

Das aktive Publikum - Theatervermittlung als künstlerische Praxis



Reader zur 27. Bundestagung des BuT 2012
zusammengestellt von Friedhelm Roth-Lange

"Vielleicht Vermittlung" so lautete der Titel für die Besucher-Programme der **DOCUMENTA (13)**

Das »Vielleicht« verweist, in einem positiven Sinn, auf das Fehlen von Gewissheit und allgemeinen Aussagen, die das Ganze repräsentieren. Es ist vielmehr ein Zeichen für ein aktives Überdenken, wie Wissen im Kontext von Kunst vorgestellt wird. Dieses Programm beschäftigt sich mit der Herausforderung, die Kunst für den Wunsch nach Stimmigkeit darstellt; es stellt unsere Sucht nach Worten infrage und will dazu anregen, innerhalb verschiedener Ideen und Logiken zu agieren. Es signalisiert die Unmöglichkeit, Kunst - oder irgendeine andere komplexe Form von Wissen - auf eine einzige Erklärung, Frage oder Thematik oder auf ein einziges Paradigma zu reduzieren.

www.13documenta.de/de/programme/

Inhalt: Reader "Der aktive Zuschauer"...	2
0 Kulinarisches Vorspiel	3
1 Kontext	4
Carmen Mörsch (2010), Kulturvermittlung im politischen Kontext	
2 Theatervermittlung	
2.1 Konzeptionelles	9
Ute Pinkert (2011), Theater und Vermittlung Gabriela Paule (2012), Theater sehen lernen	
2.2 Formate der Vorbereitung	11
Roth-Lange (2012), Sensibilisierung der Wahrnehmung Stang (2006) Unterrichtsprojekt zu "Hotzenplotz"	
2.3 Formate der Nachbereitung	12
Roselt (2010), Die Kunst des Ereignisses LAG Südwest ASSITEJ: Gesprächstipps und Fragen Linck (2012), Fragen zur Aufführung	
2.4 Feedbackgespräche	14
Schlünzen (2012), Feedbackgeben in der Probe Pfeiffer/List (2009) Feedbackgeben nach der Aufführung	
2.5 partizipative Angebote	16
Miriam Tscholl (2012) Bürgerbühne Dresden Birgit Lengers (2010), theatrale Schnitzeljagd am DT Berlin	
3 Gesprächsformen	17
LAG Südwest ASSITEJ, Regeln für die Moderation Graffitisteps Stafetten-Recherche moderierte Viererrunde (fishbowl-Variante)	
4 weiterführende Literatur	18

0 Kulinarisches Vorspiel

Innerer Monolog eines Mannes, der noch nie im Theater war

Ich stehe an der Frittenbude.
Ich sehne mich nicht nach einem Restaurant.
Ich war noch nie im Restaurant.
Wie könnte ich mich also danach sehnen.
Ich gehe auch nicht hin. Ausgeschlossen.
Man erzählt, da sitzt man.
Man sitzt an Tischen.
Man isst mit Messer und Gabel.
Es soll sogar ein Restaurant in der Stadt geben,
da isst man mit Stäbchen.
Unvorstellbar. Unmöglich.
Ich esse mit den Händen.
Ein Bekannter hat mir erzählt, kaum saß er am Tisch,
kam noch jemand, den er nicht kannte, fragte, ob er sich hinzusetzen dürfe,
mein Bekannter schaute zu den anderen Tischen hinüber,
die sind alle besetzt, was blieb ihm da übrig, als .ta zu sagen.
Ein Wildfremder. Am selben Tisch.
Ich stehe lieber.
Warum auch lange sitzen. Geht schneller so.
Im Stehen kann man keine Fritten mit Messer und Gabel essen.
Da müsste man ja drei Hände haben.
Mit Stäbchen ist es ganz unmöglich.
Fritten mit Stäbchen essen.
Das fehlt gerade noch.
Ich gehe nicht ins Restaurant
Auch nicht, wenn's regnet.
Auch nicht im Winter.
Nie.

(...) Mit den Kindern ins Theater gehen, ist wie mit ihnen ins Restaurant gehen: Wir entscheiden uns für ein Restaurant. Wir reservieren einen Tisch. Wir ziehen uns um. Wir sind rechtzeitig da. Und vor allem, wir sind hungrig. Wer nicht hungrig ist, stochert lustlos im besten Essen herum, wackelt unruhig auf seinem Stuhl hin und her und ärgert sich darüber, dass nicht aufgestanden wird, bis alle aufgeessen haben. Wir sind hungrig, wir wählen ein Gericht aus und sind neugierig auf einen neuen Geschmack. Vorsicht! In manchen Restaurants gibt es die Seite mit Kindergerichten. Meistens steht da: Nudeln mit roter Sauce, Fritten mit Ketchup oder Mayonnaise, Fischstäbchen mit Puree, Knackwürstchen mit Kartoffelsalat, dazu oft eine Cola oder süße Limonade gratis. Vorsicht! Wer ins Restaurant geht, um dort zu essen, was er immer isst, soll sich den Weg sparen. Wer ins Theater geht in der Hoffnung, Altvertrautes, Bekanntes, Abgelutschtes oder Wiedergekäutes anzutreffen, dem fehlt die wichtigste Voraussetzung; Hunger auf Neues, Unbekanntes, Fremdes. Um diesem Konflikt zu entgehen, verkaufen manche Theaterleute den Kindern und Jugendlichen lieber Fischstäbchen. Ich vertrete die Auffassung, ihnen Fisch anzubieten und ihnen zu erklären, wie man die Gräten vom Fleisch trennt. Frischer Fisch ist viel gesünder als Fischstäbchen, Er enthält viele lebensnotwendige Stoffe, weil in ihm das Lebewesen sichtbar ist, und deshalb erzählt er uns auch mehr über das Leben im Gegensatz zum Fischstäbchen, dessen Herkunft und Identität bis zur Unkenntlichkeit verstümmelt sind. Die Voraussetzung ist aber immer Hunger, Hunger auf Neues.(...)

