakeholdern der freien darstellenden Künste und der Politik/Verwaltung im Bereich der Kulturellen Bildung entwickelt.

In einer Schlussrunde plädierte Christoph Lutz-Scheurle dafür, den Fokus auf die ästhetische Praxis zu richten statt sich an Lernziel- und Kompetenzkatalogen zu orientieren. Das bedeute auch, sich nicht als Mittel zur Konsolidierung der bestehenden Lernlandschaft instrumentalisieren zu lassen, sondern als eine Alternative zum pädagogischen Status quo zu verstehen, ein anderes Lernen zu ermöglichen. Anne Hartmann berichtete aus der Perspektive von Projektleiter*innen und Künstler*innen über Konflikte, die im Rahmen eines Forschungsprojekts zu transformativen Bildungsprozessen in performativen Projekten sichtbar geworden sind: etwa bei der Verantwortung für die künstlerische Qualität eines Projekts, bei unterschiedlicher Bereitschaft zur Teilhabe, bei Möglichkeiten und Grenzen der Partizipation in Entscheidungsprozessen. Harald Redmer, Vorstandsmitglied Bundesverband Freie Darstellende Künste und Geschäftsführer NRW Landesbüro Freie Darstellende Künste, machte sich stark für eine individuelle Stärkung der Künstler*innen und kritisierte das auch

Bericht vom Kongress „Utopia Jetzt“ des BFDK vom 16.-19. Januar 2020 in Berlin

im eigenen Verband vorherrschende Denken in Förderstrukturen. Dorothee Hilliger pflichtete ihm bei mit dem Vorschlag, Arbeitsaufenthalte und Stipendien für Künstler*innen nach dem Vorbild der Förderprogramme für bildende und schreibende Künstler*innen einzurichten.

Qualifizierung

In diesem Panel ging es um verschiedene Fort- und Weiterbildungsangebote für freie Kunstschaffende. Welche Angebote sind zukunftsweisend und sollten bundesweit zugänglich sein? Wie lassen sich hierarchiearme Ausbildungsstrategien weiterentwickeln und implementieren? Und wie kann Wissenstransfer über ganze Arbeitsbiographien hinweg im Sinne eines Empowerments gestaltet werden? Zu diesen

Fragen arbeiteten die Teilnehmer*innen dieser Session, angeleitet von Anne Schneider, Geschäftsführerin des Bundesverbands Freie darstellende Künste, und Tom Wolter, stellvertretender Vorsitzender BFDK und künstlerischer Leiter des WuK Theater Quartiers Halle. In fünf Arbeitsgruppen wurden Forderungen an Weiterbildung, Forderungen an die Berufsausbildung, Vorschläge für hierarchiearme Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden, Ansätze selbstermächtigender Qualifizierung und Anträge an den Bundesverband freie darstellende Künste zum Thema Qualifizierung entwickelt. Folgende Stichworte habe ich mir dazu notiert:

„Räume schaffen, wo gleichermaßen Erfahrene voneinander lernen können; verschiedene Wahrheiten sind zugelassen; Scheitern als Chance vermitteln; unterschiedliche Lehrende ermöglichen eigene

Positionsbestimmungen; es geht um Prinzipien und Methoden – nicht um Ziele bzw. Inhalte; Lehrende müssen auch lernen wollen; Hierarchien, Strukturen und Menschenbilder zu hinterfragen...“. Interessant auch die Forderung, künstlerische Forschungs-„Labore“ zu ermöglichen, ein Konzept, das bereits bei dem Bundesforum 2019 des BFDK ausführlich Thema war. Es wurde deutlich, dass es eine große Schnittmenge gemeinsamer Themen insbesondere mit dem Bundesverband Theaterpädagogik gibt. Und dass es darauf ankäme, darüber zwischen den Verbänden in einen kontinuierlichen Erfahrungsaustausch zu kommen. Die vom BFDK online bereit gestellte Dokumentation des überaus anregenden Kongresses bietet dazu bereits eine wertvolle Grundlage.



Utopia Jetzt – Abschlussplenum Foto: FRL

Anmerkung

Ausführliche Dokumentation der Vorträge, Statements und Arbeitsergebnisse unter:

<https://utopia-jetzt.de/de/programm/kulturelle-bildung/vorwaerts-mit-der-kulturellen-bildung>;

<https://utopia-jetzt.de/de/programm/kulturelle-bildung/schlusspunkt-zur-kulturellen-bildung>;

https://utopia-jetzt.de/images/doku_downloads/00143_M1_AuswertungAus-bildungimPraxischeck.pdf;

https://utopia-jetzt.de/images/doku_downloads/00143_M2_FachkonferenzOTR_Ergebnisse.pdf

https://utopia-jetzt.de/images/doku_downloads/00145_Doku_SelbstermächtigunginderQualifizierung.pdf

Individuelle Genesung und gesellschaftliche Veränderung auf Probe: Das Berliner Kollektiv „Theater der Verrückten“

Stephan B. Antzack

Das Kollektiv „Theater der Verrückten“ (TDV) wurde anlässlich des „Tages der Theaterpädagogik“ vom BuT e.V. im Jahr 2017 gegründet. Das Gründungsdatum markierte dabei zugleich den „Europäischen Protesttag zur Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen“ und den Geburtstag von Karl Marx (5. Mai).

Das Theaterkollektiv TDV versammelt und aktiviert krisenerfahrene Menschen. Wir machen uns und unsere Konflikte zum Gegenstand. Jede dramatische Tätigkeit lebt von Konflikten, lebt von Widersprüchen in den Beziehungen von Menschen. Konflikte bieten auch das dramaturgische Grundgerüst, eine Struktur für theatrales Handeln. Es wird gestritten und gespielt. Die Konflikte unserer Kollektiv-Mitglieder werden in den Proben artikuliert, ausgetragen, später „enteignet“ und vergesellschaftet. Letzteres meint, dass keine Teilnehmer*in (TN) ihre/seine eigene Geschichte auf der Bühne spielt. Ästhetisch werden die Konflikte fokussiert und auf ihren allgemeingültigen Gehalt befragt und zugespitzt (vgl. Augusto Boal: Hamlet, S. 352, Anmerkung 38). Von Beginn der Gründung an, gab es bekennende Stimmenhörer*innen in der Gruppe. So war es folgerichtig, dass wir uns an das Netzwerk Stimmenhören e.V. (NeSt e.V.) wandten und um Aufnahme baten: die Zugehörigkeit zum NeSt e.V. ermöglicht die Partizipation an dessen Öffentlichkeitsarbeit. Das NeSt e.V. freut sich im Gegenzug über ein neues kreatives Angebot für Stimmenhörer*innen, sowie eine politisch aktive Gruppe, die Psychiatrie-Kritik und die Genesungsziele wie Annahme, Emanzipation und Selbsthilfe miteinander vereint. Im letzten Jahr war das Thema „Stimmenhören“ Fokus des gesamten Kollektivs. Die aktiven Stimmenhörer*innen wurden von anderen Mitgliedern des Kollektivs zu ihren Stimmen befragt. Nachdem diese bereitwillige Auskunft gaben und von ihren Wahrnehmungen berichteten, stellten mehrere Mitglieder fest, dass sie solche Phänomene temporär auch erlebt hatten, Hervorgegangen war das Theaterkollektiv aus der Kulturwerkstatt des „Ambulanten Betreuungszentrums /Sozialstation GmbH“. Die „Umalleskuemmerkaefer“,

wie sich das ABZ auch nennt, stellten Räume zur Verfügung und die Spielleitung für Proben von der unmittelbaren Arbeit in der sozialpsychiatrischen Bezugsbegleitung frei. Allein für die ersten zwei Jahre kam so eine Summe von rund 3000 € zusammen, die ein privates Unternehmen in ein emanzipatorisches und partizipatorisches Projekt investierte.

Ästhetische und politische Wurzeln

Der Name des Kollektivs spielt begrifflich und ironisch auf unsere ästhetischen und politischen Wurzeln im „Theater der Unterdrückten“ von Augusto Boal (1931-2009) an. Unsere vier Produktionen, die wir bisher zur Aufführung bringen konnten, waren allesamt Forumtheater-Vorstellungen. Es wurde reichlich diskutiert und meistens ließ sich das Publikum ermutigen auf der Bühne „die Revolution“ zu proben (vgl. Boal: TdU, S.69), d.h. gegen die offensichtliche Unterdrückung (Welche Unterdrückung ist hier gemeint?) vorzugehen. Unsere Aufführungen fanden bisher in einem Nachbarschaftshaus, einem Jugend- und Kulturzentrum, in der Theaterwerkstatt „Kuringa“, den Weddinger Uferstudios und im „Klunkerkranich“ statt, einer begehrten Eventlocation über den Karl-Marx-Arkaden in Berlin-Neukölln. Arbeit und Spiel des TDV zielen nicht nur auf „äußerliche“, gesellschaftliche Veränderung, sondern fundieren diese durch persönliche und individuelle Reflektion. Viele unserer Kollektivmitglieder suchen gar nicht so sehr die politische Message in unserer Theaterarbeit, sondern sagen, für sie sei die Theaterarbeit „Therapie“. Perspektivisch soll das Brecht'sche Lehrstück in die Arbeit einbezogen werden, was bislang schwierig war, da einzelne TN Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben hatten. Intensiv arbeitet das TDV mit dem Statusbegriff Keith Johnstones und dessen sozialpolitischer Erweiterung durch Maike Plath und dem Verein ACT - Berlin e.V., mit dem es kooperiert. Die praktischen Übungen zum Status helfen sehr konkret bei den alltäglichen Zumu-

tungen beim kommunalen Sozialamt, beim Deutschen Rentenversicherungsträger oder beim Jobcenter. Ein Grund, warum das Theater als Therapie wahrgenommen wird. „Man kann psychische Probleme nicht von sozialen Problemen trennen. Sie sind beide eng miteinander verknüpft. Die Gesellschaft ist nichts Abstraktes. Man kann nicht eine Neurose behandeln und die Situation des Patienten belassen, wie sie ist. Auch die Situation muss ‚behandelt‘ werden.“ (Augusto Boal im Interview mit Henry Thorau, in: Augusto Boal: TdU, S. 164/165).

Die unterschiedlichen subjektiven Auffassungen, die wir diskutieren, werden durch unsere TN mit Ernst vertreten und mit Humor im und für das Spiel frei gegeben. Ist der Stoff bühnenreif bearbeitet und geprobt, folgt mit der Premiere die öffentliche Präsentation. An dieser Stelle beginnt, was im bürgerlichen Theater den Abschluss darstellt (vgl. Boal: TdU, S.58). Der szenische „Stoff“ des Theaterkollektivs stellt an das jeweilige Publikum Fragen. Die Frage verzichtet auf didaktische Bevormundung und therapeutische Manipulation. Es ist die Frage des Kollektivs: Was lässt sich an und in diesem, unserem Konflikt verändern? Was das Kollektiv auf der Bühne präsentiert, wird mit dem Publikum diskutiert (vgl. Augusto Boal: Hamlet, S. 364). Das Publikum erhält die Möglichkeit, andere Lösungen zu erproben.

Was meint Genesung?

Genesung meint ein prozessuales Geschehen, bei dem sich Menschen oder Patienten mit ihren Problemen befassen, diese annehmen und sich zur „Alltagsaufgabe“ machen. Wir verstehen „Probleme“ im griechischen Wortsinn: Sie sind „vorgelegte Aufgaben, im Sinne von Herausforderungen“. Probleme gibt es dort, wo Menschen sind, die Interesse für sich und ihre Mitmenschen aufbringen. Psychische Probleme bilden die Basis für eine individuelle Reife der Psyche des Menschen. Meistens sind sie Bestandteil einer kerngesunden Entwicklung. Manchmal münden sie in sogenannten Krankheiten und werden mit psychiatri-

Individuelle Genesung und gesellschaftliche Veränderung auf Probe: Das Berliner Kollektiv „Theater der Verrückten“

schen Diagnosen kategorisiert. Letzteres geschieht, wenn der individuelle Entwicklungsprozess gestört wird (durch Störung des innerseelischen Gleichgewichts) und ein Behandlungsbedarf (Therapie) entsteht. Manche Probleme münden in „Konflikten“ oder „Krisen“. „Konflikte“ sind Probleme auf der Beziehungsebene und zwar genau dort, wo sich Bedürfnisse und Interessen von Menschen entgegenstehen und zur Auseinandersetzung, zum Kampf herausfordern. Konflikte sind der Stoff und die Substanz des Theaters. Mit dem „Theater“ entsteht ein Experimentierfeld, um reale „Konflikte“ aus dem richtigen Leben spielerisch abzuklopfen. „Krisen“ stellen Entscheidungssituationen dar, für die der Mensch oder eine Gruppe von Menschen keine Lösung parat haben, deren Fortgang demnach ungeklärt und unklar erscheint. Sie sind der entscheidende Faktor, warum Menschen sich auf

die Suche nach dem Sinn unerwünschter Lebensereignisse machen.

Das „Theater der Verrückten“ befasst sich mit Unterdrückungsverhältnissen.

Augusto Boal sagte: „Habt den Mut, glücklich zu sein!“. Die grundlegende Idee der Theaterarbeit ist es, Perspektiven und Sichtweisen auf Unterdrückungsverhältnisse zu „verrücken“, seien es die eigenen Sichtweisen oder seien es die des Publikums. Wir wenden uns mit unseren Stücken gegen jede Form der Unterdrückung, Benachteiligung und Stigmatisierung von Menschen. „Unterdrückung ist eine konkrete Beziehung zwischen Individuen, die zu unterschiedlichen sozialen Gruppen gehören. Es ist eine Beziehung, in welcher die eine Gruppe auf Kosten der Anderen profitiert.“ (Boal, Julián, in: Fritz (2011), S.107). Viele von uns wurden psychiatrisch als krank diagnostiziert. Aber Diagnosen sind ein

Werkzeug bürgerlicher Machtverhältnisse und leisten gesellschaftlicher Stigmatisierung und Unterdrückung Vorschub.

Wir handeln unabhängig von „Diagnosen“. Es ist uns egal, was der Mensch „hat“ oder wie sie/er etikettiert wird. Das TDV macht jene Unterdrückung zum Gegenstand, von denen die beteiligten TN selbst betroffen sind (vgl. Wrentschur 2004, S.30).

Ausblick über den Horizont

Aktuell befassen wir uns mit dem Thema „Therapie und Veränderung“. Ab Januar wird unser Spielleiter für wöchentliche Proben freigestellt. In der zweiten Jahreshälfte wollen wir eine Jugendtheatergruppe und eine Seniorentheatergruppe gründen und dafür öffentliche Fördermittel mobilisieren. Wir befinden uns auf der Suche nach geeigneten Kooperationspartner*innen.



Probenarbeit zum Theaterstück „Stimmen hören“

Literatur

Augusto Boal: Theater der Unterdrückten/ Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler (Übersetzung: Henry Thorau), Frankfurt/Main 2004, 1989, 1976.

Augusto Boal: Hamlet und der Sohn des Bäckers. Die Autobiographie, (Übersetzung: Birgit Fritz) Wien 2013.

Julián Boal: Was ist Unterdrückung? In: Fritz (2011), S.106-114.

Birgit Fritz: InExActArt. Ein Handbuch zur Praxis des Theater der Unterdrückten, Stuttgart 2011.

Birgit Fritz: Von Revolution zu Autopoiese. Auf den Spuren Augusto Boals ins 21. Jahrhundert. Das Theater der

Unterdrückten im Kontext von Friedensarbeit und einer Ästhetik der Wahrnehmung, Reihe: Berliner Schriften zum Theater der Unterdrückten, Bd. 6, Stuttgart 2013.

Keith Johnstone: Improvisation und Theater, 8. Aufl. 2006, Berlin 1993. London 1979.

„Theater selbst erleben und ästhetisch gestalten!“ – Ein Pilotprojekt des Theaterpädagogischen Zentrums Köln

Clara Hartkopf/Raimund Finke

Die Projektidee

Am Anfang stand eine Idee, entwickelt vom TPZ Köln, einem der ältesten deutschen TPZen, und dem Bundesverband Theaterpädagogik (BuT), gefördert vom Landschaftsverband Rheinland (LVR) und realisiert von 8 Theaterpädagog*innen in 6 Partnereinrichtungen. Die Projektidee war, Kindern zwischen sechs und zwölf Jahren aus ländlichen Gebieten, primär im linksrheinischen Gebiet zwischen Aachen und Köln, den Zugang zum Theaterspielen zu erleichtern oder überhaupt erst zu ermöglichen. Verbunden mit dem Anspruch, zusammen mit den Kindern qualitativ ansprechendes Theater zu entwickeln. Fortbildungsangebote für die beteiligten Spielleiter*innen und kontinuierliche fachliche Betreuung waren von Anfang an zentrale Bausteine des Projekts.

Die Idee entstand Ende 2017, wurde dem Landschaftsverband vorgelegt, der LVR hieß die Projektidee gut und bewilligte die beantragten Gelder. Und so konnte das Pilotprojekt Anfang Mai 2018 starten. So weit, so gut, und im Ganzen hat sich das Projekt letztlich als sehr erfolgreich erwiesen. Aber zunächst galt es, die Mühen der Ebene zu überwinden.

Hindernisse und Herausforderungen und ihre Überwindung

Schon vor der Bewilligung begann die Suche nach Projektpartner*innen, in zwei Richtungen. Zum einen wurden Spielleiter*innen angesprochen, die bereits über Erfahrungen mit dem Theater für Kinder verfügen sollten. Optimal schienen Spielleiter*innen, die auch über Kontakt zu einer für das Projekt geeigneten Partnereinrichtung verfügten. Zum Anderen wurden Institutionen in der Region angefragt, die Räume und Infrastruktur zur Verfügung stellen und sich möglichst auch an den Honorarkosten beteiligen sollten: Jugendzentren, sonstige Freizeiteinrichtungen für Kinder und Familien, Jugendkunstschulen sowie schulische Träger. Der Plan war, Projekte zwischen den Spielleiter*innen ohne Gruppe und diesen Institutionen zu vermitteln. Diese Vorhaben gestalteten sich durchaus mühsam. Es zeigte sich, dass nur wenige der in Frage

kommenden Institutionen im ländlichen Raum offen und positiv auf das Projekt reagierten. Ganz im Gegenteil: Anfragen und Aufrufe wurden ignoriert, dankend abgelehnt oder gar als Einmischung von außen empört zurückgewiesen. Ganz anders im städtischen Raum oder an dessen Peripherie, hier war deutlich mehr Bereitschaft für das Projekt zu erkennen.

Schlussendlich wurden Projektpartnerschaften mit 6 Institutionen am Stadtrand von Köln, in Bonn, Wuppertal und Bergheim geschlossen. Es ist dabei nur bedingt gelungen, das sei selbstkritisch eingeräumt, den Fokus auf Projekte im ländlichen Raum zu setzen. Auf der anderen Seite beteiligten sich mehrere sehr engagierte Institutionen, die in problematischen Sozialmilieus arbeiten. Die Kinder, die hier am Projekt mitwirkten, waren also in anderer Hinsicht bildungsbenachteiligt. Eine ungeplante, aber spannende Verschiebung im Projektfokus, die akzeptiert und auch gutgeheißen wurde. Nicht ganz unaufwendig gestaltete sich anfangs auch die Akquise der Spielleiter*innen, die die Theaterprojekte durchführen sollten, obwohl ihnen relativ „luxuriöse“ Bedingungen geboten wurden: eine faire Honorierung, fachliche Begleitung, kostenlose Fortbildung sowie, falls gewünscht, Arbeit in Tandems von je zwei Spielleiter*innen. Dennoch musste die Projektleiterin Clara Hartkopf einiges an Überzeugungsarbeit leisten, bis die Projektgruppe zusammengestellt und vollständig war.

Die Bausteine des Projekts

Im Rahmen eines Train-the-Trainer-Workshops, der im September 2018 unter vorzüglichen räumlichen Bedingungen in der „Mottenburg“ – einem vom LVR unterhaltenen Industriedenkmal in Euskirchen – stattfand, erhielten die Spielleiter*innen künstlerisch-pädagogische Inputs in verschiedenen, für die Theaterarbeit mit Kindern relevanten Bereichen: „Vom Kinderspiel zum Theater“, „Atem, Stimme, Sprechen“, „Tanztheater / Choreografie“ sowie „Stückentwicklung mit Kindern“. Das vorhandene Knowhow konnte aufgefrischt, erweitert und durch intensiven fachlichen Austausch intensiv reflektiert werden.

Im Anschluss an die Wochenend-Werkstätten ging es „richtig“ los, die praktische Arbeit begann: Im Zeitraum von Oktober 2018 bis April 2019 wurde mit den Kindern gearbeitet, geprobt und aufgeführt. Im Frühjahr gab es sechs gelungene Inszenierungen, die von der Projektleitung und zahlreichen Zuschauern besucht wurden. Mitte April schloss die erste Projektrunde ab mit einem weiteren kleinen Symposium, auf dem die Teilnehmer*innen Videomitschnitte zeigten, ihre Erfahrungen schilderten und mit der Gruppe und dem Leitungsteam kritisch reflektierten.

Ein erstes Fazit

Auch dieses Projekt hat gezeigt: Theater mit Kindern kann künstlerisch ansprechend sein und bei den beteiligten Kindern viel bewirken! Dies gelingt unter Umständen selbst dann (manchmal aber auch nicht!), wenn die äußeren Bedingungen alles andere als ideal sind. Im Abschluss-symposium gab es neben ästhetischen und methodischen Diskussionen ganz intensive Diskurse über die vorgefundenen Rahmenbedingungen – das Theaterpädagogische Manifest lässt grüßen. Ein kleiner Überblick über die einzelnen Projekte zeigt, warum.

Die Projekte

„Vom Fischer und seiner Frau“ wurde von der Theaterpädagogin und Stimmbildnerin Aenne Busmann mit älteren Grundschulkindern im Bonner Brennpunktviertel Tannenbusch (Elsa-Brandström-Grundschule) durchgeführt. Die zunächst gemischte Gruppe entwickelte sich über die Proben zu einer reinen Mädchengruppe (14 Kinder). Gearbeitet wurde viel mit Bewegungschoreografien und Musik, unterstützt durch einen Musiker. Methodisch kam u.a. Maike Plaths theaterpädagogisches Mischpult zum Einsatz. Die Kinder waren von der Schuldirektion explizit für das Projekt ausgewählt worden, da sie als „schwierig“ galten und Defizite in der deutschen Sprache aufwiesen - in ihren Elternhäusern wurde kaum Deutsch gesprochen. Das Projekt sollte sie in der deutschen Sprache und im sozialen Umgang fördern. Allmählich entwickelten sie ein Gefühl für Bewegung und

„Theater selbst erleben und ästhetisch gestalten!“

Stimme. Besonders die eher schüchternen Kinder stachen bei der Aufführung mit unerwartet selbstbewusstem Auftreten heraus. Diese Wandlung fiel auch den Lehrkräften auf. Die räumlichen Voraussetzungen waren kompliziert, so mussten die Räume jeweils erst vorbereitet werden, um probentauglich zu sein, und die Aufführung fand in einem Foyer statt, in dem kurz zuvor noch Bauarbeiten verrichtet wurden. Doch trotz dieser schwierigen Rahmenbedingungen konnten die Förderziele erreicht werden.

„**Die Tierpension zur glücklichen Pfote**“ war ein Mischprojekt aus Theater und Tanz im Rahmen der OGS der Grundschule zum Schwarzwasser in Bergheim-Ahe, angeleitet von der Lehrerin und Spielleiterin Ania Dembek-Lada. Von den 18 teilnehmenden Kindern zwischen 7 und 10 Jahren spielten 12 Theater, 6 tanzten. Gearbeitet wurde mit einer fixen Textvorlage. Der mit den Kindern entwickelte Tanz überbrückte nicht zuletzt die Umbauten des Bühnenbilds. Geprobt wurde in einem kleinen Theaterraum, der zwar eine Bühne hatte, allerdings sehr beengt und mit vielen Utensilien zugestellt war, die nicht nur Platz raubten, sondern die Kinder auch ablenkten. Die teilnehmenden Kinder wurden von der Schuldirektion ausgewählt, da sie im Unterricht wie in der OGS auffälliges Verhalten zeigten. Auch im Probenprozess kam es oft zu Streitereien unter den Kindern. Die große Herausforderung bestand darin zu erreichen, dass die Kinder sich zunehmend als Gruppe sahen und zusammen agieren konnten. Nachdem dies gelungen war, konnte das Stück zwei Mal erfolgreich aufgeführt werden.

„**Licht und Schatten**“ war ein experimentelles Projekt des Spielleiters Thorsten Müller, das in den Räumlichkeiten der Färberei e.V., einem Zentrum für Integration und Inklusion in Wuppertal durchgeführt wurde. Die Gruppe - 9 Kinder im Alter zwischen 10 und 13 Jahren - setzte sich aber unabhängig davon zusammen. Zum Thema „Licht und Schatten“ wurden diverse Materialien (Schattenwand, Overheadprojektor mit Folien und Stiften, Taschenlampen, LED-Kerzen, etc.) ausgelegt, mit denen die Kinder sich vollkommen frei beschäftigen konnten. Sie sollten ohne viel Input intuitiv arbeiten und entwickelten weitgehend selbst, was am Ende präsentiert wurde. Ein Fotograf dokumentierte die innovative, visuell spannende Inszenierung und erstellte einen Film, der auch Teil der Aufführung war.

„**Das Dschungelbuch**“ wurde unter der Leitung des Spielleiterinnen-Duos Hannah Odenthal und Carina Kuhn im Jugendzentrum Meschenich in der Nähe des Kölnbergs, einem Hochhauskomplex und sozialem Brennpunkt, durchgeführt. Die Angebote des Jugendzentrums sind niedrigschwellig und unverbindlich, was für das Theaterprojekt eine große Herausforderung darstellte. Eine feste Gruppe zu etablieren, war nahezu unmöglich, ständig kamen neue Kinder hinzu, andere verließen die Gruppe. Auch die Probenräumlichkeiten mussten bei jedem Treffen neu organisiert werden. Inhaltlich beschäftigte sich das Projekt mit einer vereinfachten Fassung des „Dschungelbuchs“. Von intensiver Textarbeit wurde abgesehen, der Fokus lag auf der Improvisation. Für die Kinder war das Angebot eine Bereicherung, organisatorisch und im Hinblick auf die Rahmenbedingungen jedoch sehr kompliziert.

„**Ich wünscht, ich wär ...**“ wurde vom Theaterpädagogen Jona Bastian Peters im Familienzentrum Sonnenschein in Bonn Endenich geleitet, begleitet von einer Mitarbeiterin des Familienzentrums. Beteiligt waren 13 Kinder im Alter von sechs bis elf Jahren, Kita-Vorschulkinder bzw. deren ältere Geschwister. Die Stückentwicklung erfolgte in Zusammenarbeit mit den Kindern. Auf der Basis von Traumreisen und Improvisationen entwickelte sich eine Geschichte und jedes Kind seine eigene Rolle. In Endenich kamen die beteiligten Kinder aus gut situierten Familien, hatten aber teils kleinere Defizite wie Konzentrationsschwäche oder Sprachfehler (Stottern oder Lispeln). Ziele des Projekts waren die Stärkung der Persönlichkeit und des Selbstbewusstseins sowie die Förderung von Kreativität. Dies wurde, wie die Aufführung beeindruckend zeigte, auch erreicht. Ein anfangs (auch im Kitaalltag) sehr schüchternes Vorschulkind etwa konnte seine Scheu und sein Stottern überwinden und sprach bei der Aufführung deutlich und energisch. Die Konzentrationsschwäche eines anderen Kindes wurde von der Gruppe kompensiert.

„**Märchenwald 2.0 oder Rotkäppchen goes digital**“ fand im Evangelischen Jugendzentrum Kalk-Humboldt in Köln statt, als Tandem-Projekt der Theaterpädagoginnen Nicola Klik und Carolin Peschel. Beteiligt waren sieben Kinder im Alter von neun bis 13 Jahren, die auch andere Angebote der Einrichtung besuchten. Geprobt wurde in einem mit Tischen und Stühlen vollgestellten Raum, der aufwendig für die

Theaterproben vorbereitet werden musste. Die Aufführung fand im Kirchenraum der Einrichtung statt. Thema des Projekts war „Märchen“, das Stück wurde mit den Kindern frei entwickelt. Auch hier wurde mit dem Mischpult von Maïke Plath gearbeitet. Ein früher Einsatz von Kostümen inspirierte die Kinder bei der Entwicklung und Identifikation mit ihren Rollen. Kinder, die in einer Szene nicht spielten, fungierten als Beobachter und so waren immer alle beschäftigt. Kinder wie Eltern und auch die Leitung der Einrichtung empfanden das Projekt als sehr gelungen.

Folgerungen und Forderungen

Keine neue Erfahrung: Das Theater der Kinder kann lustvoll und spannend sein und viel bewirken. Es macht nicht nur Spaß, sondern bietet Kindern, gerade solchen mit Förderbedarf, gleichzeitig vielfältige Entwicklungschancen, sei es im Bereich der Sprachförderung, in der Stärkung der Persönlichkeit oder beim Entdecken ganz neuer eigener Fähigkeiten. Die Aufführungen am Ende des Gesamtprojekts waren ansehnlich und boten ein breites Spektrum an unterschiedlichen theatralen Gestaltungsmitteln. Aber es ginge vermutlich noch mehr und noch besser. Die Rahmenbedingungen, vor allem die problematischen Räumlichkeiten und die schwierige zeitliche Organisation, haben fast überall viel Konzentration und Mühe gekostet, die die Spielleiter*innen sicherlich lieber in die künstlerische Arbeit investiert hätten.

Eine andere Erkenntnis: Stückentwicklung mit Kindern ist ein anspruchsvolles Vorhaben, das neben Fingerspitzengefühl und Interventionsgeschick viel Erfahrung und methodisches Knowhow erfordert. Befragt, welche methodischen Impulse sie sich bei der Fortsetzung des Projekts am dringendsten wünschten, gaben die meisten Spielleiter*innen eine noch intensivere Auseinandersetzung mit „Stückentwicklung“ an. Dies ist auch so geplant.

Aktuell läuft die zweite Projektrunde mit einigen bekannten, aber auch neuen Partnerinstitutionen. Es wird versucht, den ländlichen Raum diesmal stärker zu erreichen. Die Symposien haben sich bewährt, als Impulssetzung wie zur fachlich-methodischen Reflexion. Ein besonderes Augenmerk liegt beim zweiten Durchgang aber auf verbesserten Rahmenbedingungen. Auf dass Theater für alle Beteiligten noch bereichernder wird!

AUS DEM ARCHIV

Die Entstehung des Bundesverbandes Spiel Theater Animation – BUSTA

Bernd Oevermann

Die Entstehung des Bundesverbandes Spiel Theater Animation, kurz BUSTA als Vorgänger des BuT e.V., der in diesem Jahr sein 30jähriges Bestehen feiert, kann anhand von Konzepten und Statuten des Verbandes und der Verbandszeitschrift „Bustafette“ in der Archivalsammlung des Deutschen Archivs für Theaterpädagogik nachgelesen werden. In der Sammlung von Hans-Wolfgang Nickel sind typografische Schriften aus den Jahren 1979-1985 einzusehen.

Die Vorgeschichte der BUSTA nahm ihren Anfang bei einer fachpolitischen Tagung vom 21.-23.9. 1979 in der Evangelischen Akademie Bad Segeberg. Im Vordergrund stand zunächst die Diskussion über das Thema: „Die öffentliche Anerkennung des Spiels in der Schule“. Laut Einladung verstand sich diese Tagung als Beginn einer kulturpolitischen Initiative, die versuchen wollte über positive Erfahrungen mit Spiel und Theater u.a. öffentliche Anerkennung zu erreichen, die Förderung im Rahmen von Kultur- und Sozietats, die Einbeziehung in Lehrpläne der Schulen, sowie die Einbeziehung in das Studienangebot der Hochschule. Im weiteren Fortgang sollten auch Kinder- und Jugendtheater, sowie Spielpädagogik im Bereich der Sozialpädagogik einbezogen werden.

Im Laufe des Jahres 1980 bildeten sich Initiativgruppen, die immer stärker eine Fachvertretung für den Bereich Spiel, Theater und kulturelle Animation einforderten, an der man im kulturpolitischen Bereich nicht mehr vorbeigehen konnte und die eine Plattform, sowohl für die tradierten Spiel- und Theaterverbände als auch für neue Initiativen, wie freie Theatergruppen und Kulturzentren oder Schulen und Einzelpersonen darstellten.

Konkret wurden von den Beteiligten folgende Entwicklungen in BRD zum damaligen Zeitpunkt für die Notwendigkeit dieser Verbandsgründung gesehen:

- „Die Entwicklung verschiedener Formen des Theaters mit festen Zielgruppen, vor allem an der Entwicklung eines autonomen Kinder- und Jugendtheaters mit eigenen ästhetischen Verfahrensweisen und Gesetzen bzw. an der Entwicklung verschiedener Formen einer Theaterarbeit oder Spielpraxis mit diesen Zielgruppen selbst – eine besondere Rolle spielt in diesem Zusammenhang der Modellversuch Künstler und Schüler (ab 1977) .
- Die Entstehung einer Vielzahl professioneller und halbprofessioneller Theatergruppen, in denen das Theater als Lebens- und Arbeitsform den Gegensatz von professionellem und nicht-professionellem Theaterspiel relativiert bzw. in einer neuen Qualität von Theaterspiel aufhebt.

- Die Entwicklung einer Fülle von Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten, vor allem informeller und kurzzeitiger Art (Theaterworkshops,-festivals etc.), aber auch in Ansätzen an Hochschulen, Bildungsstätten und Akademien.
- Die Entstehung von Curricula und Rahmenplänen zum Thema Spiel in Schulen.
- Bei Initiativen von Stadt- und Stadtteilkultur, in Jugendzentren etc.“ (Hans-Martin Ritter 1982)

Die Gründungsversammlung der BUSTA fand am 15./16.11.1980 in Hannover statt. Das vierseitige Protokoll der Gründungsversammlung beinhaltet die üblichen Regularien einer Vereinsgründung und bildet den Start der Tätigkeit des Verbandes bis zum Jahre 1990.

In einem Statement vom damaligen Pressevertreter Wilfried Stankewitz wird die Notwendigkeit zur Gründung der BUSTA „durch die Entstehung eines neuen Kulturbegriffs gesehen, der von den bestehenden Vereinigungen im Theaterbereich nicht vertreten wurde. Er ist durch die Stichworte kulturelle Animation, Zielgruppentheater, Theater im sozialem Feld geprägt und äußert sich darin, dass ehemals getrennte Bereiche zusammen gedacht werden: professionelle Künstler gehen ins pädagogische oder soziale Feld und arbeiten zusammen mit den Betroffenen, ohne dabei Pädagogen, Sozialarbeiter oder Sozialtherapeut zu werden. Pädagogen arbeiten in Theatern, ohne Schauspieler werden zu wollen, freie Theatergruppen haben die Trennung zwischen klassischem Schauspieler und klassischem Amateur längst hinter sich gelassen, ohne dabei nicht professionell zu werden,“ (Stankewitz)

Die Gründer*innen der BUSTA sahen sich in der Präambel des „Bundesverbandes Spiel Theater Animation e.V.“ als einen Zusammenschluss von Personen und Institutionen, die unabhängig von politischen, religiösen und weltanschaulichen Unterschieden zusammenarbeiten und unter Ausschluss von Rassismus und Nationalismus vereinte Bemühungen im gesamten Bereich von Spiel, Theater, Animation zu fördern. Man wollte sich durch eigene Maßnahmen und Aktivitäten für die Weiterentwicklung von Spiel, Theater und soziokultureller Animation einsetzen. Dieser Anspruch sah eine Einwirkung auf die öffentliche Meinung, die Erziehung, Ausbildung und Gesetzgebung vor. Absicht war die Verbesserung des gesellschaftlichen Stellenwertes.