Marcel Cremer (2004): Das Sehen Lernen. Referat im Rahmen des Schultheaterfestivals „Spring auf!“, Luxemburg
www.learn-line.nrw.de/angebote/schulkultur/modul/fachwe-ki04/grundschule...

1 Kontext

Carmen Mörsch (2010), Kulturvermittlung im politischen Kontext

(...) Bislang bedeutet „Kulturvermittlung“, dass sich das Vermittlungshandeln jeweils auf Werke, Gegenstandsbereiche und/oder Institutionen der Hochkultur bezieht. Doch diese Festlegung bringt keine wirkliche Eingrenzung des Begriffs mit sich, denn die Formen wie die Funktionen von Kulturvermittlung können auch und gerade mit der Hochkultur als Referenz enorm vielfältig sein. Je nach Ausgestaltung erfüllt Kulturvermittlung eine *affirmative* Funktion, wenn sie Institutionen der Hochkultur und das was sie produzieren, möglichst reibungslos an ein entsprechend initiiertes und bereits interessiertes Publikum vermittelt. Sie erfüllt eine *reproduktive* Funktion, insofern sie bemüht ist, vornehmlich Kinder und Jugendliche für diese Institutionen zu gewinnen und so das Publikum von morgen zu bilden. Sie kann auch eine *kritisch – dekonstruktive* Funktion übernehmen, wenn sie die bestehenden Selbstverständlichkeiten der Hochkultur und ihrer Institutionen hinterfragt, offenlegt und bearbeitet und die Lernenden mit Wissen ausstatten möchte, das ihnen ermöglicht, sich selbst ein Urteil zu bilden und sich über den eigenen Standort und seine Bedingungen bewusst zu werden. Und sie kann mitunter auch *transformativ*, im Sinne von gesellschafts- und institutionenverändernd wirken, wenn sie sich nicht mit einer kritischen Hinterfragung begnügt, sondern versucht, auf das, was sie vermittelt, Einfluss zu nehmen und es z.B. in Richtung mehr Gerechtigkeit, mehr kritisches Denken und weniger bürgerliche Distinktion zu verändern (vii). Für alle diese Funktionen gibt es Beispiele aus der Kulturvermittlung, auch wenn die affirmative und die reproduktive Funktion bislang und meistens überwiegen. Häufig erfüllen Projekte der Kulturvermittlung mehrere Funktionen gleichzeitig.

Zur Veranschaulichung sei hier das viel diskutierte Projekt „Rythm is it“ (viii) der Berliner Philharmoniker unter dem Aspekt der Funktionen von Kulturvermittlung noch einmal kurz diskutiert. Ein Dreierteam von ChoreographInnen, TänzerInnen und TanzpädagogInnen studierte im Jahr 2003 im Auftrag der Berliner Philharmoniker mit einer Gruppe etwa 250 Berliner SchülerInnen eine Choreographie zu Igor Strawinskis *Le Sacre de Printemps* ein. Dabei besuchten sie auch einmal eine Probe des Musikstücks der Berliner Philharmoniker. Die Choreographie wurde vor 2500 ZuschauerInnen in der Arena Treptow in Berlin aufgeführt. Der zum Projekt entstandene Film dokumentiert eindrücklich das Vorgehen des Vermittlungsteams: Es geht ihm in erster Linie darum, die SchülerInnen, von denen geschrieben wird, sie entstammten zum größten Teil „sozialen Brennpunkten“, zum Dranbleiben zu motivieren, um ihnen am Ende das Erfolgserlebnis der kollektiven Leistung, der eigenen körperlichen Erfahrung von Tanz und Musik und des Sichtbarwerdens in einem renommierten Raum der Hochkultur zu ermöglichen. Die hauptsächliche Funktion dieses Projektes liegt sicher im *reproduktiven* Bereich, in der Heranbildung des Publikums von morgen. Jugendlichen, von denen angenommen wird, sie hätten keine Beziehung zu klassischer Musik und zum Ballet, sollte eine positive Erfahrung ermöglicht werden, die im besten Fall dauerhaft zu einer Einstellungsänderung gegenüber diesen Bereichen der Hochkultur führt. Diese Einstellungsänderung soll sie im Sinne bürgerlicher Werte zu ein bisschen „besseren“, ein bisschen leistungsbereiteren Menschen machen. Was dem Projekt gänzlich fehlt, ist die *dekonstruktiv – kritische* Funktion: An keiner Stelle (zumindest im Film nicht sichtbar) wird mit den Jugendlichen diskutiert, was sie da eigentlich einüben, an welcher Stelle sich das Werk, auf das sich die Kulturvermittlung hier bezieht, im Kanon verortet und wo die beteiligten Jugendlichen im Verhältnis dazu stehen. Auch wird mit ihnen nicht darüber gesprochen, was es für die Philharmoniker bedeutet, mit ihnen zusammen zu arbeiten, an welcher Stelle sich hier vielleicht ein Lernen auf beiden Seiten ereignen könne und welche ungeheuren symbolischen Mehrwert die Philharmonie daraus gewinnt, dass sie mit den als „benachteiligt“ markierten SchülerInnen eine in diesem Ausmass öffentlichkeitswirksame Kooperation eingeht. Dementsprechend haben solche Reflexionen auch keine Bedeutung für die formale Umsetzung des Projektes: Die Inszenierung besteht aus bekannten choreografischen Figuren der Arbeit mit grossen (Laien-)ensembles und ist in erster Linie auf Überwältigung des Publikums aus, dessen Vorstellungen von Klassischer Musik und deren Darbietung trotz der Aufführung durch Kinder und Jugendliche *affirmiert* wird: Kein inhaltlicher oder ästhetischer Bruch nirgends(ix). Doch hatte das Projekt in Bezug auf die Vermittlung in die Institutionen hinein auch eine *transformative* Funktion: Zum einen gab es vorher keine Vermittlungsprojekte in diesem Umfang im deutschsprachigen Raum, die an ein Orchester geknüpft waren. Auch hat sich ein Bewusstsein für die Möglichkeiten des Einsatzes von Tanz an Schulen durch dieses Projekt ungewöhnlich schnell verbreitet. So kam es zu nachweislichen strukturellen Veränderungen in den Institutionen: Es wurden mehr Projekte des Tanzes an Schulen gefördert, und Orchester machen sich seitdem Gedanken über ihren Vermittlungsauftrag über die Aufführungspraxis hinaus und richten zuweilen auch Stellen für die Vermittlungsarbeit ein(x). Diese Verschiebung im institutionellen Bewusstsein von Schulen und Orchestern ermöglicht es in der Folge, dass auch Vermittlungsprojekte mit anderen funktionellen Schwerpunkten stattfinden können. *Rhythm is it* war im deutschsprachigen Raum ein, wenn auch umstrittener, Vorreiter.

2. Kontext der Kulturvermittlung: Welche gesellschaftliche Verantwortung trägt Kunst- und Kulturvermittlung heute?

Zur Zeit erlebt Kulturvermittlung eine politische Konjunktur, die mitunter als „Boom“ bezeichnet wird, die sich bisher allerdings vor allem rhetorisch und weniger in strukturellen Veränderungen niederzuschlagen scheint.

Unter anderem begründet sie sich durch Beschreibungen über die vielfältigen sozialen Wirkungen der Kulturvermittlung. In ihnen spiegeln sich die bereits beschriebenen, widersprüchlichen Funktionen des Kulturbegriffs deutlich wieder. Einige dieser Wirkungsbeschreibungen seien im Folgenden angeführt(xi).

a) Kunst als Modell und Modus zur Wissensproduktion in der Wissensgesellschaft

Heutige und besonders auch zukünftige Gesellschaften sind und werden dynamischer und heterogener sein als die vorherigen. Lebenslanges und informelles Lernen sowie der Erwerb von Schlüsselqualifikationen stehen heute im Zentrum der Diskussion um einen Bildungsentwurf für das 21. Jahrhundert. Der Freizeitbereich als Raum für Bildung erfährt einen Bedeutungszuwachs. Die Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur trägt dazu bei, durch die Förderung von „Soft Skills“ eine Haltung zu entwickeln, die diesen Anforderungen im Sinne eines „lebenslangen Lernens“ gerecht werden kann.

b) Kunst und Kreativität als Wirtschaftsfaktor

Im Blick ist hier vor allem der Sektor der Kreativwirtschaft, der sich mit einer Stärkung des kreativen Potentials in der Gesellschaft, eine Investition in die Zukunftsfähigkeit der Kulturindustrie erhofft. Doch auch die ökonomische Aufwertung von Quartieren durch die schlichte Präsenz von Kulturschaffenden, genauso wie der Beitrag des Kunstmarktes zum Bruttosozialprodukt, sind ökonomische Argumente für die Ausbildung künstlerischen Nachwuchses und für kulturell gebildete KonsumentInnen.

c) Kunst macht intelligent

Von Seiten der Neurophysiologie wird das Argument vorgetragen, die frühzeitige Auseinandersetzung mit künstlerischer Produktion führe zu einer besseren Gehirnleistung.

d) Kunst fördert andere Intelligenzen

Von Seiten der Erziehungswissenschaft und der Psychologie wiederum wird die tentative Haltung, die aus künstlerischer Betätigung resultiert und das Potential der Förderung von „multiplen Intelligenzen(xii)“ als konstitutiv für einen zeitgemäßen Entwurf von Schule als „Labor der Zukunft“, in der nicht nur kognitive Fähigkeiten entwickelt werden, gesetzt.

e) Kunst als Bildungsgut

Diese Legitimation basiert auf einem humanistischen Bildungsbegriff, in dem die Künste als wertvolles Bildungsgut verstanden werden, an welches diejenigen, die solches nicht von alleine zu erkennen in der Lage sind, heranzuführen wären. Aus Sicht der Kulturinstitutionen geht es außerdem um die Heranbildung eines „Publikums von morgen“.

Damit zusammen hängt das Argument der

f) Erweiterung des Publikums aus fiskalischer Verantwortung Hier steht die Legitimationsfrage einer „Elite-Kunst und Kultur“ im Vordergrund, für einen sehr gebildeten, kleinen Bevölkerungsanteil. Die Bemühungen einer Erweiterung des Publikums gehen von der Annahme aus, dass ein von allen getragenes, durch Steuergelder finanziertes Kunst- und Kultursystem, sich nur durch ein breiteres und heterogenes Publikum legitimieren kann. Damit wiederum zusammenhängend ist das Argument der

e) Inklusion und kulturellen Teilhabe

Der Inklusionsgedanke kritisiert die Tatsache, dass Kunst- und Kulturinstitutionen große Teile der Gesellschaft ausschließen. Geleitet von ethischen Grundsätzen und Demokratisierungsgedanken im Sinne einer gerechteren Gesellschaft sollen diese, bislang ausgeschlossenen Gruppen durch Bildungsangebote an das vorhandene Kunst- und Kulturangebot herangeführt werden, ohne dass sich dieses und seine Institutionen dafür zwangsläufig verändern müssten.

f) Mitbestimmung und Mitgestaltung

Diese Legitimation geht über die Feststellung der Notwendigkeit von Inklusion und Teilhabe hinaus und fordert im Kontext der Emanzipation und Selbstbestimmung die aktive Mitgestaltung vorhandener Praktiken und Ästhetiken des Kunst- und Kultursystems. Der gesellschaftlichen Entkopplung der Künste von gesellschaftlichen Realitäten soll entgegen gewirkt werden.

g) Kunst und Kultur als Werkzeug

Der Beschäftigung mit Kunst und Kultur werden Potentiale für die Bekämpfung von gesellschaftlichen und sozialen Problemen zugeschrieben. Das Bilden mit Kunst wird hier von unterschiedlichen Seiten (von politischen EntscheidungsträgerInnen und ihren Behörden über Stiftungen bis zu AktivistInnen) gezielt in verschiedenen Kontexten eingesetzt: im Gesundheitswesen, zur Bekämpfung von sozialer Ungleichheit, Gewalt, Sexismus, Fundamentalismus oder Rassismus, als Werkzeug zur Verstärkung und Sichtbarmachung von Forderungen.