Der neue Verband sah sich nicht als reiner Dachverband, der nur bestehende Verbände zusammenfasst, sondern jeder, der im Bereich von Spiel, Theater und Animation arbeitete, konnte bei-

Die Entstehung des Bundesverbandes Spiel Theater Animation – BUSTA

treten und mitarbeiten. Organisatorisch gab es einen Vorstand, vertreten aus Professorin Eva Brandes, Fachhochschule Hamburg, Bildungsreferent Hannes Kühl, Jugendhof Scheersberg, Professor Hans-Martin Ritter, Hochschule der Künste Berlin und Pressereferent Wilfried Stankewitz.

Mehrere Sektionen, vertreten durch einen Arbeitskreis mit verantwortlichen Ansprechpartner*innen, wie schulisches und außerschulisches Theater, Animation, Bildungsstätten, Aus- und Fortbildung, Forschung und Öffentlichkeitsarbeit sollten Schwerpunkte der zukünftigen Arbeit sein.

Das Mitteilungsblatt „Die Bustafette“ diente der Kommunikation für die Mitglieder und behandelte aktuelle Themen aus der

Kulturpolitik, der Theorie und Praxis sowie Aus- und Fortbildung. Bei der Durchsicht der ersten Ausgabe vom März 1982, die z.B. einen Nachtrag zum Modellversuch Künstler und Schule (Moks), das Schülertheatertreffen 1981 in Berlin, Theatermethoden in der Schule oder Studiengänge, wie Schulspiel oder die Theaterpädagogik in der Schweiz und Österreich behandelten, zeigte sich der Handlungs- und Gesprächsbedarf für eine Disziplin, deren Wahrnehmung in der Kulturlandschaft und Politik bis dahin kaum Resonanz fand.

The image shows a screenshot of the website 'Deutsches Archiv für Theaterpädagogik'. The header features the title 'Deutsches Archiv für Theaterpädagogik' in blue and white text on a yellow background. Below the title is a logo with the text 'www.archiv-datp.de' and 'HOCHSCHULE OSNABRÜCK'. A navigation menu includes 'Start', 'Angebot', 'Zeitschrift', 'Wörterbuch', 'Über uns', and 'Kontakt'. The main content area is titled 'Zeitschrift für Theaterpädagogik – Korrespondenzen' and contains the text: 'Auf dieser Seite stellt das Deutsche Archiv für Theaterpädagogik an der H5 Osnabrück archivierte Dokumente der "Zeitschrift für Theaterpädagogik – Korrespondenzen" bereit.' Below this text is a horizontal row of various journal covers, including 'Zeitschrift für Theaterpädagogik', 'Korrespondenzen', and 'Musik & Theater'.

Quellen:

Deutsches Archiv für Theaterpädagogik, Sammlung Hans Wolfgang Nickel, Materialsammlung BUSTA.

Ritter, Hans Martin: Bundesverband Spiel Theater Animation – Aufgaben und Struktur. In: Bustafette – Informationen aus dem Bundesverband

Spiel Theater Animation (BUSTA). Hrsg: Bundesverband Spiel Theater Animation, Berlin, Nr.1, März 1982, S. 5f.

Stankewitz, Wilfried: Bundesverband Spiel Theater Animation gegründet. In: Pressestelle BUSTA, Hannover 16.11.1980, S.2 (Typoskript)

REZENSIONEN

Anne Keiner (2019): Das Theater der Unterdrückten als Impuls für eine emanzipatorische Supervision, Stuttgart: Ibidem (= Berliner Schriften zum Theater der Unterdrückten, 10). [153 S., ISBN: 978-3-8382-1360-6]

Jedes Jahr birgt eigene Überraschungen. Eine solche Überraschung bietet der 10. Band der von Harald Hahn herausgegebenen Reihe „Berliner Schriften zum Theater der Unterdrückten“. Hahn, Radio- und Theatermacher, außerdem systemischer Berater, bietet selbst theatrale Supervision (SV) an. Mit Anne Keiner (A.K.) hat er eine erfahrene Heilpädagogin für seine Reihe gewonnen, die mit dem Band ihre Diplomarbeit zum Masterstudiengang „Supervision/Coaching“ an der Katholischen Hochschule NRW veröffentlicht. Die Autorin widmet sich Impulsen, die das Theater der Unterdrückten (TdU) einer „emanzipatorischen Supervision“ vermitteln kann. In fünf Kapiteln legt sie die theoretischen Grundlagen der Professionen dar (TdU und SV) und entwickelt aus der umfangreichen Literatur Zusammenhänge und konstituiert diese für eine konstruktive Praxis. Sie betont den Prozesscharakter des TdU und schildert deren Phasen nach Roberto Mazzini und Michael Wrentschur. Sie greift kenntnisreich die neuen Ansätze im TdU auf. Das betrifft sowohl das „Autopoietische Theater“ von Birgit Fritz, die Boal im Kontext von lateinamerikanischem Volkstheater, partizipatorischer Aktionsforschung und Ästhetik der Wahrnehmung nach Moshe Feldenkrais ansiedelt, genauso wie den kanadischen Theatermacher David Diamond, der Boal systemisch interpretiert und sein Ergebnis „Theater zum Leben“ nennt. A.K. untersucht den Ermutigungsansatz (Empowerment) des Sozialpädagogen Thomas Haug auf die Relevanz für Supervision und befragt Linda Ebberts, die das TdU unter dem Blickwinkel der Kriegs- und „Konfliktbewältigung“ analysierte nach produktiven Anteilen für Supervisionsprozesse. Geschickt beleuchtet und umschiffte A.K. das ideologische Bermudadreieck (Deutungshoheit, Marxismus-Rezeption, Unternehmenstheater). Professionsbezogen ordnet sie sich dem systemisch-konstruktivistischen Kontext zu. Sie rezipiert durchaus historisch-materialistische Bezüge zur Kritischen Psychologie (Stefan Busse in: FKP 52) oder zum Psychodrama. Zu Verwendung von theatralen Interventionen in der Supervision nutzt sie die theoretischen Grundlegungen von Andreas Heindl. Die partizipativ-explorierende Dimension des TdU betrachtet sie als relevant zur Einordnung des TdU in „organisationale Interventionskontexte“ (93). Kritisch sieht sie die häufige Verwendung des TdU im Workshop-Format, v.a. hinsichtlich

der Nachhaltigkeit von Veränderungen, betont aber die „durchdachte Abfolge“, die Boal seinen Methoden angedeihen ließ. Hinsichtlich der Planung von Veranstaltungen zur Dynamik von Großgruppen hält sie Forumtheater-Veranstaltungen für hilfreich. Für den Umgang mit Texten empfiehlt sie Anleihen bei Boals Zeitungstheater. Boal'sche Interventionsstrategien hält sie für geeignet zur Verwendung in der Supervision, im Aus-, Fort- und Weiterbildungsbereich, sowie in der Veränderungs- und Organisationsentwicklung. Hier können sie insbesondere Blockaden lösen. Das TdU zielt auf „Erfahrungen, Erfolgserlebnisse und Erkenntnisgewinn“ (95).

Stephan B. Antzack

Genossenschaft Deutscher Bühnen-Angehöriger (Hg.) (2019): Deutsches Bühnen-Jahrbuch 2020, Hamburg: Verlag der Bühnenschriften-Vertriebs-Gesellschaft [1118 S., ISSN 0070-4431]

Im 128. Jahrgang erscheint nun schon das Bühnen-Jahrbuch als „das große Adressbuch für Bühne, Film, Funk und Fernsehen“ und informiert zuverlässig zu deutschen Theatern, Theatern im europäischen Ausland sowie über Festspiele / Sommerspiele und relevante Organisationen und gibt auch eine Jahreschronik sowie einen Anzeigenteil (zu Theater- und Musik-Verlagen, Bühnenbedarf, Technik, Agenturen, Ausbildungen usw.). Mit anderen Worten: Hier liegt seit langem das einschlägige Nachschlagewerk zur Bühnenkunst vor. Ich mache, als Theaterpädagoge, eine Zufallsprüfung: Da ich 1962 in der Landesbühne Niedersachsen Nord in Wilhelmshaven ein Jazz-Konzert erleben durfte, schaue ich nach dieser norddeutschen Bühne. Ich finde ihr organisatorisches Porträt auf S. 501 – 503 und erfahre unter anderem, dass 1988 das Projekt „Theater für Kinder, Jugendliche und Alte eingerichtet“ wurde; daran gleich anschließend der Hinweis auf die „Junge Landesbühne“: Sie „arbeitet nach dem ‚integrativen Modell‘, d. h. alle Schauspieler sind sowohl für den Abendspielplan wie für die Produktionen im Bereich des Kinder- u. Jugendtheaters engagiert. Außerdem gibt es einen Kinderclub, einen Youngsterclub, einen Jugendclub und eine Seniorentheater-Gruppe.“ Und: „Am 13. Februar 2016 eröffnete das TheOs – Theater im Oceanis“ (in der Nähe von Hafen, Marinemuseum und Aquarium), und es gibt den „Roten Salon“ sowie eine „TrashKantine“. Ich suche ein weiteres Theater, und zwar das „Theater der Jungen Welt“ in Leipzig (, weil ich in dem Haus während der 1990er Jahre einmal eine Zukunftswerkstatt organisierte). Auch da

werde ich im Bühnenjahrbuch fündig – auf S. 334 – 335: „Gegründet im November 1946, ältestes Kinder- und Jugendtheater im deutschsprachigen Raum“ heißt es gleich zu Anfang, und am Ende desselben Abschnitts erfahre ich, dass dieses Theater über einen „Theaterbus: Variabel, bis 45 Zuschauer“ verfügt. Die „Theaterpädagogik“ wird gesondert aufgeführt und nennt 5 dort tätige Personen namentlich. Wie bei allen Porträts der Bühnen werden auch hier Funktionsstellen wie Intendanz, Dramaturgie, Künstlerisches Betriebsbüro, Öffentlichkeitsarbeit sowie Verwaltung, Technische Abteilung, Arbeitnehmervertretungen/Betriebsrat genannt (z. T. darin noch ausdifferenziert und/oder mit Namensnennungen; in der Regel stammen alle Angaben von den Bühnen selbst.)

UND das Bühnenjahrbuch kennt die Rubrik „Fachzeitschriften / Jahrbücher“: Dort befinden sich – in guter Gemeinschaft mit weiteren Publikationen vom Fach – auf S. 751 die Rahmendaten der „Zeitschrift für Theaterpädagogik – Korrespondenzen“.

Dieser Eintrag im Bühnen-Jahrbuch zeigt, dass Theaterpädagogik dem Bühnen- und Theatergeschehen weitere Kontur zu geben in der Lage ist, unter anderem durch ein relevantes Fach-Periodikum, das 2020 im 36. Jahrgang erscheint.

Gerd Koch

Foroutan, Naika (2019): Die postmigrantische Gesellschaft. Ein Versprechen der pluralistischen Demokratie. Bielefeld: transcript [278 S., ISBN 978-3-8376-4263-6] Kretzschmar, Katharina (2019): Identitäten im Konflikt. Palästinensische Erinnerung an die Nakba 1948 und deren Wirkung auf die dritte Generation. Bielefeld: transcript (= Histoire, 154). [209 S., ISBN 978-3-8376-4787-7]

Die Zeitschrift für Theaterpädagogik hat sich immer wieder in einzelnen Beiträgen und z. T. auch als Heft-Schwerpunkt mit Fragen von Interkulturalität in der theaterpädagogischen Arbeit befasst. Solche Beiträge haben zeigen können, dass Theaterpädagogik mit ihren vielfältigen Methoden und Thematiken sowie mit verschiedenen AkteurInnen eine Poetik der Relation und Anerkennung zu stiften in der Lage ist. Gerade die intensive TeilnehmerInnen-Orientierung stiftet ein mehrperspektivisches und wechselseitiges Erfahrungs- und Erkenntnisgefüge. Und das geschieht mindestens doppelt: in personaler wie auch sozialer Weise. Der AkteurInnen-Status wird gestärkt und es geschieht bzw. kann geschehen eine Erforschung von Ästhetik und Bildung in Vielfalt.

Zwei gerade erschienene Publikationen bedienen solche theaterpädagogischen Vorgänge auf ihre speziellen Weisen: Die Arbeit von *Katharina Kretzschmar* widmet sich Biographien und subjektiven Selbstverständnissen und die Arbeit von *Naika Foroutan* liefert einen soziologisch-politologischen Zugriff. Beide Verfahren sind notwendig. Auch theaterpädagogische Praxis ist eine mehrperspektivische und multivalente Menschenrechtsprofession und kann deshalb auf Forschungen, wie die hier vorgelegten, als Resonanz-Räume und Wissens'speicher' in inhaltlicher wie methodischer Hinsicht nicht verzichten, um eventuelle Kurzschlüssigkeiten zu vermeiden.

Katharina Kretzschmar kann zeigen, wie „intergenerationelle Weitergabe“ von Traumatisierungen aus den Feldern von Politik, Krieg, Vertreibung, Katastrophen (hier „Nakba“ – ein Begriff der mit dem hebräischen „Shoah“ korrespondiert) sich in Subjekten niederschlägt [ja, sie in ihrer Ausbildung von gelingender Identität manchmal zu (er-)schlagen droht]: Schwere Erbschaften heißt es zu ertragen. Methodisch geht die Verfasserin interdisziplinär- und problemzentriert-biografisch vor – eine Verfahrensweise, die der Biografie-Orientierung innerhalb der Theaterpädagogik ja nicht unbekannt ist (siehe Biografisches Theater, Biografisierung, Erzähl-Theater). Die Verfasserin hat die „Palästinensische Erinnerung an die Nakba 1948 und deren Wirkung auf die dritte Generation“ im Fokus (die meisten Interviewten sind in den 1980er Jahren geboren). „Es geht um das Selbstverständnis junger Palästinenser, die sich aus der Spannung zwischen ihrer Herkunft und der Abwesenheit von der Heimat im Blick auf die politischen Konflikte in der Heimatregion und die persönlichen Perspektiven nach der Rückkehr ergeben. Die Problematik als Ergebnis von Herkunft, Generationenauftrag, Wahrnehmung der Realität, Karriere Wünschen und Zukunftsperspektiven, sowie daraus resultierendem Rechtfertigungsdruck gegenüber Eltern und Großeltern kommt in Gesprächen [...] deutlich zum Ausdruck“ (so der ehemalige Leiter des Berliner Zentrums für Antisemitismusforschung, Wolfgang Benz, in seinem Vorwort).

Naika Foroutan hat vor Jahren mittels soziologisch fundierter Kritik die irrsinnigen und schäbigen Auslassungen eines Thilo Sarrazin („Deutschland schafft sich ab“) zerlegt. Jetzt geht sie eine doppelte, verbundene Thematik an: Sie diagnostiziert zu Recht den sozialen, politischen wie ökonomischen und wertemäßigen Tatbestand einer „postmigrantischen Gesellschaft“ und sie erinnert an einen Begriff – besser: an eine notwendige soziale Praxis! – nämlich: „plurale Demokratie“. Und die „zentrale Annahme“ der Verfasserin ist, „dass es nicht um Migration selbst geht, sondern um gesellschaftliche Aushandlungen, die *nach* der Migration erfolgen, die *hinter* der Migrationsfrage verdeckt werden und die über die

Migration *hinaus* weisen. Konkreter: es geht hier nicht mehr darum, *ob* Deutschland ein Einwanderungsland ist, sondern *wie* dieses Einwanderungsland gestaltet wird“ (siehe auch die „didaktische Checkliste“ der Verfasserin auf S. 223 – 227).

Meines Erachtens dürfen die eben genannten Termini als reale Ausformung des prononcierten Artikel 1 des Grundgesetzes gelten „(1) Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt. (2) Das Deutsche Volk bekennt sich darum zu unverletzlichen und unveräußerlichen Menschenrechten als Grundlage jeder menschlichen Gemeinschaft, des Friedens und der Gerechtigkeit in der Welt. (3) Die nachfolgenden Grundrechte binden Gesetzgebung, vollziehende Gewalt und Rechtsprechung als unmittelbar geltendes Recht.“ Das politische und/oder dokumentarische wie publizistische Theater (auch „Das Theaterfeature“, siehe dazu das Buch gleichen Namens von Jens Lassak im SCHIBRI Verlag) stehen in solchen Kontexten. Der Sozialpsychologe Dan Bar-On hat meines Erachtens treffende Titel zu seinen Publikationen gefunden, die beide hier vorgestellten Publikationen in einen Zusammenhang zu stellen vermögen: „Die ‚Anderen‘ in uns. Dialog als Modell der interkulturellen Konfliktbewältigung“ – „Erzähl dein Leben! Meine Wege zur Dialogarbeit und politischen Verständigung“ – „Die Last des Schweigens“. Das sind mir Stichworte, die generell für plurale und das heißt auch immer postmigrantische Gesellschafts-Identitäten und -Perspektiven als Aushandlungsweise(n) sinnvoll sind. Theater & Pädagogik bieten sich dafür (mikropolitisch) geradezu an! Ich erinnere etwa an solche Buchtitel wie „Theatre of Relevance“, „Menschlichkeit als ästhetische, pädagogische und politische Idee: Philosophisch-praktische Untersuchungen zum ‚applied theatre‘“ und an die Hefte dieser Zeitschrift mit den Schwerpunkten „Stop Separating“ (Nr. 72) oder „Theaterpädagogik postkolonial“ (Nr. 74)

Gerd Koch

Dabisch, Joachim; Gipser, Dietlinde; Zillmer, Heiner (Hg.) (2019): Dialogisches Denken und Bildung als Praxis der Freiheit. Oldenburg: Paulo Freire Verlag. [224 S., ISBN 978-3-86585-053-9]

Der Titel der „Zeitschrift für Theaterpädagogik KORRESPONDENZEN“ hat deutlich drei sinntragende/-stiftende Begriffe, die das Berufs-, Arbeits- und Forschungsfeld seiner potentiellen LeserInnenschaft ansprechen sollen/können: Theater & Pädagogik & Korrespondenzen. Sie stiften einen komplementären, sich ergänzenden, stützenden und auch störenden, widersprüchlichen, wiedererkennenden *Zusammenhang* (signalisiert durch das Wort *Korrespondenzen*) von Theater und/oder Pädagogik. In solchem Verständnis stehen – auch – zwei Autoren, deren Buchtitel und deren Praxis hier zu nennen wä-

ren: Augusto Boal nannte sein konzeptionelles Werk „Theater der Unterdrückten“ und Paulo Freire hatte schon zeitlich davor sein Buch „Pädagogik der Unterdrückten“ vorgelegt – auf dessen Schaffen bezog sich Boal ausdrücklich – also eine Korrespondenz von Theater und Pädagogik in Konzept und Praxis.