Angesichts dieser vielfältigen Wirkungsbeschreibungen könnte es verwundern, dass Kulturvermittlung nicht sofort an oberer Stelle auf der Prioritätenliste von jedem denkbaren Bildungsplan erscheint. Doch handelt es sich bei ihnen um Beiträge in einer kontrovers geführten Debatte. Sie sind ihrerseits ebenso bedenkenswerten Kritiken ausgesetzt, die sowohl auf die ihnen innewohnenden unhinterfragten Voraussetzungen als auch auf möglicherweise nicht mitbedachte Konsequenzen der Wirkungsbeschreibungen abzielen. Eine der häufigsten Kritiken bezieht sich auf die

a) Instrumentalisierung von Kunst

Das Potential der Künste liegt aus dieser Perspektive gerade in der Auseinandersetzung mit dem Nutzlosen, nicht Verwertbaren, Provozierenden, Unbequemen, Unwägbar, Differenten, sich Verweigernden. Initiativen wie der „Kompetenznachweis Kultur“ sind daher beispielsweise in der Hinsicht kontraproduktiv, da sie die Förderung der Kulturvermittlung zu offensiv an deren Nutzen für den Arbeitsmarkt knüpfen. Stattdessen sollte offensiv für die Wichtigkeit offener, und nicht auf Verwertbarkeit angelegter Bildung argumentiert werden. Genau wie die Kunst braucht auch die Kulturvermittlung eine gewisse Autonomie. Insbesondere das Postulat von Kunst und „Kreativität“ als Wirtschaftsfaktor bedeutet eine

b) Ökonomisierung von kultureller Arbeit und Bildung ohne Chance auf Hinterfragung kapitalistischer Voraussetzungen.

Das Paradigma der „Chancengleichheit“, das häufig mit dem Inklusionsgedanken in der Kulturvermittlung gekoppelt ist, naturalisiert implizit das Paradigma des Wettbewerbs. Nicht gefragt wird dabei nach den Leuten, die gar nicht in die Schleife des „Lebenslangen Lernens“ hineinkommen wollen, für die das Bilden mit den Künsten vor allem qualifizieren soll. Dagegen wird bspw. die „Fähigkeit zur Kritik“ nur als eine Unterkompetenz bei den „sozialen Kompetenzen“ im Kompetenznachweis Kultur der deutschen Bundesvereinigung für kulturelle Jugendbildung(xiii) aufgeführt. Jedoch kann die intensive Beschäftigung mit Kunst und Kultur möglicherweise auch zu exzessiver und offensiver Faulheit und der Verweigerung von stupider Lohnarbeit anstatt zu mehr Leistungsbereitschaft führen. Davon ist in den Legitimationsstrategien allerdings nirgendwo die Rede.

Es ist auch festzustellen, dass zumindest bis dato die Präkarisierung von sogenannten „Kreativen“ bestehen bleibt, trotz oder vielleicht gerade wegen der Aufwertung ihres Arbeitsfeldes. Im Kontext einer Deregulierung von Märkten und sozialen Systemen eignen sie sich mit den ihnen zugeschriebenen Attributen wie flexibel, risiko- und leistungsbereit, selbstbestimmt, selbstbeauftragt und selbstverantwortlich ausgezeichnet als Rollenmodelle(xiv). Die treibende Kraft der Förderpolitik ist hier weniger Selbstbestimmung und Emanzipation, sondern die Idee, dass Menschen mit diesen Attributen dem System weniger zur Last fallen. Dies ist der eigentliche Bildungsinhalt des Bildens mit den Künsten.

c) „Kreativität“ als Gegenstand der Hirnforschung ist vom gleichen Leistungs- und Wettbewerbsparadigma durchdrungen. Diese konzentriert sich ausschließlich auf die Entwicklung von Individuen, ohne gesellschaftliche Zusammenhänge zu thematisieren und ist dabei biologistisch und positivistisch. Zudem tendieren die in diesem Kontext erscheinenden Veröffentlichungen dazu, konservative Konzepte von kanonisierter Hochkultur absolut zu setzen – Schwangere sollen ihren Föten Mozart vorspielen, nicht etwa Die Goldenen Zitronen.

d) Verwiesen wird auch auf die bereits oben angedeutete koloniale / rassistische Verfasstheit von „Kultur“. Diese Kritik wendet sich gegen einen unkritischen, allzu emphatischen Kulturbegriff, der dessen kolonial-rassistische Konnotation ausblendet: Das Aufkommen des Kulturbegriffs ist mit einem Identifizierungsproblem behaftet, weil sich eine „Kultur“ nur im Unterschied zu anderen Kulturen bestimmt. Im Namen der Kultur wird regelmäßig die Ablösung traditioneller Werte, die die Moderne charakterisiert, zu Gunsten einer emphatischen Selbststiftungsphantasie umgedeutet, die per se die kulturellen Unterschiede asymmetrisch nach dominanten und inferioren Merkmalen konzeptualisiert. [...] Von daher gibt sich jede Kultur als kolonial zu erkennen.“(xv). So muss bei dem Postulat, Kulturvermittlung sei per se gut für „die Menschen“ bedacht werden, dass mit ihr häufig, wenn nicht immer, die zumindest implizite Vermittlung dominanter, bürgerlich – westlicher, auch nationalidentitärer Wertvorstellungen erfolgt. Ein Beispiel für letzteres ist der von 1943 bis 1970 obligatorische Besuch von Schillers Drama „Wilhelm Tell“ für alle achten Klassen im Kanton Zürich. Ein aktuelleres Beispiel ist die Rede der Deutschen Bundeskanzlerin Angela Merkel anlässlich der Festveranstaltung „10 Jahre Beauftragter der Bundesregierung für Kultur und Medien“ in der sie postulierte:

„Kunst und Kultur geben uns ein Gefühl dafür, wo wir herkommen, wo wir zu Hause sind und wie sich unsere Identität zusammensetzt. Sie dokumentieren in hohem Maße Zusammengehörigkeit und fördern den Zusammenhalt einer Gesellschaft. Das heißt also, Kultur ist das einigende Band für unser Deutschland. Deshalb sprechen wir auch nicht umsonst von der Kulturation Deutschland.“(xvi). Umgekehrt birgt das fröhlich-naive Postulat der „kulturellen Vielfalt“ die Gefahr von ethnischer Essentialisierung, da Personen auf die – von außen zugeschriebenen – kulturellen Praktiken ihrer Herkunftsländer verwiesen werden. Den derart „angerufenen“ Akteuren bleibt kaum etwas anderes übrig, als diese Zuschreibungen zu erfüllen, da ihnen weder ökonomisch noch symbolisch ein anderer Platz innerhalb des kulturellen Feldes gewährt wird(xvii).

Dieser kritische Einwurf erhält gegenwärtig eine besondere Brisanz, da nicht erst seit den Anschlägen vom 11. September 2001 eine Verschiebung von „biologischen“ zum „kulturellen Rassismus“ zu beobachten ist. Gewalttätige Übergriffe, staatliche Kontrolle und Medienberichterstattung richten sich seitdem zunehmend an einer Matrix von als „kulturell“ markierten Oppositionen, wie „islamisch kontra abendländisch“ aus(xviii).

Damit zusammen hängt das Phänomen der

e) Kulturalisierung politischer Probleme und Verkleisterung von struktureller Gewalt

Diese Kritik richtet gegen die Legitimation, Kultur sei ein Mittel zur Verbesserung sozialer Verhältnisse. Kritisiert wird, dass „kulturelle Teilhabe“ häufig an die Stelle realer politischer Mitbestimmung tritt, dass Kulturpro-

jekte zur Beruhigung und Dekoration und nicht zur Bekämpfung von Problemen dienen und – meistens kostspieligere oder kontroversere – politische Eingriffe wie Gesetzesänderungen oder die Umverteilung von Geld ersetzen. Als Beispiel hierfür sei eine konservative Regierung eines deutschen Bundeslandes erwähnt, die nach ihrem Antritt den regionalen Anti-Rassismus-Initiativen die Gelder kürzte und gleichzeitig die freien Kunstschulen in der Region dazu verpflichtete, Projekte in Hauptschulen „mit hohem MigrantInnenanteil“ durchzuführen(xix).

f) Der Nachweis der Nützlichkeit ist nicht erbracht.

Vor allem im angelsächsischen Kontext, wo Studien, welche die sozialen Wirkungen von Kunst belegen(xx), massive kulturpolitische Konsequenzen nach sich zogen, wird die Kritik geäußert, dass diese Studien nicht wirklich valide seien(xxi). Damit einher geht häufig die Forderung, die Finanzierung von Kunst gänzlich von jeglichem Bildungsimperativ abzukoppeln: Die Künste sind nur etwas für zukünftige und gegenwärtige Kunstprofis und als solches erfüllten sie bereits eine wichtige Funktion(xxii).

Sieht man von der zuletzt erwähnten Forderung, Kulturvermittlung abzuschaffen, weil Kultur sowieso nur für die ExpertInnen wichtig sei, einmal ab, implizieren die übrigen hier angeführten Kritiken bestimmte Konsequenzen für die Kulturvermittlung. Und hier komme ich zu meiner Beantwortung der Frage nach der gesellschaftlichen Verantwortung der Kulturvermittlung: Sie besteht aus meiner Sicht darin, jeweils deutlich und begründet Position zu beziehen. Denn die Kritiken einfach zu ignorieren bedeutet nichts weiter, als in einer bestimmten Weise, die durch diese Ignoranz geprägt ist, zu handeln – und schon hätte man wieder Position bezogen, unwillkürlich.

Aus der Perspektive der angeführten Kritiken leite ich für die Kulturvermittlung ein Selbstverständnis als selbstreflexive und kritische Praxis ab. So verstanden, dient sie der Förderung von gesellschaftlicher Emanzipation und Mitbestimmung und damit auch der permanenten (Selbst-) Befragung und Transformation von Kunst, von Kultur und ihren Institutionen. Sie dient Ausbildung von Widerborstigkeit. Sie betont das Potential der Differenzenerfahrung und setzt dem Effizienzdenken die Aufwertung von Scheitern, von Suchbewegungen, von offenen Prozessen und offensiver Nutzlosigkeit als Störmoment entgegen. Anstatt Individuen den Willen zur permanenten Selbstoptimierung als beste Survival-Option anzubieten, stellt sie Räume zur Verfügung, in denen – neben Spaß, Genuss, Lust am Machen und Herstellen, Schulung der Wahrnehmung, Vermittlung von Fachwissen – auch Probleme identifiziert, benannt und bearbeitet werden können. In denen gestritten werden kann. In denen so scheinbar selbstverständlich Positives wie die Liebe zur Kunst oder der Wille zur Arbeit hinterfragt werden und eine Diskussion darüber in Gang kommen kann, was eigentlich für wen das gute Leben sei. In denen es daher weniger um lebenslängliches, als um lebensverlängerndes und lebensveränderndes Lernen geht. In denen außerdem niemand aufgrund von Alter, Herkunft, Aussehen, körperlichen Dispositionen, Geschlecht oder sexueller Orientierung diskriminiert wird und in denen stattdessen parteilich gehandelt wird. In denen daher die Notwendigkeit umgesetzt wird, auch über die eigene Privilegiertheit als KulturarbeiterIn – denn trotz materiellem Mangel gibt es viele Privilegien wie z.B. die richtige Hautfarbe, den Zugang zum richtigen Wissen und zur richtigen Kultur(xxiii) – zu reflektieren und zu durchkreuzen und sie strategisch für mehr Gerechtigkeit einzusetzen. (Herv. v F.R-L)