Vom 9. bis 11. November 2018 fand in Hamburg ein internationaler Paulo-Freire-Kongress statt, und der Tagungsband zeigt belebend nachvollziehbar, wie dort dialogisch-korrespondierend und mehrperspektivisch vorgegangen wurde, so dass hier gewissermaßen ein Kongress zwischen den Buchdeckeln aufscheint, z. B. dadurch, dass Teilnehmende (als ReferentInnen und aktiv Zuhörende) reflexiv zu Worte kommen (siehe das dialogische Prinzip). Mit anderen Worten: Der 2. Teil des zusammengesetzten Substantivs „Theaterpädagogik“ wird hier stereometrisch-kreativ entfaltet.

Deutlich wird, dass Freires Ansatz ein „Weltbewußtsein“ (Ottmar Ette) und eine Weltpraxis ermöglichen kann und soll. Das zeigt sich in Prof. Dr. Christel Adicks umfanglichen Hauptvortrag „Die pädagogische und erziehungswissenschaftliche Bedeutung Paulo Freires“ (auf S. 29 erwähnt sie „die erste fachwissenschaftliche Auseinandersetzung mit Paulo Freire in Deutschland in ‚betrifft: erziehung‘ (Heft 7/1973)“ durch die „Arbeitsgruppe Paulo Freire (Hamburg)“, zu der die später sehr bekannt gewordene Theaterwissenschaftlerin (Prof. Dr.) Erika Fischer-Lichte und auch Heiner Zillmer gehörten) – und speziell für TheaterpädagogInnen zeigen es die Workshops zum „Playbacktheater“, zu „Künstlerischen Bezügen und Übungen“, zu „Forum-Theater praktisch“ und zu „Entwürfe(n) des Augusto Boal“ (durchgeführt und vorgestellt von Jutta Heppekaufen, Frank Henning, Eva Koethen, Michaela Bunge-Rosenthal, Dietlinde Gipser). Und es wird deutlich, dass theatrales Denken und Theatralisierung als Praxis in der Lage ist, dort tätig zu sein, wo das geschriebene Wort in Form einer ABC-An(!)Ordnung(!) nicht allein gültig ist, sondern Freires Konzept einer Alphabetisierung, genauer: *conscientização* (Bewusstseins-Bildung), ist ein humanistisches Muster für Selbstbewusstsein und soziale Selbstverständigung. Für alle, die nicht am Kongress teilnehmen konnten, ein empfehlenswertes Buch zum Einstieg, aber auch für die, die dabei waren, wie ich, gut geeignet für selbsttätige, dialogische Weg-Beschreitungen in „das noch nicht dagewesene Mögliche“ (14).

Gerd Koch

Rezensionen

Wardetzky, Kristin (2019): Ankommen. Über die Lust an der narrativen Vermittlung von Sprache und Kultur. München: kopaed [128 S., ISBN 978-3-86736-526-0]

Am Beispiel einer sehr umfangreichen und variablen Praxis von „Langzeit-Erzählprojekten in sogenannten Willkommensklassen“ führt Kristin Wardetzky generell ein in „die Lust an der narrativen Vermittlung von Sprache und Kultur“. Die Verfasserin legt ein erfahrungsgesättigtes Buch vor, wobei sie auf ihre langjährige Theorie-Praxis-Forschung zurückgreifen kann. Und sie lässt Selbstzeugnisse professioneller Erzählerinnen zu Worte kommen, die das Feld aus praktischem Wirken strukturieren. Ferner liefert das Buch Zeugnisse von in professionell gestalteten Erzählsituationen entstandenen Erzählungen von ZuhörInnen, die nun zu ErzählerInnen geworden sind. Anschaulich und systematisch nennt die Verfasserin „Zuhören als kreative(n) Prozess“ (49 ff.), „Sprechen als lustvolle Herausforderung“ (54 ff.). Wichtig ist der Autorin auch, dass das Erzählen seine eigene poetisch-sprachlich-künstlerische Kraft (38), die durchaus von Alltagssprachlichkeit abweicht, ausagieren / gestalten soll. Das Buch liefert zusätzlich zu beispielhaften sprachlich-erzählerischeren Zeugnissen, die die Autorin aufgrund von Erzähltem wiedergibt, auch Fotos von teilnehmenden Kindern in Kommunikationsgesten und auch Zeichnungen, die im Erzähl-Kontext entstanden sind und nun ihrerseits bildlich ‚erzählen‘ (47 ff.). Wenn es um die Auswahl von Geschichten geht, die erzählt werden sollen, dann erinnert uns die Verfasserin daran, dass viele Geschichten ihrerseits ‚Migrantinnen‘ sind. Sie betont, dass die Gestaltung gewisser Rituale hier zusätzlich die Rolle von Wegbereitern einnimmt. „Im Unterschied zum Erzählen im Alltag kommen hier multimodale künstlerisch-ästhetische Aspekte zur Geltung“ (19). Vornehmlich im Teil 1 ihres Buches liefert die Verfasserin im engeren Sinne durchführungs-methodologische Ausführungen. Der Teil 2 beschäftigt sich gewissermaßen mit didaktischer Rahmung der „Lust der narrativen Vermittlung“. Hier werden nach den zumeist auf Kinder bezogenen Ausführungen in Teil 1 auch „Erzählprojekte mit erwachsenen Geflüchteten und in Krisengebieten“ thematisiert (102 ff.). Das Buch von Kristin Wardetzky ist ein gelungenes Handbuch, das sich von der Grunderkenntnis leiten lässt: „Erzählen ist eine anthropologische Universalie. Der Mensch ist ein erzählendes Wesen. Über das Erzählen erobern wir uns (friedlich, Anm. gk) die Welt, und im Erzählen erleben wir uns als gemeinschaftliches Wesen. Erzählen ist ein Dialog (auch der Kulturen, Anm. gk) [...] Im performativen Erzählen gewinnt diese Art der Verständigung eine eigene Wirkungskraft [...] Sie ist eine Kunst des ‚Dazwischen‘ [...] zwischen Tradition und Gegenwart, Dichtung und Theater, Individualität und Gemeinschaft [...] Sie ist gebunden an die Gleichzeitigkeit von Produktion und Rezeption“ (18 f.). Erzählen

ist ein kosmobiles, migrantisches, nomadisches „immaterielles Kulturerbe“, wie die UNESCO es als schützenswert feststellte (76), und es wurde schon vor der Erfindung des Alphabets gepflegt. (Ähneln es darin nicht dem Theater?).

Gerd Koch

Clemens Bach (Hg.) (2019): Pädagogik im Verborgenen. Bildung und Erziehung in der ästhetischen Gegenwart. Wiesbaden: Springer. [387 S., ISBN 978-3-658-21890-4]

Nun also noch einmal ein aufwändiger theoretischer Brückenschlag zwischen Ästhetik und Pädagogik. In dem mit fast vierhundert Seiten sehr gewichtigen Band versammelt der Herausgeber Clemens Bach eine Reihe von Autor*innen mit überwiegend erziehungswissenschaftlichem Hintergrund in der Absicht, den in ästhetischen Praktiken, Gegenständen und Theorien verborgenen pädagogischen Gehalt nachzuweisen. Es soll die in der Tradition von Kant und Schiller stehende und am Beispiel der kunsttheoretischen Positionen von Rancière und Rebentisch für die Gegenwartskunst diskutierte Ausgrenzung pädagogischer Wirkungen aus der ästhetischen Erfahrung überwunden werden. „Im Verborgenen“ werden dann ästhetische Erfahrungen entdeckt, die jenseits einer verkürzt verstandenen Zeigefinger-Pädagogik einen bildenden Wert entfalten. Im Verborgenen bleibt bei diesen Reflexionen leider der aktuelle Stand der Diskussion auf dem Feld der ästhetischen Bildung mit den Beiträgen aus Philosophie, Kunst-, Musik- und Theaterpädagogik. Stellvertretend erwähnt seien hier nur die wegweisenden Überlegungen von Martin Seel „Zum Verhältnis von Kunst und Bildung“ (2007) oder der von Florian Vaßen vorgeschlagene Begriff der „Korrespondenzen“ für das Beziehungsgefüge zwischen Theater und Pädagogik (2009). Die völlige Ausblendung der theoretischen und praktischen Entwicklungen im Feld der Kunstvermittlung führt dann zu fragwürdigen Aussagen wie der, dass „die explizit vorgetragene Überschneidung von Ästhetik und Pädagogik auf tradierte Institutionen und das klassische pädagogische Personal beschränkt“ (8) sei. Dieser Tunnelblick ist besonders ausgeprägt in den beiden Beiträgen zum postdramatischen (Förster) und zum post-educativen Theater (Laner) und gipfelt in der Feststellung: „Über die Verbindung des Theaters und der Pädagogik wird in der Theaterwelt kaum gesprochen“ (141). In welcher Welt leben diese Autorinnen, dass ihnen der viel diskutierte Band „Stop/Teaching“ von Primavesi/Deck keiner Rede Wert ist? Anregend sind dagegen insbesondere für Theaterpädagog:innen die Beiträge zu konkreten Phänomenen der Gegenwartskunst. Ole Wollberg untersucht die Handlungsweisen des Ausstellens und die Verwendung des Handy-Videos am Beispiel einer Installation #collect #select der Künstlerinnen Eva Paulitsch und Uta Weyrich. André Epp unternimmt den Versuch,

anhand der Aufführungspraxis der Heavy-Metal Bands *Heaven Shall Burn* und *System of a Down* implizite pädagogische Prozesse mithilfe der Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts zu analysieren. Einen interessanten Impuls für die szenische Arbeit im öffentlich Raum gibt Robert Pfützner mittels seiner kritischen Betrachtung der reaktionären Stadtgestaltung in Potsdam. Irene Leser schließlich gibt unter dem Titel „Science meets art“ einen orientierenden Überblick über die Spielarten des ästhetischen Forschens. Deren besondere Qualität, „partizipative Diskussionsräume (zu) schaffen, in denen die Ergebnisse nicht als gesetzte ‚Wahrheit‘, sondern als verhandelbare Erkenntnisse präsentiert und diskutiert werden“ (218), entspricht in prägnanter Weise wohl dem, wofür diese „Pädagogik im Verborgenen“ stehen soll: von- und miteinander zu lernen, statt belehrt zu werden.

Friedhelm Roth-Longe

Julius Heinicke (2019): Sorge um das Offene. Verhandlungen von Vielfalt im und mit Theater. Berlin: Theater der Zeit (= Recherchen, 148). [256 S.; ISBN 978-3-95749-196-1]

Der Titel der Habilitationsschrift von Julius Heinicke greift eine Formulierung aus der „Kritik der schwarzen Vernunft“ (2014) auf, in der der kamerunische Historiker und Politikwissenschaftler Achille Mbembe für eine Überwindung kolonial-dichotomen Differenzdenkens plädiert. Dessen „Sorge um das Offene“ zielt auf eine Gemeinschaftsbildung, die nicht über Abgrenzung erfolgt, sondern über „die vielen Verschiedenheiten (...), die schließlich jeder mit anderen teilt“ (145). Differenzen seien nach dieser Auffassung für eine globale Gesellschaft notwendig, „jedoch ohne die Einverleibung und Aufhebung im Hegel’schen Sinne in ein koloniales Denksystem, das die dichotome Differenz zum Anderen für die Konstruktion des Eigenen benötigt“ (62). Mbembes zentrale Denkfigur dafür ist das Prinzip der „Entähnlichung“, dem die Einsicht zugrunde liege, „dass in gewisser Weise wir uns alle unähnlich und verschieden sind“ (109).

Vor diesem Hintergrund postkolonialer Theoriebildung entwirft Heinicke in Auseinandersetzung u.a. mit Reschkes „Asymmetrie des Ästhetischen“, Fiebachs Theatralitätsbegriff, Ficher-Lichtes Ideen zu einer Verflechtung von Performance-Kulturen und Lehmanns postdramatischem Theater eine „Ästhetik der Entähnlichung“, die „Erfahrung von Gleichheit durch Vielfalt“ (160) ermöglichen soll.

Was mit dieser sehr luftigen Formel gemeint ist, wird von Heinicke an einer Reihe von aktuellen Theaterarbeiten aus Südafrika und Deutschland illustriert. So entdeckt er beispielsweise in der Inszenierung Sebastian Nüblings „In unserem Namen“ am Berliner Gorki-Theater von 2015 mit Texten von Aischylos’ „Schutzfliehenden“ und Jelineks „Schutzbefohlenen“ einen „Gestus der Entähnlichung“. An der Tanztheaterproduktion „Mistral“ von Susanne Linke und Koffi

Kôkô, einem Beispiel für die von Fischer-Lichte propagierte „Verflechtung“ von europäischen und afrikanischen Performancekulturen, hebt er als ästhetische Besonderheit „das ‚Sowohl als auch‘, die Betonung des Eigenen, des Gemeinsamen, der Verschiedenheit zu sich selbst und zu den anderen“ (138) hervor. So differenziert Heinicke auch sein Anschauungsmaterial ausbreitet, die Umriss einer solchen „Ästhetik der Entähnlichung“ bleiben vage, zumal für die Leser:innen, die selbst keine der beschriebenen Aufführungen gesehen haben. Obendrein verlangt seine mäandrierende Gedankenführung, die beiläufig auch noch Postfeminismus und Digitalisierung streift, dem Publikum ein erhebliches Vorwissen ab. Und bleibt ihm leider auch manche Begründung schuldig, wenn es etwa heißt: „die abendländische Dichotomie männlich-weiblich hat das Theater fest im Griff und hat weitere Gegensätze hervorgebracht wie künstlerisch vs. pädagogisch, autonom vs. angewandt etc.“ (49).

Sehr präzise und operational sind dagegen Heinicke's Ausführungen zum Strukturwandel innerhalb der Theaterlandschaft („von der Freien Szene lernen“) sowie die bedenkenswerten Handlungsempfehlungen für eine nationale und internationale Kulturpolitik, die an der Ermöglichung kultureller Vielfalt orientiert ist. Insgesamt also ein wichtiger Beitrag zur Überwindung nach wie vor virulenter Denkmuster und Ordnungskategorien, die als unreflektiertes Erbe des Kolonialismus in unsere Theoriebildung und kulturelle Praxis eingegangen sind.

Friedhelm Roth-Lange

Lilian Seuberling (2019): Embodied Relations: Theaternehe Therapieformen. Wachstum in die Multidimensionalität verkörperter Beziehungen – Gestalttherapie, Psychodrama, Theatertherapie, Aufstellungsarbeit, EHP Verlag, 2019. [352 S.; ISBN 978-3-89797-112-7]

Das vorliegende Buch entstand als Dissertation im Rahmen des ERC- European Research Council geförderten Forschungsprojektes „The Aesthetics of Applied Theatre“ am Institut für Theaterwissenschaft der Freien Universität Berlin, betreut von Prof. Dr. Mattias Warstat und Prof. Dr. Christoph Wulf. Die Verfasserin Lilian Katharina Seuberling ist angewandte Theaterwissenschaftlerin, Performancekünstlerin, Gestalttherapeutin und Mediatorin.

Das Buch behandelt das Thema in sechs Hauptkapiteln. Die Einleitung fängt mit einem Zitat von Artaud an und steckt den Rahmen des Buches ab, stellt den Titel „embodied relations“, im Sinne von verkörperten Beziehungen, in Bezug auf die gegenwärtigen Formen theaternaher Therapien (gemeint ist Psychotherapie), wie Gestalttherapie, Psychodrama, Theatertherapie sowie die Aufstellungspraxis dar. Es wird sowohl auf die Forschungsmethode als auch auf die Forschungslage in der Theaterwissenschaft eingegangen. Zudem wird Theatralität als ästhetische Dimension und Praxisforschung als

erweiterte Aufführungsanalyse gänzlich behandelt, an dieser Stelle ist erfreulich zu entdecken, dass bei Theatralität nicht nur Fischer-Lichte und Kotte, sondern auch Münz erwähnt wird. Weitere Kapitel behandeln Körper im Raum – Dramaturgien der Wahrnehmung und Handlung, Gender Trouble – Wiederholung und Differenz, Aufstellungsarbeit – verkörperte Relationen in Bewegung, Zeug_innenschaft, Rhythmen und Dramaturgien der Zeit.

Die zentralen Forschungsfragen, „wie und in welcher Form Verkörperungsprozesse stattfinden, welche Relationen dabei zwischen dem handelnden und dem wahrnehmenden Körper entstehen, wie der geschlechtliche Körper thematisiert wird, welche Varianten der Zeug_innenschaft und Möglichkeiten der Resonanz erfahrung entstehen und aus den verschiedenen theatralen Praktiken hervorgehen und inwiefern durch theatralen Formen eine bestimmte Zeitlichkeit und ein Umgang mit Zeitlichkeit hergestellt wird“ (12), sind ebenfalls für die Theaterpädagogik relevant.

Diese Publikation untersucht das Potential einer Bewusstwerdung der Zwischenräume. Die in Beziehung stehenden Subjekte (Klient_innen und Therapeut_innen) entstehen aber vor allem in den verkörperten Beziehungskonstruktionen während eines theatral-therapeutischen Settings. Gerade diese Bewusstwerdung der Zwischenräume kann direkt in die theaterpädagogische Arbeit übersetzt werden. Zudem stellt der gendersensible und machtkritische Blick der Autorin die Bereicherung dieser Publikation auch für (nicht nur biographisch orientierte, sondern allen) theaterpädagogisch Arbeitende und/oder Forschende dar. Durch die Praxis und Theorie ineinander verwobene Schreibweise der Autorin ist es möglich, einzelne Kapitel aufzuschlagen und gezielt zu lesen.

Zoë Tomruk

Gronau, Barbara (Hg.) (2019): Künste des Anhaltens. Ästhetische Verfahren des Stillstellens. Berlin: Neofelis. [188 S., 978-3958080461]

Dieser Sammelband enthält 10 Beiträge zu sehr verschiedenartigen Aspekten der „Künste des Anhaltens“. Es geht dabei um die „Zeitlichkeit in den Künsten“ und damit grundsätzlich „um die Frage, was ist die Zeit“? Ausgehend von dem DFG-Schwerpunktprogramm „Ästhetische Eigenzeiten“ wird die „Pluralität und Differenziertheit“ (7) von Zeit in der „Moderne als Epoche der Beschleunigung, Dynamisierung und Synchronisierung“ erörtert, insbesondere die Opposition von „ästhetischen Eigenzeiten“ und kapitalistischer „Funktionszeit“ in einer „polychronen“ (8) Gesellschaftsformation. In diesem Spannungsverhältnis wird „Stillstand“ zu einer „ambivalente[n] Figur“: Er kann „Stagnation“ (8) des Fortschritts als „Angstfigur“ (37), aber auch „Streik“ als aktiver Widerstand oder „Muße“ und „Nichtstun“ (8) als defensive Widerstandsform und „Sehnsuchtsformel“ (37)

bedeuten. Gerade die Künste können die Negation der kapitalistischen Zeit-Logik in „Formen der Verlangsamung, des Anhaltens, der Pause oder der Stasis“, konkret als „Posen, Tableaux Vivants, endlose Wiederholungen, Dehnungen [...] Unterbrechungen oder Transformationen“ (8) realisieren.

Im ersten Teil „Zeitkunst: „Aufführungen des Anhaltens“ finden sich drei Beiträge zu Tanz, Theater sowie zur Aktionskunst in Osteuropa (Adam Czihak), die mit *still acts*, ‚Standing Man‘, dem „Schweigen [...] jenseits der Opposition von Aktivität und Passivität“ (62) (Walter Benjamin) und dem „Faulenzen() und Nichtstun()“ gegen eine verordnete „Arbeitseuphorie“ (64) angeht. Gabriele Brandstetter untersucht „das Thema ‚Stasis‘ als Performance des Anhaltens“ (13), das Verhältnis von Pose und Pause „als eine Zeitfigur des ‚Zwischen‘“ (Waldenfels) (17). Barbar Gronau analysiert die „Gegenzeiten in den Darstellenden Künsten“ (30), die Künste des Andauerns“, also „*Endurance Art*“ (38f.), der Verlangsamungen, Ausbremsungen oder Dehnungen“ (42). Der zweite Teil „Lebende Bilder und bewegte Skulptur“ konzentriert sich in dem Beitrag von Joanna Barck (72-90) auf das Tableau Vivant und die historische Entwicklung der dreidimensionalen körperlichen Verlebendigung des Bildes vor allem im 18. und 19. Jahrhundert). Der dritte Abschnitt „Klang und Stille“ beschäftigt sich mit der „Stillstellung“ im „Musik-Theater“ (131-147) und dem „Stillstand in der experimentellen amerikanischen Musik“ (148-160). Der vierte Teil „Protest/Kunst“ besteht aus einem Gespräch über „Kunst als Streik“ (163-181), über *artistic activism*, *pre-enactment*, Guerrillaperformance sowie über verschiedene Arten der Unterbrechung von Kunst, z.B. indem eine Künstlerin aus der Kunst völlig ‚aussteigt‘.

Eine vielfältige und anregende Sammlung von Aspekten der Zeit in den Künsten, durchaus geeignet auch als theoretische Grundlage zu Zeitexperimenten in der Theaterpädagogik!

Florian Vaßen

Winkler, Dieter (2019): Wolfgang K. geht nicht mehr fremd oder Warum ein sozialistisches Lehrbuch in der sozialistischen DDR nicht fertig wird. Roman. Berlin: epubli. [397 S., ISBN: 978-3-7502-0303-7; www.epubli.de]

Manchmal fehlen einem Textvorlagen / Muster für theaterpädagogische Übungen, etwa für kleine Text-Formate, die Raum für subjektive und/oder gruppen-orientierte szenisch-dialogische Experimente ermöglichen. Ich denke auch an Monologe, an textliche Impulse, an orts- und/oder institutionsspezifische Texte, an zeitgeschichtliche Einwüfe, an anekdotisches und prägnant-mehrdeutiges Material – jeweils anregend und über sich hinausweisend.

Das Buch „Wolfgang K. geht nicht mehr fremd“ von Dieter Winkler kann (unter anderem) in solchen Hinsichten als anregender

Rezensionen

Materialsponder dienen. Winkler legt einen in Teilen aphoristischen Roman vor, einen Tagebuch-Roman, ein stereometrisches Mosaik, bestehend auch aus dialogischen Episoden, die in einem kulturwissenschaftlichen Institut der einstigen DDR und darum herum stattfanden bzw. geschehen sein könn(t)en: „Warum ein sozialistisches Lehrbuch in der sozialistischen DDR nicht fertig wird“ (so der Untertitel des Buches). Auch poetische Versuche eines „Herbert“ finden sich in dem epischen Werk. Dieser (auch: Schelmen- und Institutionen-)Roman kennt keine Kapitel mit Überschriften, sondern seine Episoden werden durch 18 Sternchen ***** getrennt / verbunden.

Für den theater-methodischen Umgang empfiehlt sich eine alte Umgangspraxis, nämlich das „Buchstechen“. Es war ursprünglich fürs („richtige“) Lesen von sog. heiligen Büchern gedacht – in der Hoffnung, Gott werde schon den spitzen Finger zwischen die gerade richtigen Seiten des Buches führen beim Hineinstecken in ‚sein Werk‘. Nun säkularisiert angewendet als eine selbst-kreative Methode für den vitalen Umgang mit Text-Material. Also: Als SpielerIn stecke ich meinen Finger zwischen 2 Buchseiten (gar mit geschlossenen Augen), und was ich dort finde, ist mein spielerischer Theaterimpuls (vielleicht vorher noch genau verabredet, ob die kürzeste Episode oder die linke Seite gelten soll ... Weitere Anregungen bei Zamyat M. Klein: Kreative Seminarmethoden: 100 kreative Methoden für erfolgreiche Seminare. GLABAL Verlag Offenbach).

Ilgoneffi Wachlochi

MacGregor, Neil (2018): Leben mit den Göttern. Aus dem Englischen von Andreas Wirthensohn und Annabel Zettel. München: C.H. Beck. [542 S., ISBN 9783406725418]
Fry, Stephen (2018): Mythos. Was uns die Götter heute sagen. Aus dem Englischen von Matthias Frings. Berlin: Aufbau. [448 S., ISBN 97833510373149]

Mythen bilden eines der Grundelemente der Literatur, insbesondere der Dramatik und gelten somit als ein unverzichtbarer Bestandteil des theaterpädagogischen Grundwissens. Wo aber beginnt man und wo kann man Wissenslücken in der Mythologie schließen? Was gibt es für Alternativen zur allmächtigen Wikipedia, wenn man beispielsweise vor einer Stückentwicklung steht und den Ursprung des Zorns einer Hera erkunden will oder genauer wissen will, was es mit den nie endenden Qualen eines Tantalos auf sich hat? Zwei Briten weisen TheaterpädagogInnen nun einen Weg: Der eine, anerkannter Museumsexperte, also praktischer Narratologe mit enzyklopädischen Wissensbeständen ausgestattet, der andere, ein durchaus bekannter Schauspieler, Regisseur und auch unterhaltsamer Autor (z.B. „Der Lügner“), also ebenfalls ein begnadeter Geschichtenerzähler.

Stephen Fry erklärt und erzählt mit leichter Feder, was uns die Götter heute (noch) sagen.

Und er erzählt in einer Form, die süchtig macht und die Zeit schnell vergessen lässt. Nach einem Vorwort wird vom „Beginn“ (17-132), von „den Spielzeugen des Zeus“ (133-270) sowie von „den Schönen und den Verdammten“ (271-429) fabuliert. Fry bleibt dabei nie eindimensional, er wechselt die Perspektiven und interpretiert die alten Geschichten in vielen Fällen auch neu. Seine Hera ist zornig (Wer könnte das beim Zeus und dessen Verhalten nicht verstehen?) aber auch nie langweilig. Ihrer Ehe stellt Fry folgendes Zeugnis aus: „Stets knisternd vor Spannung, Ungeduld und Misstrauen, war ihre Ehe dennoch ein großer Erfolg“ (83). Die Szenen dieser erfolgreichen Ehe bilden den Stoff, aus dem die Geschichten der Weltliteratur und auch der Netflix-Serien sind und die sich die Menschen immer wieder neu erzählen.

Tantalos endet übrigens in einem unwirtlichen See, nur sein Oberkörper ragt heraus und über ihn hängt ein Ast mit reifen süßen Früchten. Warum dieser ominöse Ast wegschnellt, sobald der immer hungriger werdende Tantalos die Früchte pflücken will, den Quell dieser Qualen findet man auf S. 289.

Ganz anders erzählt Neil MacGregor in seinen 30 lehrreichen Essays vom Mythos. Anders ausgedrückt von der Suche nach einem Sinn im Leben des Menschen oder nach dem, was über den einzelnen Menschen hinausgeht. In 6 Teilen werden Facetten des Glaubens und dessen Geschichte in Objekten beleuchtet:

I Unser Platz im Gefüge, II Gemeinsam glauben, III Theater des Glaubens, IV Die Macht der Bilder, V Ein Gott, viele Götter, VI Irdische Mächte, himmlische Mächte. Seinen Anfang nimmt die belegte Darstellung von religiösen Praktiken mit einem kleinen tragbaren Löwenmenschen, der in einer Höhle in der Nähe von Ulm gefunden wurde und bereits 40.000 Jahre alt ist. Er verwandelte die unbändige Kraft eines Löwen in ein an den Menschen gebundenes Symbol der Stärke. Um dieses Objekt kunstvoll zu erschaffen, wurde einem Menschen Raum und Zeit gegeben. Für TheaterpädagogInnen dürften die Kapitel 11-15 besonders spannend sein, wird hier doch das „Theater des Glaubens“ aufbereitet (181-266). Ob über die Gotteshäuser, die Gaben, die Heiligkeit des Tötens, das Pilgern oder die Festzeit berichtet wird, man kann nicht aufhören, MacGregor in seinen kurzweiligen Ausführungen zu *Ritual, Fest und Inszenierung* zu folgen. Hervorzuheben ist die hochwertige grafische Gestaltung des Bandes. Zahlreiche Fotografien von Objekten verschmelzen mit den Texten auf hochwertigen Papier im goldenen Prachtband zu einer edlen Einheit. In Frys Buch hingegen sind die 34 Abbildungen von Gemälden und kunsthistorischen Objekten eine kleine Zugabe zu den unterhaltsamen Geschichten. Auf dem Buchdeckel springt ein Schwein mit Flügeln durch die goldenen Buchstaben, ein Einband, der gut zum britischen Humor passt. Beide hier vorge-

stellten Bücher sind inspirierend, machen Lust auf das Einweben von mythologischen Fäden in eigene Theaterprojekte und sind daher sehr zu empfehlen.

Maik Walter

Friedmann, Joachim (2018): Storytelling. Einführung in Theorie und Praxis narrativer Gestaltung. München: UVK Verlag (= UTB, 5237). [207 S., ISBN 9763825252373]

Eine Geschichte gut und wirkungsvoll zu erzählen, damit beschäftigt sich das Storytelling und das gehört zum Handwerk von Joachim Friedmann, Professor für Serial Storytelling an der Internationalen Filmschule in Köln. Seine praktischen Schreiberfahrungen im professionellen Kontext sind mehr als beeindruckend: Er baute mit seinen Worten, Bildern und narrativen Strukturen nicht nur die erzählten Welten in Serien wie *Lindenstraße* oder in Comics wie *Donald Duck* mit, sondern er schuf auch solche Welten in einflussreichen Computerspielen. Friedmann legt nun, geadelt im Rot der UTB-Klassik, eine kompakte Einführung in die Hintergründe des Storytelling vor.

In 12 Kapiteln wird der Gegenstand erschlossen: *Storytelling – Mehr als Geschichten erzählen* (9-14), *Die narrative Figur – Leben, Thema, Funktion* (15-30), *Setting – Der erzählte und der erzählende Raum* (31-48), *Narrative Basispositionen – Gegensätze machen Sinn* (49-62), *Konflikt – Hindernisse zwingen zum Handeln* (63-84), *Transformation – Was muss sich ändern?* (85-100), *Emotion – Progression der Gefühle* (101-120), *Wendepunkte – Die erwartete Überraschung* (121-140), *Narrative Struktur – Heldenreise in drei Akten* (141-150), *Kausalbeziehungen – Warum und Wodurch* (151-164), *Subtext und Gapping – Die Rezipierenden erzählen mit* (165-182), *Semantische Objekte – Macguffins, Horkruxe und Heilige Gräle* (183-194). Ein Epilog über Werte und Weltsicht (195-200), ein Glossar (201-204) und eine ausgesprochen knappe Literaturauswahl (205-207) runden die Einführung ab. Die Lektüre des Buches führt neben der klassischen Erzählforschung wie z.B. die Ansätze von Vladimir Propp oder von Juri Lotmann auch immer wieder zu überraschenden Lesemomenten: So wird beispielsweise überzeugend gezeigt, wie Emotionen zur Basis von Genres herangezogen werden können. Die Perspektiven des Films, bzw. der Serie, des Comics und des Computerspiels sind ein großer Gewinn für eine moderne Darstellung des Gegenstands. Aus theaterpädagogischer Sicht ist jedoch erstaunlich, dass ein wesentlicher Aspekt ausgeblendet wird. Im gesamten Buch erfährt man nichts über die Umsetzung des Storytelling im künstlerischen Erzählen. Einen aktuellen Einblick in dieses Erzählen kann man in Kristin Wardetzky's *Ankommen* (2019 bei ko-paed erschienen und von Gerd Koch in dieser Ausgabe der Zeitschrift auf S. 60 besprochen). Es ist – in der hier eingenommenen Perspektive – schwer nachzuvollziehen, warum man nichts

über die Erzählcafés, -salons und -bühnen, die sich dieser Kunst verschrieben haben, lesen kann, bzw. warum GeschichtenerzählerInnen mit ihrer Kunst, den Text mit Stimme und Körper zum Leben zu erwecken, in der Einführung nicht zu Wort kommen. *Storytelling* ist weder Schreibratgeber noch Ideensammlung für die Umsetzung in die Art und Weise des Erzählens im Rahmen der performativen Künste: Tricks, um Geschichten besser erzählen zu können, Spannungsmomente aufzubauen, interessante Figuren lebendig zu gestalten, findet man in dieser Einführung nicht. Nach der genauen Lektüre wird man aber ein Stück weiter zum Kern der Geschichten vorgedrungen sein und das ist eine große Leistung auf nicht einmal zweihundert Seiten.

Maik Walter

Köller, Olaf; Hasselhorn, Marcus; Hesse, Friedrich W.; Maaz, Kai; Schrader, Josef; Solga, Heike et al. (Hg.) (2019): Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (= UTB, 4785). [943 S., ISBN 9783825247850]

Bereits 1979 erschien der erste Vorgänger eines (breit akzeptierten) Handbuchs zum Bildungswesen in Deutschland, das immer wieder stark überarbeitet wurde und das den aktuellen Stand aus der Sicht der Bildungsforschung aufnimmt. Das Leibniz-Education Research Network (LERN), dem 16 Institute der Leibniz-Gemeinschaft und 7 weitere Forschungseinrichtungen angehören (37), übernahm die Aufgabe, das Handbuch ausgehend von aktuellen Trends im deutschen Bildungssystem (wie beispielsweise der Stärkung der frühen Bildung) grundlegend neu zu gestalten. Die folgenden Bereiche werden beleuchtet: *Bildungsstrukturen und Bildungsorte* (43-226), *Aufgaben und Herausforderungen im Bildungswesen* (227-402), *Frühe Bildung – Kindertageseinrichtungen und Grundschule* (403-502), *Der Sekundarschulbereich* (503-594), *Hochschulbildung* (595-696), *Erwachsenen- und Weiterbildung*, *Bildung im höheren und hohen Alter* (697-834), *Bildungsmedien und digitale Informationsumwelten* (835-916). Auf der das Buch begleitenden Homepage (<https://bildungswesen-deutschland.de>) findet man das umfangreiche Glossar des Handbuchs und die hilfreichen Zusammenfassungen, die den 27 Kapiteln des Handbuchs vorangehen. Das einzige für die Theaterpädagogik einschlägige Stichwort des Glossars (Kulturelle Bildung) verweist auf das Kapitel zu non-formalen und informellen Bildungsangeboten von Stephan Schwan und Annette Noschka-Roos (131-160), das aber im Wesentlichen auf den außerschulischen Lernort Museum eingeht. Untersuchungen zum Theater hingegen werden nicht erwähnt, wie im gesamten Handbuch das Theater (als Unterrichtsfach, als außerschulischer Lernort oder als Bereich der Erwachsenenbildung) ausgespart wurde. Dies kann darin begründet

sein, dass das Handbuch empirische Analysen zum (sehr allgemein gefassten) Bildungswesen bündelt und aufbereitet. Diese allgemeine Herangehensweise schließt offensichtlich fachspezifische Fragen wie die nach der Einbindung von performativen Elementen in die Lehrerbildung oder den Stellenwert des Theaters im frühkindlichen Bereich aus. Eine empirische theaterpädagogische Forschung, die an aktuellen Forschungsstandards orientiert und zudem in den angesehenen Forschungsverbänden präsent ist, ist die Voraussetzung, dass die Theaterpädagogik in den empirischen Bildungswissenschaften auch wahrgenommen wird. Das Handbuch macht hier eine Wahrnehmungs-, Forschungs- bzw. Kommunikationslücke unseres Faches sichtbar. Somit ist das Handbuch in der aktuellen Fassung ein guter Ansatzpunkt, um mit den entsprechenden Forschungsprojekten (und hoffentlich auch -ergebnissen) in der nächsten Auflage eine Rolle zu spielen. Vermutlich wird es zwar keine Hauptrolle sein (aber wir wissen natürlich, dass gerade die Nebenrollen häufig die spannenderen Rollen sind). Mitspielen sollten wir auf dieser Bühne aber schon!