Solche Räume kultureller Bildung weisen als konstitutive Merkmale eine Reflexivität gegenüber dem Kulturbegriff und aktiven Widerstand gegen Kulturalisierung von Konflikten und politischen Problemen auf, genauso wie eine Reflexivität gegenüber den mit „Kunst“ verbundenen Wertvorstellungen und Mythen. In ihnen wird die transparente Vermittlung von Werkzeugen zum Lernen betrieben, die Schaffung von Bewusstsein über die eigenen Kontexte, politische Verhältnisse und über Möglichkeiten der Künste, (auch kollektiv) zu handeln, zu ermächtigen und zu verändern. Und last but not least, die besonderen Möglichkeiten der Künste, all diesem jeweils eine Form zu geben, die ihrerseits nicht so einfach instrumentalisierbar und inkorporierbar ist wie manche Legitimationen für Kulturelle Bildung.

3. Wegweisende Perspektiven für den Dialog zwischen Schule und Theater

Soweit zu meiner Vision, was die gesellschaftliche Verantwortung der Kulturvermittlung angeht. Doch Position in der Kulturvermittlung zu beziehen, kann selbstverständlich auch zu ganz anderen Schlussfolgerungen führen. Zum Beispiel kann man den Standpunkt vertreten, Hochkultur sollte durch die Vermittlung nicht hinterfragt und bearbeitet, sondern als etwas Erhabenes kontemplativ genossen werden; Kulturvermittlung sollte in diesem Sinne eine dienende Funktion einnehmen. Oder: Kulturvermittlung sollte sich den jeweils angenommenen Interessen von Kindern und Jugendlichen möglichst weit anpassen, sie nicht überfordern, sie „da abholen wo sie stehen“ und dabei möglichst noch kompatibel mit dem Lehrplan sein. Oder: Kulturvermittlung sollte in dem sonst so kognitiv ausgerichteten Lehrbetrieb der Schulen eine Kompensationsleistung in Richtung Entspannung und Körperarbeit leisten. Oder. Worauf es mir hier ankommt, ist, dass die jeweiligen Positionen in Kenntnis der fachlichen Debatte transparent gemacht und argumentativ begründet werden. Dies geschieht im Bereich der Kulturvermittlung noch sehr selten. Sie ist in erster Linie ein Praxisfeld, und kritische (Selbst-)reflexion, wenn sie überhaupt stattfindet, bezieht sich bis dato vor allem auf die Frage nach den Methoden. Die Frage, welche Verstricktheiten und Komplizenschaften man jeweils durch das eigene

Vermittlungshandeln eingeht, welche Position man durch eine Projektkonzeption, eine TeilnehmerInnenadressierung (oder schon allein durch die Verwendung des von der KonsumentInnenforschung geprägten Begriffs „Zielgruppe“), oder durch die simple Entscheidung für oder gegen den Besuch eines bestimmten Theaterstücks mit einer Schulklasse jeweils unwillkürlich bezieht, wird bisher selten diskutiert.

(...) Ein Praxisbeispiel zum Nachahmen, das in diese Richtung weist, ist für mich das bereits zum sechsten Mal stattfindende Projekt „Watch this Space!“^(xxv), das von engage, dem internationalen Netzwerk für KunstvermittlerInnen in England seit einigen Jahren betrieben wird. In diesem Projekt verbringen Lehrpersonen eine (bezahlte) Zeit als Mitarbeiterin in einer Kunstinstitution, die Gegenwartskunst zeigt. Die Vermittlungspersonen der Kunstinstitutionen verbringen ebenfalls Zeit in der Schule und arbeiten dort mit. Beide Seiten lernen die Logiken, die Sachzwänge, die Bedürfnisse und die Möglichkeiten der anderen Institution gut kennen. Auf dieser Basis werden dann Projekte für die gemeinsame Weiterarbeit entwickelt: Welche Fragen sind für beide Einrichtungen von Interesse, was könnten gemeinsame Ziele sein, wie wären diese umzusetzen? Welche Voraussetzungen wären dafür nötig, wie können sie geschaffen werden? Die in der Folge durchgeführten Projekte genau wie die Erkundungszeit in den Institutionen werden von beiden Seiten, unterstützt von einer wissenschaftlichen Begleitung, dokumentiert und ausgewertet. So wird ein gemeinsames Wissen produziert, das eine völlig andere und systematischere Basis für zukünftige Kooperationen bietet als das bislang bei uns übliche Wechselspiel aus Angeboten und Erwartungen aneinander, die dann eben im günstigen Fall erfüllt oder im ungünstigen enttäuscht werden. (...)

^{vii} Zu diesen vier Funktionen siehe ausführlicher Mörsch, Carmen (2009): Am Kreuzungspunkt von vier Diskursen. In: Mörsch, Carmen und das Forschungsteam der documenta 12 (2009): KUNSTVERMITTLUNG 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojekts.

^{viii} Ich greife auf dieses Projekt zurück, weil es einen Bekanntheitsgrad erlangt hat, der sicher stellt, dass die meisten hier adressierten LeserInnen sich darunter etwas vorstellen können. Für diejenigen, denen das Projekt neu ist, sei auf folgende Website verwiesen: <http://www.rhythmisit.com> (zuletzt abgerufen am 28.7.2010)

^{ix} Vgl. hierzu auch Seitz, Hanne (2008): Kunst in Aktion. Bildungsanspruch mit Sturm und Drang. Plädoyer für eine Performative Handlungsforschung. In: Ute Pinkert (Hg.): Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen. Berlin/Milow/Strasbourg.

^x So zum Beispiel das Sinfonieorchester in Wuppertal. Vgl. Artikel „Barockige Orchesterklänge im Jumpstyle“, in: Neue Musikzeitung 7/09, 58. Jahrgang, <http://www.nmz.de/artikel/barockige-orchesterklaenge-im-jumpstyle> (zuletzt abgerufen am 28.7.2010)

^{xi} Die folgenden Abschnitte sind in Teilen folgendem Text entnommen: Mörsch, C.: Glatt und Widerborstig: Begründungsstrategien für die Künste in der Bildung. In: Gaus – Hegener, E.; Schuh, C. (Hg.): Netzwerke weben – Strukturen bauen. Künste für Kinder und Jugendliche. Oberhausen: Athena.

^{xii} Vgl. Gardner, Howard (1983): Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books

^{xiii} „Der Kompetenznachweis Kultur ist ein Bildungspass für Jugendliche, die sich in der kulturellen Bildung engagieren. (...) Die persönlichkeitsbildenden Entwicklungen, die die kulturelle Bildungsarbeit fördert, bringen beispielsweise Ausdauer, Toleranz, Team- und Kommunikationsfähigkeit hervor. Solche Schlüsselqualifikationen, die die Gesellschaft heute nachfragt, weist der Kompetenznachweis Kultur aus.“ http://www.lkjnds.de/index.php?kompetenznachweis_kultur (zuletzt abgerufen am 4.8.2010)

^{xiv} Siehe hierzu Dalton, Pen (2001): The Gendering of Art Education. Berkshire: Open University Press; von Osten, Marion; Spillmann, Peter (Hg.) (2003): Be Creative – Der kreative Imperativ. Zürich: Edition des Muse-um für Gestaltung Zürich; Raunig, Gerald; Wuggenig, Ulf (2007): Die Kritik der Kreativität. Wien: Turia + Kant

^{xv} Stephan Moebius, Dirk Quadflieg (Hg.) (2006): Kultur. Theorien der Gegenwart. Wiesbaden: VS Verlag

^{xvi} Die gesamte Rede ist nachzulesen unter www.bundesregierung.de/Content/DE/Rede/2008/10/2008-10-28-merkel-10-jahre-bkm.html

^{xvii} Vgl. u.a. Steyerl, Hito (2007): Kultur: Ein Begriff ohne Grenzen. Alltag und Verbrechen. In: Köchlk, Sylvia, Patulova, Radostina, Yun, Vina: fields of TRANSFER. MigrantInnen in der Kulturarbeit. Wien: IG Kultur

^{xviii} Pierre-André Taguieff (1998): Die Metamorphosen des Rassismus und die Krise des Antirassismus. In: Ulrich Bielefeld (Hg.): Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt? Hamburg: Hamburger Edition

^{xix} Vgl. Mörsch, Carmen (2007): Im Schatten des grossen K. In Mörsch, Carmen; Fett, Sabine (Hg.): Schnittstelle Kunst – Vermittlung. Zeitgenössische Arbeit in Kunsthochschulen. Bielefeld: Transcript

^{xx} Vgl. U.a. Matarasso, F.: „Use or Ornament. The Social Impact of Participation in the Arts“, London: Comedia 1997/2000 50 Social Impacts of Participation in the Arts <http://www.institutumeni.cz/res/data/004/000571.pdf> (zuletzt abgerufen am 27.7.2010) oder National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (1998): All our Futures: Creativity, Culture and Education. London (zu finden unter www.sirkenrobinson.com, zuletzt abgerufen am 27.7.2010)

^{xxi} Vgl. Merli, Paola (2002): Evaluating the social impact of participation in arts activities. A critical review of Francois Matarasso's "Use of Ornament?" In: International Journal of Cultural Policy, 8 (1)

^{xxii} Vgl. Mirza, Munira: „For art's sake?“ Guardian.co.uk, Freitag, 10. Februar 2006

^{xxiii} Siehe hierzu: Maria do Mar Castro Varela und Nikita Dhawan: Breaking the Rules. Bildung und Postkolonialismus. In: Mörsch, Carmen und das Forschungsteam der documenta 12 (2009): KUNSTVERMITTLUNG 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojekts. Berlin, Zürich: Diaphanes

^{xxiv} So kann man in diesem Fach in Deutschland inzwischen in einigen Bundesländern im Fach Theater die Abiturprüfung ablegen, in der Schweiz dagegen ist es in keiner Schulform als eigenständiges Unterrichtsfach im Curriculum

^{xxv} <http://www.engage.org/projects/watchthisspace.aspx> (zuletzt abgerufen am 28.7.2010) Ein instruktiver Leitfadentext ist als PDF herunterzuladen unter http://www.engage.org/projects/...%5Cdownload%5C1163220A68_engage_WatchThisSpace_Toolkit_final_v2.pdf (zuletzt abgerufen am 28.7.2010)

2 Theatervermittlung

2.1 Konzepte

Ute Pinkert (2011), Theatervermittlung

Was ist Theatervermittlung?