Maik Walter

Lehner, Martin (2019): Didaktik. 1. Auflage. Bern: Haupt Verlag (= utb basics, 5208). [278 S., ISBN 9783825252083]

Aufgabe der Didaktik besteht nach Martin Lehner darin, festzustellen „wie Lehr-/Lernsituationen beschaffen sind, bestimmte Einsichten mithilfe zweckdienlicher Begriffe und Konzepte zu gewinnen und diese umzusetzen zu helfen – mit anderen Worten: die Praxis des Lehrens und Lernens aufzuklären und zu fördern“ (7). Deren Geltungsbereich wird „grundsätzlich für alle Bildungsbereiche, alle Fächer und auf allen Stufen“ (ebd.) definiert.

Und somit sollte also eine Didaktik des Faches Theater auf den unterschiedlichen Stufen mit der vorliegenden Einführung eine gute Basis haben. Behandelt werden bei Lehner Grundlagen (11-42), *Didaktische Theorien* (43-74), *Lernen* (75-98), *Ziele* (99-118), *Inhalte* (119-144), *Methoden* (145-170), *Lehrtechniken* (171-190), *Planung, Analyse und Evaluation* (191-210), *Beziehungen* (211-226), *Guter Unterricht und didaktische Kompetenz* (227-248).

Dabei werden mehr als 30 Aufgaben gestellt und mit hilfreichen (Lösungs)hinweisen (249-264) versehen. Anmerkungen, Personen- und Sachregister (249-278) beschließen die Einführung. Die zitierte Literatur findet sich in den Anmerkungen und zusammengefasst am Ende eines Kapitels. Schauen wir uns ein Kapitel genauer an: Bei den Lehrtechniken (171-190) fährt man, wie man Sachverhalte erklärt, Aufgaben stellt, Lernleistungen erhebt und beurteilt. Das ist Grundlagenwissen für den Bereich der Schule und es wird klar dargestellt, soweit dies in einer **Allgemeinen** Didaktik möglich ist. Da hier kein spezifischer Fachunterricht im Fokus steht, bleiben viele Themen auf einer abstrakten Ebene.

Zudem wird eine Reihe von Begriffen vorausgesetzt: Zwar verfügen alle Lesenden über eine eigene Lernbiographie in einem Schulkontext, auf die zurückgegriffen werden kann, so dass diese Begriffe in vielen Fällen zumindest aus der Perspektive der SchülerInnen bekannt sein sollten. Nur wenn beispielweise *Lernentwicklungsberichte* oder *Lerntagebücher* auch in der Lehrperspektive bereits bekannt sind, kann man diese Formen der Leistungserhebung beim Lesen „mit Leben“ füllen. Wenn das vorliegende Buch Lust auf die Praxis macht und darüberhinaus auf das Reflektieren der eigenen Lehrerfahrungen, dann hat es seinen Zweck erfüllt.

TheaterlehrerInnen werden mit einiger Anstrengung die Ausführungen auf ihren spezifischen Unterrichtskontext übertragen können. TheaterpädagogInnen, die nicht an einer Schule arbeiten (wollen), werden vermutlich beim Griff zu einer **Fach**didaktik (z.B. die 2017 von Dorothea Hilliger vorgelegte Didaktik der performativen Künste) deutlich mehr profitieren.

Maik Walter

Nix, Christoph (2019): Theaterrecht. Handbuch für Theatermacher. Berlin: Theater der Zeit. [251 S., ISBN 9783957491589]

Budgetierungsvereinbarungen (19), *Beschäftigungsanspruch* (29), *Unternehmergesellschaft UG* (53), drei Begriffe, die man vielleicht in erster Linie nicht mit dem Theater verbindet. Aber sie alle gehören zum Theater, wie man im vorliegenden Handbuch erfahren kann. Sind sie auch eher dem Recht zuzuordnen, so treten sie ebenfalls in der Sphäre der Kunst auf, nämlich wenn es um Verwaltungsabläufe im Theater oder aber in der Gründungsphase eines Theaters um dessen Rechtsform geht. Das Recht und die Kunst berühren sich an vielen Stellen: Bekannt sind vor allem Menschen, die in beiden Domänen tätig waren: Allen voran die großen Namen in der Kulturgeschichte wie Goethe, Kleist, Heine und Kafka. Aber auch Juli Zeh, Klaus Staack, Paolo Conte, Ken Loach, Kirill Serebrennikow seien hier genannt. In diese Reihe gehört auch Christoph Nix, der Mitherausgeber der *Theaterpädagogik* (zusammen mit Marianne Streisand und Dietmar Sachser, 2012 in den Lektionen ebenfalls bei Theater der Zeit erschienen). Nix ist Jurist und zugleich Theaterkünstler, der sich die verdienstvolle Aufgabe gestellt hat, „ein allgemein verständliches Buch über Recht und Theater“ zu schreiben (9). Das Theaterrecht selbst ist ein Konstrukt: „*Es gibt kein einheitliches Theaterrecht, wie es auch kein Medizinrecht gibt. Es gibt verschiedene rechtliche Fragen und Normen, die den sozialen Sachverhalt Theater regeln. Die Klammer ist also eher gesellschaftlich, in unserem Fall der Ort oder das Gemeinwesen, in dem Theaterkunst entsteht.*“ (11f.)

Das Buch besteht aus 2 Teilen: Neben einem inhaltlichen Teil (9-96) gibt es eine juristische Textsammlung. Diese Sammlung enthält unter anderem den NV Bühne vom 15. Oktober 2002 in der Fassung vom 9. Mai 2018 (101-221) sowie

Rezensionen

8 Formulare von Musterverträgen für Solisten, Privattheater, Bühnentechniker, Opernchor und Tanz mit Erläuterungen (230-245).

Im ersten Teil sind den 10 Abschnitten jeweils Fragen vorangestellt, mit denen man sich gut orientieren kann, so führen beispielsweise die Fragen *Was ist eine „juristische Person“? Welche Rechtsformen kann ein Theater haben? Und was bedeutet das für mich als Beschäftigter?* in den Abschnitt *Theater als Unternehmen privater und öffentlicher Natur* (17-22) ein. Daneben gibt es die folgenden Abschnitte: *Theaterarbeitsrecht* (23-49), *Gruppen gründen – Banden bilden* (51-56), *Sondergruppen innerinstitutionell* (57-62), *Das Urheberrecht für Werke der darstellenden Kunst* (63-68), *Kurze Einführung in das Recht der Sozialversicherung* (69-78), *Fragen der Mitbestimmung am Theater* (79-84), *Über die Kunstfreiheit* (85-86) sowie eine *Kurze Geschichte des Theaters* (87-96). Leider gibt es keinen Index, so dass die E-Book-Variante der praktischere Zugang zur Materie darstellt. In Konfliktfällen wird das Buch keinen Anwalt ersetzen, es kann aber TheatermacherInnen für rechtliche Fragestellungen sensibilisieren, und davon gibt es weitaus mehr, als man zunächst denkt.

Maik Walter

Roesner, David (2019): Theatermusik. Analysen und Gespräche. Berlin: Theater der Zeit (= Theater der Zeit. Recherchen, 151). [393 S., ISBN 9783957492395]

Wesentlicher Bestandteil im modernen Theater ist die Musik, bzw. der Sound. Hierzu legt David Roesner, Professor für Theaterwissenschaft mit dem Schwerpunkt Musiktheater an der Ludwig-Maximilians-Universität in München, eine materialreiche profunde Analyse vor. Theatermusik wird von ihm als „Oberbegriff für alle Formen der Musik bei einer Theateraufführung [verstanden], wie z.B. Bühnenmusik, Inzidenzmusik, Zwischenaktmusik, Umbaumusik, Lieder und Songs“ (9). Theatermusik ist Roesner zufolge eine kulturelle Praxis, die weit mehr als funktional eingesetzte Musik ist, mit der man mit anderen Worten bestimmte Wirkungen – insbesondere Emotionen – erzielen kann (10-13). Bevor 21 KünstlerInnen in erkenntnisreichen, gut bearbeiteten und damit auch spannend zu lesenden Interviews ausführlich zu Wort kommen, formuliert Roesner 10 Thesen zur Theatermusik, um „Entwicklungen und Tendenzen der Ästhetik und Entstehungsprozesse von Theatermusik vor allem im deutschsprachigen Theater pointiert aufzuzeigen“ (16): „Theatermusik ist Aufführungsmusik (16) und „bestimmt den Entwicklungs- und Probenprozess von Inszenierungen fundamental mit“ (17). „Die Digitalisierung erlaubt der Theatermusik, im Dialog mit der Inszenierung interaktiver und flexibler zu sein“ (21), ihre Funktionen haben sich erweitert (21). „Theatermusik webt intermusikalische Netze aus Verweisen und Zitaten“ (27) und ist „Klangforschung und

Arbeit am Rhythmus“ (29). „Die Performativität des Musizierens und die Liminalität des Musikerdarstellers bestimmen immer häufiger die Dramaturgien und Spielästhetiken“ (32). „Theatermusik inszeniert oft das Hören selbst“ (36). „Das Theater unterdrückt nicht länger sein ‚Rauschen‘, sondern musikalisiert und inszeniert es“ (37). „Die Entgrenzung der Theatermusik führt zu einem Spiel mit musikalischen und theatralen Dispositiven“ (39). Den Hauptteil (49-334) bilden 18 Interviews, in denen TheatermusikerInnen wie Bert Wrede oder Malte Beckenbach Auskunft über ihre Arbeit geben. Neben dem Selbstverständnis werden hierbei typische Arbeitsweisen, die Einbindung in das System und die Institution Theater sowie (Aus)bildungswege und – häufig viel interessanter – auch Umwege thematisiert. TheaterpädagogInnen dürfte vor allem das in den Interviews immer wieder dokumentierte Zusammenspiel zwischen der Regie, der Tontechnik, dem Bühnenbild, der Dramaturgie und den SchauspielerInnen interessieren. Man erhält durch die Interviews einen sehr komplexen Zugang zur künstlerischen Arbeit am Theater, wenn beispielsweise die Arbeit mit Regisseuren wie Falk Richter, Thomas Ostermeier oder Christoph Marthaler beschrieben wird. Theatermusik – und das zeigt auch die abschließende Analyse der Interviews (335-375) – bildet derzeit eine lebendige und kreative „community of practice“ (335). Das große Verdienst von David Roesner besteht darin, das komplexe – nur schwer zu fassende – Phänomen der Theatermusik in den wissenschaftlichen Rahmen zu fügen und damit nicht zuletzt auch, ihre Institutionalisierung und Professionalisierung zu fördern. Ein wichtiges Buch, um das künstlerische Netzwerk im Theater besser zu verstehen und sich zugleich für die eigene Inszenierungsarbeit anregen zu lassen.

Maik Walter

Schneider, Wolfgang; Schröck, Katharina M.; Stolz, Silvia (Hg.) (2019): Theater in der Provinz. Künstlerische Vielfalt und kulturelle Teilhabe als Programm. Berlin: Theater der Zeit (Recherchen, 146). [242 S., ISBN 9783957491954]

Theater spielt sich in vielen Köpfen zunächst einmal im urbanen Raum ab: Ob Berlin, München, Hamburg oder Frankfurt, das Feuilleton und die einschlägige Szene sind über das Geschehen dort in der Regel bestens informiert. Wie aber strukturiert sich das Theater im ländlichen Raum fernab der Metropolen? Wie agieren Landesbühnen, Tourneetheater, freie Bühnen und Amateurtheater als bedeutsame Player des Kulturbetriebs in der Provinz? Und gibt es überhaupt *das* Theater in *der* Provinz oder unterscheiden sich in dieser Frage Dörfer von kleineren Städten nicht erheblich? Theaterverbände kamen im Jahr 2018 auf Initiative des Instituts für Kulturpolitik der Universität Hildesheim zu einer Tagung in Memmingen zusammen, um das *Theater in der Provinz*

unter die Lupe zu nehmen. Ergebnis dieses umfassenden und gründlichen Austauschs ist der vorliegende Sammelband. Hierbei werden *Impulse zur Kultur im ländlichen Raum* (14-65), *Reflexionen zum Theater in der Provinz* (66-103) mit einem Glossar zusammengetragen. Das Glossar listet ausgewählte Begriffe auf, die auf der Memminger Tagung bearbeitet wurden. Diese wurden erläutert und mit den entsprechenden Wortmeldungen der Tagung angereichert. Desweiteren finden sich *Diskurse der Akteure zum Theater der Region* (104-159) sowie *Positionen der Praxis in der Theaterlandschaft* (160-236). Der Band stellt eine Vielzahl von Projekten vor und an vielen Stellen geben Bilder erstaunliche Einblicke in das Theaterleben auf dem Lande (und in den kleineren Städten). Die Beiträge regen zugleich an, Ähnliches auszuprobieren und lenken darüberhinaus die Aufmerksamkeit auf bislang nur wenig beachtete Phänomene wie die beeindruckenden Aktivitäten der deutschsprachigen Tourneetheater oder den erwachsenbildnerisch tätigen Theatergemeinden, die auch in die Provinz hineinwirken. Im Theater gibt es viel zu entdecken außerhalb der großen Städte.

Maik Walter

Hannah Fissenebert (2019): Das Märchen im Drama. Eine Studie zu deutschsprachigen Märchenbearbeitungen von 1997 bis 2017. Tübingen: narr (= Forum modernes Theater. Schriftenreihe, 55). [313 S., ISBN: 987-3-8233-8314-7]

Erstmals liegt mit der Arbeit von Hannah Fissenebert eine systematische Untersuchung des deutschsprachigen Märchendramas für Erwachsene vor. Mit ihrer theoretisch ausgefeilten Analyse von 25 Dramentexten bescheinigt die Autorin dem Märchen eine *außergewöhnliche dramaturgische Eignung für das Drama* (16). Diese sieht sie primär in der *gattungsbedingten Architektonik samt gezielter Vereinfachung* (20). Warum sie hierbei die Übereinstimmung zwischen der generischen Grundstruktur des (europäischen) Zaubermärchens und dem von Gustav Freytag entworfenen Schema der griechischen Tragödie unberücksichtigt lässt, bleibt offen. Vielmehr akzentuiert sie in unterschiedlichen Anläufen den satirisch-ironischen Zugriff auf die Prätexte, der sich nicht gegen die Märchenvorlage richtet, sondern mit ihr entwickelt wird.

Anders als die Vielzahl der Dramatisierungen, die um 1900 in neoromantischer Attitüde bekannte Grimmsche Märchen mit einem Hang zur Verinnerlichung und Allegorie adaptierten, überwiegen im 20. Jahrhundert die ästhetisch äußerst variablen ironisch-satirischen Zugriffe – eine Tradition, die ihren Anfang bei Ludwig Tieck nahm.

Bekannte Autor*innen des 20. Jahrhunderts wie Robert Walser, Dea Loher, Tankred Dorst, Martin Mosebach, Elfriede Jelinek, Rebekka Kricheldorf und Reto Finger steigern ihre Lesarten bekannter Stoffe wie z.B. *Rotkäppchen* oder

Schneewittchen mitunter bis zum Zynismus, zum scharfen Sarkasmus oder zum schwarzen Humor. Die Fabel wird brüchig, die für das Märchen charakteristische stereotype Figurenzeichnung wird verfremdet, die zuversichtliche Weltsicht des Märchens wird unterminiert, die Enthumanisierung des Menschen in radikaler Misanthropie vorgeführt. Die erotische Abstinenz des Grimmschen Märchens wird subversiv parodiert, die Geschlechterrollen hinterfragt. Die Eindimensionalität des Märchens wird durch groteske Verzerrung zur kritischen Re-

flexionsfolie, wobei die satirische Dimension mitunter einer sozialromantischen und politisch vagen Kritik verhaftet bleibt.

Die verdienstvolle, theoretisch anspruchsvolle Arbeit schließt eine Lücke in der theaterwissenschaftlichen Forschungsliteratur und beweist, welche aktuelle Relevanz und welches gesellschaftskritische Potenzial in den vermeintlich biedermeierlichen Prätexten steckt.

Es bleibt zu hoffen, dass in einer ähnlich akribischen Untersuchung die Zugriffe des Kindertheaters auf das Märchen dargestellt

werden, in denen gänzlich andere Potenziale des Märchens entdeckt worden sind. Autoren wie Karl Friedrich Wachter, Horst Hawemann oder Peter Hacks – um nur einige wenige zu nennen – betreiben ein höchst differenziertes, artifizell hintersinniges Spiel mit den Abgründen und Identifikationsangeboten (!) des Märchens, das weit über die hier untersuchten ironisch-satirischen, misanthropischen Lesarten hinausgeht.

Kristin Wardetzky

Quer- und Nach-Gelesen: Seiten- und Rückblicke

Spiel & Theater & Musik & Erzählen & Pädagogik & Bildung sind (ur)alte Kulturtechniken. Sie haben überlebt, weil sie sich anpassen an neue Kulturtechniken, sie selbstbewusst amalgamierten, sie variierten und sie praktisch wie theoretisch kritisierten (auch durch Einverleibung und Kooperation kann das geschehen). Doch auch Zwang vonseiten des vermeintlich Neuen = Besseren = Starken konnte / versuchte das Humane von Spiel & Theater & Musik & Erzählen & Pädagogik & Bildung in die Knie zu zwingen. Mithin: Wechselwirkungen mit unklaren / unsicheren Ausgängen sind immer aufs Neue zu registrieren. Es geht auch um Macht verschiedener Art und Weise. Neuerlich: Die Debatte mit um Digitalisierung, *copy right or copy left*, künstliche (versus künstlerische) Intelligenz, Immersion, *gaming* und/oder/versus Spiel: Siehe etwa die Fachtagung „#nextlevel. Theaterpädagogische Sichten auf die digitalen Transformationsprozesse in der Gesellschaft“ verbunden mit einem „Schwarzmarkt des Wissens“ 2020 in Eisenach (veranstaltet von der BAG Spiel & Theater und der Landesarbeitsgemeinschaft Spiel und Theater in Thüringen). Soeben erschien die 4. Ausgabe der **Buchzeitschrift „LATENZ. Journal für Philosophie und Gesellschaft Arbeit und Technik Kunst und Kultur“ im Thalheimer Verlag (ISBN 978-3-89376-185-2) mit dem Schwerpunkt „Der künstliche Mensch. Menschenbilder im 21. Jahrhundert“** (263 S.) – darin gibt es die spezielle Rubrik: „Kultur. Ästhetik, Lebenswelt“ und an anderer Stelle unter dem Titel „Achtung vor Robotern. Alexander Kluge im Interview mit Johanna Di Blasi über die soziale Intelligenz der Maschinen und Goethes Homunculus, der klüger ist als der Mensch“ (97 ff.) sowie einen Aufsatz von Annette Schlemm mit dem Titel „Das Leben künstlich oder menschlich machen?“ (39 ff.) sowie einen Beitrag von Kurt Seifert, der die Frage stellt „Was fehlt? Transhumanismus als Anti-Utopie“ (101 ff.) und Bernd Stickelmann liefert Gedichte unter der Überschrift „Vermummte Aufklärung“ (81 ff.). Alles in allem: Echos, Resonanzen, Aufstörungen zu Spiel & Theater & Musik & Erzählen & Pädagogik & Bildung als (ur)alte Kulturtechniken.

Lesen ist eine so alte Kulturtechnik nicht, obgleich sie manchmal als solche erscheint. Siehe dazu die „**Stavanger Erklärung“ (2019)** von LeseforscherInnen: (<https://www.lesen.bayern.de/grundlagen-der-lesefoerderung/transfer-wissenschaft-praxis/stavanger-erklarung-zur-zukunft-des-lesens/>)

Und auch: „DAS NEUE ALPHABETH“ (https://www.hkw.de/de/programm/projekte/2019/das_neue_alphabet/das_neue_alphabet_start.php) sowie aus demselben Kontext: **Detlef Diederichsen und Lina Brion (Hg.): 100 Jahre Copyright. Bibliothek 100 Jahre Gegenwart (Verlag Matthes & Seitz, ISBN 978-3-95757-575-3)**. Oder: Moderne Dechiffriertechniken in der Theaterliteratur: „Molière unter Ghostwriting-Verdacht. Seit 100 Jahren diskutieren Experten, ob der französische Dramatiker Molière seine Stücke selbst verfasst hat. Argumente sprechen dafür, dass Pierre Corneille sein Ghostwriter war. Forscher haben dies vor etwa 20 Jahren für einige seiner Komödien bestätigt. Computerlinguisten liefern nun neue Beweise“ (https://www.deutschlandfunk.de/computerlinguistik-moliere-unter-ghostwriting-verdacht.676.de.html?dram:article_id=464584) Auch dies: „Neue Brücken zum Publikum. Wie Theater und Museen mehr Besucher gewinnen können. Eine Studie des Kulturwissenschaftlers Prof. Martin Tröndle zeigt: Je mehr junge Menschen ein Verhältnis zur Kunst haben, desto eher besuchen sie Kultureinrichtungen. Doch wie kann es gelingen, diese Nähe zu Kunst und Kultur herzustellen? Sind Museen, Oper und Theater hier in der Pflicht?“ (https://www.deutschlandfunk.de/neue-bruecken-zum-publikum-wie-theater-und-museen-mehr.1771.de.html?dram:article_id=460999)

Die Lese- und Medienkompetenz deutscher Schüler ist bei der PISA-Studie schlecht angekommen. Ein neues Schulfach zum Umgang mit Medien brauche es aber nicht, sagte die Leseforscherin Irene Pieper [...]: „Ich glaube, wir müssen im Bereich digitalen Lesens mehr machen, aber ich würde im Moment kein neues Fach einführen. Ich habe insgesamt das Gefühl, dass die Schulen besser damit fahren in den Strukturen, in denen sie arbeiten, verlässlich zu

sein und verlässliche Ausstattung zu bekommen und da in Ruhe zu arbeiten [...] Die bisherigen Studien sind da ziemlich eindeutig: Diejenigen, die sehr gut lesen können, können das auch im digitalen Raum. Da wäre mein Schluss, in allererster Linie dafür zu sorgen, dass möglichst viele Schüler und Schülerinnen gut lesen können.“ (https://www.deutschlandfunk.de/pisa-ergebnisse-leseforscherin-es-braucht-kein-schulfach-zu.680.de.html?dram:article_id=464905)

Im Jahr 2001 gab Rico Quaschny ein Buch mit zahlreichen Bildern heraus: „Monroe & Molly. Die Varietéstars Walther und Hedwig Flechtheim zwischen Erfolg und Verfolgung (Bielefeld 2001, ISBN 3-89534-401-X, 148 S.). Im Anschluss an die Buchausgabe fanden damals in Bad Oeynhausen andernorts Ausstellungen zum Schaffen von Molly & Monroe statt. 2019 gab es Bild-Kunst-Werke in Schaufenstern in Bad Oeynhausen zur Erinnerung zu sehen. Eine weitere Wirkung der Varieté-Stars ist ebenfalls anzuzeigen: Auf Basis des Buches von Rico Quaschny hat Rosi Saaksmeier empfindsame und informative Lieder / Chansons geschrieben, die von Catherine Kontz komponiert wurden und von Manuela Schütte einführend gesungen werden. Katja Rosenberg hat die Musik-CD kuratiert, die diesen passenden Titel trägt: „**MOLLY & MONROE. Pas de Deux durch die Zeiten**“. Tanz, Varieté und Lebens-Zeit-Geschichte kommen zusammen – und ich höre aus diesen Liedern eine versteckte und offene Liebe: Als personale Partnerschaft (siehe die Lieder „Seelenverwandt“, „Zusammen“) und als eine „Hommage an den Tanz“ und ganz praktisch an das helfende „Haus an der Brixton Road“ für exilierte KünstlerInnen in England. Hoffnung und Melancholie und Berufs- wie Lebens- und Kunst-Praxis bilden die Leit-Melodie dieser CD mit und von und für „Molly & Monroe“. Zugleich eine Huldigung ans Varieté! Es lebe diese Kunst! Und auch dies ist lohnenswert: In einem anderen Medium lebt eine (flüchtige) darstellende, szenische Kunst weiter! Die CD (produziert bei Dinner With Daisy Records) kann u.a. in der Buchhandlung Fritz Scherer in Bad Oeynhausen (<https://buch-scherer.de>) bestellt werden.

gk

ANKÜNDIGUNGEN

app2music_DE Fachtage 2020 - Mensch Musik Maschine

Vom 22. bis 24. Mai 2020 finden die dritten „app2music_DE Fachtage“ an der Universität der Künste Berlin statt. Das Projekt app2music_DE schafft deutschlandweit Nachmittagsangebote für Kinder und Jugendliche aus schwierigen Verhältnissen, in denen Tablets und Smartphones zum Musizieren verwendet werden.

Mit dem diesjährigen Motto „Mensch Musik Maschine“ möchten wir eine Vielfalt an Spielformen sowie kreative und sinnlich-körperliche Musizieransätze mit digitalen Technologien in den Mittelpunkt stellen. Welche Chancen bieten digitale Musiktechnologien in Bezug auf körperliche Einschränkungen oder zur Anregung körperlicher Aktivität? Wie lassen sich etwa

tänzerische und theatrale Begegnungen zwischen Mensch und Maschine kreativ gestalten?



Eingeladen sind Musiker_innen, Vertreter_innen von Kultur- und Bildungsinstitutionen sowie Künstler_innen, Expert_innen, App-Entwickler_innen und Musikpädagog_innen, die sich für das Thema interessieren. Die Teilnahme ist kostenlos!

Weitere Informationen zur Anmeldung und Material zur Verbreitung finden sich auf:

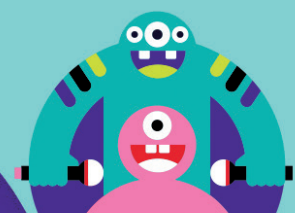
- unserem Blog: <http://app2music.de/fachtage-2020-save-the-date/>

app2music_DE
Fachtage 2020

Mensch
Musik
Maschine

www.app2music.de

22. - 24. Mai 2020
Universität der Künste Berlin



Kultur
macht STARK
Bündnisse für Bildung

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Forschungsstelle
Appmusik



HALTUNG(en) –**Perspektiven auf die Selbst-Positionierung der Theatervermittlung.**

Eine Workshop-Tagung vom 18. bis 20. September 2019 an der TU Dresden im Rahmen der „ständigen Konferenz Spiel & Theater“

Die Tagung möchte den Begriff „Haltung“ von drei verschiedenen Perspektiven aus reflektieren, nicht nur um den Begriff im theatralen Kontext genauer zu klären, sondern vielmehr um eine (Selbst-)Bewusstwerdung der eigenen Haltung(en) bei der Produktion und/oder Vermittlung von Theater zu ermöglichen. Das Programm sieht daher folgende inhaltlichen Schwerpunkte vor:

- 1) Haltung als Handwerk der Darstellungskunst
Was sind die gegenwärtigen methodischen und technischen Ansätze, aber auch Fragestellungen der Stimm- und Körperbildung? Erschöpft sich die inszenatorische Verantwortung im Finden einer „adäquate“ Darstellungsform und des passenden Gestus? Welche Theaterästhetik bedingt welche Haltung gegenüber dem dramatischen Text?

- 2) Haltung als (Selbst)Positionierung in der Projektarbeit
Warum mache ich Theater und mit wem für wen? Welche Sinnhaftigkeit, aber auch Sinnlichkeit bringen wir zur Darstellung? Welche theatralen Bilder von Körperlichkeit und Gesellschaft (re)produzieren wir?
- 3) Haltung als Rahmung durch gesellschaftliche Felder
Welche Rolle nehme ich im Vermittlungsprozess von Theater ein und welche Standpunkte vertrete ich? Gibt es eine unpolitische Theaterkunst bzw. ist jedes Theaterspiel gleich politisch? Welchen Einfluss haben die institutionellen und/oder systemischen Strukturen auf meine Haltung?

Weitere Infos und Anmeldung unter:

https://tu-dresden.de/gsw/slk/germanistik/ndl_didaktik/forschung/tagung-haltung-en

Matthias.spaniel@tu-dresden.de

Technische Universität Dresden

Fakultät Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften

Institut für Germanistik, 01062 Dresden

FORTBILDUNGSPROGRAMM MULTIPLIK 2020

Das bundesweite Fortbildungsprogramm Multiplik bietet mit hochqualifizierten Referent*innen stets einen gesellschaftlichen, künstlerisch aktuellen Diskurs theaterpädagogischer Themenfelder. Im Jubiläumsjahr rufen wir zu mehr gesellschaftlichem Zusammenhalt auf und blicken insbesondere auf Möglichkeiten zur Demokratisierung unserer theaterpädagogischen Arbeit.

9. – 10. Mai 2020, Köln

DER STEINIGE WEG ZUM STÜCK – EIN WORKSHOP ZUR STÜCKENTWICKLUNG

Schritt für Schritt räumen wir die vier schwersten Brocken auf dem Weg zur gelungenen Stückentwicklung beiseite: Themenfindung, Szenengestaltung, Dramaturgie, Inszenierung. Wir schauen in Abgründe, biegen falsch ab, verrennen und verzetteln uns – und merken am Ende: Es war alles immer schon da. Ein Workshop mit Humor; ein Workshop, der aus Fehlern lernt. Das Spiel beginnt! Über die Schwierigkeiten einer gelungenen Szenengestaltung. In diesem Workshop lernen die Teilnehmer, wie trockene Texte vom Schreibtisch lebendig auf die Bühne gebracht werden. Ferner werden Aspekte des Bühnenaufbaus, chorisches Sprechen, Dialogführung und Subtextgestaltung thematisiert.

Leitung: René Linke

Ort: TPZ Köln, Genter Str. 23, 50672 Köln, Zeit: Samstag 10 - 19 Uhr, Sonntag 10 - 15 Uhr, Kosten: BuT- Mitglieder 140,- €, Nicht- Mitglieder: 165,- €

5. – 6. Juni 2020, Essen

MACHT – PARTIZIPATION – THEATERPÄDAGOGIK!?

Wie partizipativ und demokratisch sind theaterpädagogische Prozesse wirklich? Wie demokratisch und partizipativ können sie sein? Und was sind mögliche Gelingensbedingungen für ein größtmögliches Maß an Beteiligung und Mitbestimmung? Im

Workshop »Macht – Partizipation – Theaterpädagogik!« gehen die Teilnehmer*innen in einen gemeinsamen, künstlerischen Forschungsprozess zu diesen und weiteren Fragestellungen. Mit Methoden aus Theaterpädagogik und Systemischer Beratung werden Hypothesen gebildet, geprüft, verworfen, gefunden und künstlerischtheatral verdichtet und verarbeitet.

Leitung: Ruth Hengel,

Ort: Maschinenhaus Essen, Wilhelm-Nieswandt-Allee 100 · 45326 Essen, Zeit: Freitag 10.30 Uhr- 18.30 Uhr, Samstag 10-16 Uhr, Kosten: BuT- Mitglieder 150,- €, Nicht- Mitglieder: 175,- €

21. – 22. Juni 2020, Köln

SPIELLUST UND QUALITÄT – EIN WIDERSPRUCH? SYMPOSIUM IM RAHMEN DER THEATERBEGEGUNG »SPIEL:LUST«

Was sollte im Mittelpunkt theaterpädagogischer Arbeit stehen? Der Spaß, die Lust am Tun, am Entdecken von sich selbst, von neuen Ausdrucksmitteln? Oder doch eher die Befähigung zum künstlerischen Ausdruck verbunden mit hochkarätigen Produktionen? Warum werden diese beiden Richtungen häufig als Gegensätze behandelt? Büßen mit Kindern erarbeitete Vorstellungen auf hohem künstlerisch-ästhetischen Niveau zwangsläufig die Spiellust der Mitwirkenden ein? Ist Partizipation bei Arbeitsweisen, in deren Mittelpunkt die Lust am Prozess und nicht die Qualität des Produktes steht, besser zu ermöglichen? Wie ist Qualitätsanspruch mit dem theaterpädagogischen Alltag zu vereinbaren? Was sind mögliche Qualitätskriterien für Produktionen mit Kindern und Jugendlichen? Welche Faktoren beeinflussen sie?

Das Symposium findet im Rahmen von »SPIEL:lust«, der ersten internationalen Begegnung zu Theater mit Kindern und Jugendlichen zwischen 10 und 14 Jahren am TPZAK in Köln statt.

Veranstalter: TPZAK (Theater und Zirkuspädagogisches Zentrum Köln) in Kooperation mit dem Bundesverband Theaterpädagogik Weitere Informationen: www.theaterbegegnungspiellust.net

8. – 9. August 2020, Essen

PERFORMANCE – BIOGRAFIE – LABOR

Performative und biografische Verfahren eignen sich in besonderer Weise, mit Amateur*innen partizipativ zu arbeiten. Sie setzen an Lebenswirklichkeiten der Spielenden an, binden diese in größere Zusammenhänge ein und ästhetisieren das eigene Material, das diese mitbringen. Hier experimentieren wir mit unterschiedlichsten Formaten und performativen und biografischen Verfahren. Dabei orientieren wir uns an den vier R's des Performancekollektivs Gob Squad: rules, rhythm, reality und risk. Sie ermöglichen Sicherheit für die Spielenden sowie Grenzerweiterungen und überschreitungen jenseits von Beliebigkeit und Betroffenheit. Wir wollen euch an diesem Wochenende mit

den Themen »Zusammenhalt der Gesellschaft« und »Verführung der Macht« zu lustvollem Scheitern, zu spielerischer Erweiterung von Möglichkeiten und zu riskanter Hingabe an den Augenblick mitnehmen! Lasst uns verliebt sein in den Augenblick – denn es gibt nur diesen!

Leitung: Sandra Anklam, Cord Striemer Ort: TPZ Ruhr, Westfalenstr. 311, 45276 Essen, Zeit: Samstag 10-18 Uhr, Sonntag 10-16 Uhr, Kosten: BuT- Mitglieder 155,- €, Nicht- Mitglieder: 180,- €

24. Oktober 2020, München

**THEATERPÄDAGOGISCHES »DSCHUNGELCAMP« –
INFOS UND HILFESTELLUNGEN ZUM (ÜBER)LEBEN
IM THEATERPÄDAGOGISCHEN DICKICHT**

Wie sieht es angesichts steigender Zahlen von ausgebildeten Theaterpädagog*innen mit der Berufssituation und den Marktchancen aus? Kann man als Freiberufler*in leben bzw. überleben?



Welche Marketingstrategien können dabei helfen? Wie sind die Verdienstmöglichkeiten? Die eintägige Veranstaltung bietet eine geballte Menge an Informationen und konkreten Hilfestellungen. Weitere Themen sind u. a.: Arbeitsfelder – regionale, überregionale, internationale Vernetzung – Freiberuflichkeit und KSK – Ausschuss TIBA! etc.

Leitung: Raimund Finke, Elisabeth Ostendorf, Ulrike Schilling
Ort: München, Zeit: Samstag von 11 – 18 Uhr, Kosten: 40– € inkl. Getränke

17. – 18. Oktober 2020, Frankfurt am Main

KOLLEKTIVES KREIEREN UND DAS CHORISCHE THEATER ALS GESELLSCHAFTLICHES STATEMENT

Ausgehend von Trainings für Körper – Bewegung – Atem – Stimme – Sprache leite ich in die inhaltliche Arbeit und Reflexion mit

der chorischen Arbeitsweise zu vier Bausteinen über: Kollektives Kreieren, Sammeln, Experimentieren – Auswerten, Verwerfen, Fokussieren – Verorten, Bündeln, Verdichten – Materialgestaltung, Formgebung, Wirkungszusammenhänge. Mit diesen Bausteinen spielen wir ausgehend von Biografie – Text – Raum – Objekt und gestalten unterschiedliche Prozesse hin zu einem Produkt, egal ob Theaterstück, Teamentwicklung, Happening oder Performance.
Leitung: Claudia Bühlmann

Ort: wird noch bekannt gegeben. Zeit: Samstag 10-18 Uhr, Sonntag 10-16 Uhr, Kosten: BuT-Mitglieder 155,- €, Nicht-Mitglieder: 180,- €

Spielen statt Sprechen! Rhythmik in der Theaterpädagogik

Werkstatt-Tagung der Gesellschaft für Theaterpädagogik Niedersachsen e.V. vom 20. bis 22. November 2020 im Tagungshaus Himbergen

Die Werkstatt-Tagung beschäftigt sich mit dem Körper als ‚Instrument‘, d.h. mit seinen vielfältigen Bewegungs- und Klangmöglichkeiten. Im Mittelpunkt stehen Übungen zur Bodypercussion, zum nonverbalen Einsatz von Stimme und Atem sowie zu Körperbewusstsein und Präsenz. Insbesondere soll ‚Timing‘ als ein zentrales Gestaltungsmittel an der Schnittstelle von Musik, Bewegung und dem Fach Rhythmik thematisiert und für die Praxis mit verschiedenen Zielgruppen anwendbar gemacht werden.

Während der offenen Werkstatt-Fachtagung, zu der keine speziellen Vorkenntnisse nötig sind, wird in Teilgruppen sowie in der Gesamtgruppe an der Einbeziehung körper- und rhythmusorientierter Ansätze bei der Szenenentwicklung gearbeitet. Dazu werden geeignete Videobeispiele aus dem professionellen Theater und der Theaterpädagogik vorgestellt und diskutiert. Ausgehend von eigenen szenischen Studien wird zu reflektieren sein, wie dieser Ansatz in verschiedenen Handlungs- und Praxisfeldern der Theaterpädagogik eingesetzt werden kann.

Leitung

Meike Britt Hübner (Hochschule für Musik Franz Liszt in Weimar), diplomierte Rhythmikerin und Schauspielerin, studierte an den Hochschulen in Hannover und Hamburg, unterrichtet Theater/Darstellendes Spiel an verschiedenen Schulformen sowie Rhythmik an Musik- und Schauspielschulen

Ablauf

Anreise: Freitag, 20.11.2020, 18 Uhr: Abendessen, Auftakt und Einführung ins Thema anhand von Videobeispielen aus dem professionellen Theater und der Theaterpädagogik

Samstag, 21.11.: Arbeiten in Gruppen
Sonntag, 22.11.: Präsentationen und Feedback.
Abschluss nach dem Mittagessen.

Tagungshaus Himbergen (Niedersachsen)
29584 Himbergen, Bahnhofstr. 4, Tel. 05828 357,
zwischen Uelzen und Lüneburg gelegen, DB-Anschluss in
Bad Bevensen (plus Bus, Taxe oder Abhol-Absprachen); siehe
auch unter www.tagungshaushimbergen.de

Anmeldung bis 26. Oktober 2020 bei Florian Vaßen,
Immengarten 5, 30177 Hannover
(florian.vassen@germanistik.uni-hannover.de)
oder Ole Hruschka (ole.hruschka@germanistik.uni-hannover.de)

Teilnahmegebühren (einschließlich Übernachtung und Verpflegung; Bettwäsche ist mitzubringen oder gegen Entgelt zu entleihen):
€ 170,- für Berufstätige,
€ 120,- für Mitglieder der Gesellschaft für Theaterpädagogik,
€ 60,- für Studierende, Arbeitslose usw.

Bitte den Betrag bis zum 26. Oktober 2020 unter dem Stichwort „Himbergen“ auf das Konto der Gesellschaft für Theaterpädagogik, Sparkasse Hannover, überweisen
IBAN: DE 70 2505 0180 0000 5561 06
Kontakt: Florian Vaßen (florian.vassen@germanistik.uni-hannover.de)

Gefördert von der Bundesarbeitsgemeinschaft (BAG) Spiel & Theater aus Mitteln des BMFSFJ.

BUNDESTREFFEN JUGENDCLUBS AN THEATER 2020

„We agree to disagree“

Das Bundestreffen „Jugendclubs an Theatern“ findet vom 13. bis 18. September 2020 in Döbeln zum 30. Mal statt (unter der Schirmherrschaft der Bundesministerin für Familie, Senioren und Jugend Dr. Franziska Giffey) wird ausgerichtet von der Mittelsächsischen Theater und Philharmonie gGmbH in Kooperation mit der Abenteuerfabrik.

Veranstalter ist der Bundesverband Theaterpädagogik e.V.

„shortacts“

Im Rahmen des Bundestreffens findet zum zweiten Mal das Theaterlabor Junge Regie „shortacts“ statt. Wir laden junge Nachwuchs-Theatermacher*innen ein, sich mit Ideen und Konzepten bei den »shortacts« zu bewerben. Wir suchen zehn Regiekonzepte aus, an denen ihr während des Bundestreffens arbeiten werdet. Ihr bekommt von uns Räume, Materialien, Spieler*innen und professionelle Coaches zur Seite gestellt, die euch dabei unterstützen, eure künstlerischen Ideen umzusetzen. Unterkunft, Verpflegung und der Besuch des gesamten Festivals sind für die Regisseur*innen frei.

Bewirb Dich jetzt!

Mit deiner Bewerbung kannst du ein szenisches Konzept einreichen, das du im Rahmen von „shortacts“ verwirklichen

möchtest: Was sind deine Visionen? Was empört dich! Wofür brauchst du eine Bühne? Hast du eine Idee, die du immer schon umsetzen wolltest. Das können auch aktuelle szenische Experimente aus deiner Jugendclubarbeit sein.

Beschreibe uns deine künstlerische Idee und wie du diese umsetzen willst (höchstens eine Seite) Dabei gibt es nur zwei Regeln: Dein Konzept sollte sich in 8 Stunden Probe und Workshop umsetzen lassen und die Präsentation nicht länger als 15 Minuten dauern. Füge bitte auch einen kurzen Lebenslauf bei.

Wir bieten dir: 10-15 Spieler*innen, Material, Räume, 8 Stunden Vorbereitung, eine Spielfläche, unterstützende Coaches und ein begeisterungsfähiges Fachpublikum. Die Jury des Bundestreffens »Jugendclubs an Theatern« wird aus den Einsendungen zehn Regiekonzepte auswählen. Altersbegrenzung: bis 25 Jahre.

Bewerbungsschluss: 1. Juni 2020

BEWERBUNGEN per E-Mail an: bundestreffen-jugendclubs@butinfo.de

THEATER MACHT POLITIK Theaterpädagogik im Spannungsfeld von europäischer Idee und divergierenden politischen Kräfte

34. Bundestagung Theaterpädagogik - Europaweites Symposium für Fachkräfte des Theaters im Kontext der kulturellen Bildung

THEATER MACHT POLITIK

Theaterpädagogik im Spannungsfeld von europäischer Idee und divergierenden politischen Kräfte

Berlin, 19.-23.11.2020

Theater als soziale Kunstform ist im Besonderen dafür geeignet, der aufkommenden Intoleranz, der Ausgrenzung und dem Rassismus demokratische Positionen entgegenzusetzen. In der theaterpädagogisch orientierten Theaterarbeit sind psychosoziale Fähigkeiten wie Offenheit gegenüber den Mitspieler*innen, Vertrauen, Achtsamkeit, Diskursfähigkeit und Ambiguitätstoleranz unerlässliche Grundpfeiler, die sich in Theaterprozessen ständig weiterentwickeln können.

Das internationale Symposium befasst sich mit den Möglichkeiten, Ansätzen und speziellen Formaten, die es in der Theater- und theaterpädagogischen Arbeit gibt, um Werte und persönliche Haltungen wie Offenheit, Toleranz und Diskursfähigkeit bei einheimischen wie zugewanderten Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu fördern und den transkulturellen Dialog zu stärken. Wie müssen solche Projekte konzipiert und

strukturiert werden? Welche Haltungen der Spielleiter sind notwendig und welche Themen und Herangehensweisen sind zielführend? Welche Erfahrungen haben die Kolleg*innen aus dem In- und Ausland in aktuellen Projekten gemacht?

Das Symposium ist ein Forum für Fachkräfte des Theaters/der Kulturellen Jugendbildung, um Richtungen und Standpunkte der Theater- und Dramapädagogik in Europa zu diesen Fragen zu veranschaulichen und zu diskutieren. Ausgehend von der Überzeugung, dass es wertvoll ist, in freien und offenen europäischen Gesellschaften zu leben, sollen Bildungswege und Arbeitsweisen erörtert werden, die Diversität wertschätzen und pluralistische Lebensformen unterstützen, in denen Einheimische, Geflüchtete und Migranten fruchtbar, gewinnbringend und voneinander lernend kommunizieren und gemeinsam Neues erschaffen können.

Weitere Infos finden Sie auf der Website unter www.butinfo.de/bundestagung

Veranstalter: Bundesverband Theaterpädagogik in Kooperation mit dem Institut für Theaterpädagogik der Hochschule Osnabrück, dem Agora Theater St. Vith und dem National Center of Competence Austria.

Autorinnen und Autoren

Harald-Volker Sommer

Mag. Phil., Theaterpädagoge BuT, Regisseur, Lehrbeauftragter. Vorstandsmitglied des internationalen Amateurtheaterverbandes (AITA).
harald.volker.sommer@gmx.de

Lorenz Hippe

Dramaturg, Regisseur, Theaterpädagoge, Dozent für szenisches Schreiben.
lorenzhippe@web.de

Margarita Tsomou

Dr. phil, ist Professorin für zeitgenössische Theaterpraxis am Institut für Theaterpädagogik Lingen, Kuratorin am Theater HAU Hebbel am Ufer und Mitbegründerin des feministischen Missy Magazins.
m.tsomou@hs-osnabrueck.de

Damaris Nübel

Dr. phil, ist Theaterpädagogin (BuT) und akademische Mitarbeiterin in den Studiengängen Kultur- und Medienbildung sowie Kulturelle Bildung an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.
nuebel@ph-ludwigsburg.de

Markus Joss

Regisseur, lehrt seit 2007 an der Hochschule für Schauspielkunst Ernst Busch, im Studiengang Zeitgenössische Puppenspielkunst den er seit 2013 leitet.
markus.joss@gmx.de

Frederik Hochheimer

BA, Wissenschaftlicher Mitarbeiter der Hochschule Osnabrück, Theaterpädagoge und Regisseur
f.hochheimer@hs-osnabrueck.de

Andreas Poppe

MA, Theater- und Literaturwissenschaftler, Lehrender am Institut für Theaterpädagogik der Hochschule Osnabrück, stellv.Vorsitzender des BuT e.V.
a.poppe@hs-osnabrueck.de

Bernd Ruping

Dr. phil, Professor für Theaterpädagogik/Darstellende Kommunikation und Leiter des Instituts für Theaterpädagogik der Hochschule Osnabrück.
b.rupng@hs-osnabrueck.de

Bernd Oevermann,

Wissenschaftlicher Mitarbeiter der Hochschule Osnabrück Studium Lehramt Sekundarstufe II, Theologie und Geschichte.
b.oevermann@hs-osnabrueck.de

Stephan B. Antczack

Theaterpädagoge (BuT), Kunstpädagoge u. Historiker, Fachkraft f. Suchtprävention, sozial-psychiatrischer Bezugsbegleiter.
antczack@gmail.com

Julia Browne

Theaterpädagogin (B.A.), Trainerin für Simulationspatienten der WWU Münster

Franziska Cordes

(BSc) wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsprojekt „TiP.De – Theater in der Pflege von Menschen mit Demenz“ an der Hochschule Osnabrück/Lingen.
f.cordes@hs-osnabrueck.de

Raimund Finke

Theaterpädagoge (BuT), Bildungsreferent
raimundfinke@gmx.de

Thilo Grawe

Studium d. Szenischen Künste und Inszenierung der Künste und der Medien in Hildesheim, ab Herbst 2020 Theaterpädagoge am JES Stuttgart.
t.grawe@gmx.de,

Lukas Guenther

Lehramtsstudent für Mathematik und Darstellendes Spiel, Theaterpädagoge, Videokünstler u.a. am Staatstheater Hannover.
lukas.guenther@me.com

Jessica Höhn

M.A., wiss. Mitarbeiterin im Forschungsprojekt „TiP.De – Theater in der Pflege von Menschen mit Demenz“ an der Hochschule Osnabrück/Lingen,
j.hoehn@hs-osnabrueck.de

Gerd Koch

Dr. phil. Prof. für „theorie und Praxis der sozialen Kulturarbeit“ an der Alice-Salomon-Hochschule bis 2006
koch@ash-berlin.eu

Rahel Kurpat

Theaterpädagogin (B.A.), Erwachsenenbildnerin (M.A.), Trainerin für Simulationspatienten der WWU Münster, Lehraufträge FH Münster & HSG Bochum
rahel.kurpat@uni-muenster.de

Friedhelm Roth-Lange

Theaterpädagoge (BuT), Dozent am Institut angewandtes Theater in Wien
rothlange@aol.com

Stefanie Seeling

Prof. Dr. Leitung des Forschungsprojekts „TiP.De-Theater in der Pflege von Menschen mit Demenz“ an der Hochschule Osnabrück/Lingen,
s.seeling@hs-osnabrueck.de

Maik Walter

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

Anzeigen

ANZEIGENFORMATE • ANZEIGENPREISE • ÜBERSICHT

Anzeigen im Innenteil:




1/1 Seite
Satzspiegel
Breite: 175 mm x
Höhe: 267 mm
▶ 440,- €




1/4 Seite hoch
Satzspiegel
Breite: 85 mm x
Höhe: 130 mm
▶ 150,- €




1/2 Seite hoch
Satzspiegel
Breite: 85 mm x
Höhe: 267 mm
▶ 270,- €



1/4 Seite quer
Satzspiegel
Breite: 175 mm x
Höhe: 65 mm
▶ 150,- €



1/2 Seite quer
Satzspiegel
Breite: 175 mm x
Höhe: 130 mm
▶ 270,- €



1/8 Seite quer
Satzspiegel
Breite: 85 mm x
Höhe: 65 mm
▶ 90,- €


Anzeigen Cover-Innenseiten und innen mit Beschnitt:



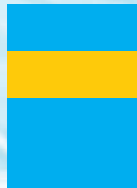
1/1 Seite
randlos mit Beschnitt
Breite: 214 mm x
Höhe: 301 mm
▶ 650,- €



1/4 Seite hoch
randlos mit Beschnitt
Breite: 104 mm x
Höhe: 146 mm
▶ 230,- €



1/2 Seite hoch
randlos mit Beschnitt
Breite: 104 mm x
Höhe: 301 mm
▶ 440,- €



1/4 Seite quer
randlos mit Beschnitt
Breite: 214 mm x
Höhe: 73 mm
▶ 230,- €



1/2 Seite quer
randlos mit Beschnitt
Breite: 214 mm x
Höhe: 146 mm
▶ 440,- €

Kleinanzeigen
(nur Text): max. 300 Zeichen inkl. Leerzeichen, Schriftgröße: 10 pt, Schriftart: normal und fett, Pauschalpreis ▶ 35,- €

Farbkosten:
(zzgl. zum Anzeigenpreis, nicht rabattierfähig)
1/8 Seite 30,-
1/4 Seite 60,-
1/2 Seite 120,-
1/1 Seite 190,-
▶ Alle Preise zzgl. der gesetzl. MwSt.

ANZEIGENFORMATE • ANZEIGENPREISE • ÜBERSICHT

- Auflage:** 1500–1800 Exemplare
Heftformat: 214 x 301 mm (A4 mit 2 mm Beschnitt)
Erscheinung: 2 x jährlich (Frühjahr und Herbst)
Anzeigenschluss: auf Anfrage, ca. 01.03. und 01.09. p. a.
Rabatte: 2 Anzeigen = 5%
 4 Anzeigen = 10%
 (im Heft, im Jahr oder in aufeinander folgenden Heften)
Dateiformate: Belichtungsfähige Dateien (Auflösung min. 300 dpi) in den Formaten: .jpg, .tif, .eps, .pdf

- Datentransfer:** per CD-ROM, Mail, USB-Stick möglich
Sondereinbarungen: Platzierungsvorschriften, (nicht rabattierfähig)
Rechnungen: zahlbar rein netto nach Erhalt, alle Preise verstehen sich zzgl. der gesetzlichen Mehrwertsteuer.
Preis pro Heft: 7,50 EUR + Porto
Jahresabonnement: 13,00 EUR + Porto
Studierendenabonnement: 10,00 EUR + Porto, zu beziehen über den Verlag oder die Herausgeber*innenverbände

ALLGEMEINE INFORMATIONEN

Verlag:
 Schibri-Verlag
 Am Markt 22
 17335 Strasburg/Um.
 Tel.: 039753/22757
 Fax: 039753/22583
 Homepage: www.schibri.de
 Mail: info@schibri.de
 UID: DE 152023012



Anzeigenverwaltung:
 Frau Helms
 Schibri-Verlag
 Am Markt 22
 17335 Strasburg/Um.
 Tel.: 039753/22757
 Fax: 039753/22583
 Mail: helms@schibri.de
 oder: info@schibri.de

Schibri-Verlag
 ... denn Ideen brauchen Worte