Der Begriff der Theatervermittlung ist relativ jung und von dem der Theaterpädagogik nicht klar abzugrenzen. Er wird in jüngerer Zeit verstärkt dazu genutzt, innerhalb des sich stetig ausdifferenzierenden breiten Arbeitsfeldes der Theaterpädagogik denjenigen Bereich zu kennzeichnen, der auf das professionelle Theater und seine Institution bezogen ist. In den Blick genommen werden damit alle Aktivitäten, die von den theaterpädagogischen Abteilungen an den Stadt-, Staats- und freien Theatern ausgehen bzw. die Theater als Partner vor allem für die kulturell-ästhetische Bildung in der Schule einbeziehen. Theatervermittlung ist damit enger zu fassen als Kulturvermittlung. Nach Carmen Mörsch kann man sie verstehen als eine „Praxis, Dritte einzuladen, um die Theaterkunst und die Institution des Theaters für Bildungsprozesse zu nutzen“ (vgl. Mörsch, 9). Anders als in der Kunstvermittlung steht die Reflexion der spezifischen Verfahren, Formate und Theorien der Theatervermittlung noch am Anfang.

Wozu braucht es Theatervermittlung?

Die Theaterkunst, die sich in der Dialektik von Spielen und Zuschauen entfaltet, ist im Kern immer Vermittlung. Unter dem Aspekt der Kommunikation betrachtet, ist die theatrale Situation dadurch gekennzeichnet, dass Darsteller auf der Bühne Zeichen produzieren – und zwar zum Zwecke ihrer Wahrnehmung durch Zuschauer im Hier und Jetzt des theatralen Ereignisses. Die theatrale Kommunikation gelingt, wenn die Zuschauer die produzierten und vermittelten Zeichen im Rahmen der intendierten Bedeutung verstehen und unmittelbar auf sie reagieren. Theatervermittlung wird immer dann (historisch) notwendig, wenn die theatrale Kommunikation gestört ist: zum Beispiel weil die Zuschauer nicht mit den auf der Bühne produzierten Zeichen vertraut sind, wie die Arbeiter zur Zeit der Volksbühnenbewegung um 1900 mit den Darstellungskonventionen des Bürgerlichen Theaters.

Die gegenwärtige Störung der theatralen Kommunikation lässt sich vereinfacht auf die technologische Entwicklung und den Strukturwandel der Öffentlichkeit zurückführen: Die damit einhergehenden Veränderungen der Wahrnehmungsweisen und des Freizeitverhaltens sowie eine stetige Ausdifferenzierung in immer spezifischere Milieus und Gruppen verändern die Bedingungen der theatralen Kommunikation in radikaler Weise.

Herausbildung der gegenwärtigen Formen von Theatervermittlung

Gab es an den Kinder- und Jugendtheatern schon weit länger „pädagogische Abteilungen“ (wie an den staatlichen Kinder- und Jugendtheatern der DDR) oder assoziierte PädagogInnen (wie am Grips Theater Berlin), wurden theaterpädagogischen Abteilungen an den Stadt- und Staatstheatern erst etwa seit Mitte der 1980er Jahre eingerichtet. Der übergreifende Auftrag an die TheaterpädagogInnen, die zu Beginn auch als „JugenddramaturgIn“ bezeichnet wurden, bestand darin, Jugendliche als Publikum zu gewinnen und zu qualifizieren. Konkret schlug dieser allgemeine Auftrag in verschiedenen Aufgaben nieder, die mit folgenden Stichworten charakterisiert werden können: „Nachwuchsförderung des Publikums“ (Günter, 17), Abbau von „Barrieren der Akzeptanz“ (ebd.); „Gründung und Förderung eines Jugendklubs“ (Boldwin, 14), der Arbeit an einer „engeren Vernetzung zwischen Schule, Universität und örtlichen Kulturbetrieben“ (ebd.).

Theatervermittlung heute

Innerhalb der letzten zehn Jahre haben im Prinzip alle professionellen Theater einen (meist sehr kleinen) Teil ihrer personellen und finanziellen Ressourcen in die Vermittlung investiert. Es gibt in Deutschland heute kaum noch Theater, die keine TheaterpädagogInnen beschäftigen. Im Zuge der gesellschaftlichen Aufwertung der kulturellen Bildung haben sich die Arbeitsfelder der Theatervermittlung dabei rasant entwickelt und ausdifferenziert. An vielen Häusern bilden die TheaterpädagogInnen eine wichtige (Beziehungs-)Brücke zwischen dem künstlerischen Betrieb und den Bedürfnissen des Publikums. Wenn man sich die Praxis der Vermittlungsabteilungen ansieht, lassen sich drei große Arbeitsbereiche unterscheiden: 1. die Entwicklung und Durchführung von Angeboten zur Spielplanvermittlung (Formen von Vorund Nachbereitungen); 2. die praktische Theaterarbeit mit verschiedenen Gruppen - (Kindern, Jugendlichen und zunehmend auch SeniorInnen in Spielklubs, sowie LehrerInnen in Weiterbildungen) und 3. die Konzipierung und Durchführung von Projekten mit unterschiedlichen Gruppen innerhalb wie außerhalb der Theater (Ferienwerkstätten am Theater; Kooperationen im Rahmen von TUSCH – Theater und Schule; Projekte im Stadtraum etc.).

Spannungsfelder und Herausforderungen

Indem sich die Theatervermittlung immer in Beziehung zur Institution Theater positioniert, ist ihre Profilierung wesentlich mit der jeweiligen Struktur des Theaters verwoben. So sind die Vermittlungsabteilungen

unmittelbar in die aktuellen Auseinandersetzungen um das „Stadttheater der Zukunft“ einbezogen, in denen es auch um die produktive Erprobung neuer Wege der Verbindung zwischen dem Theater und seinem sozialen und kulturellen Umfeld geht. Parallel zur Öffnung der Theater und der „Verflüssigung“ ihrer Strukturen, wie sie wesentlich durch Programme der Bundeskulturstiftung gefördert werden („Fonds Heimspiel“ oder „Doppelpass“) erleben wir derzeit eine Professionalisierung eines Vermittlungsbereiches durch die Gründung von eigenen Jugendparten an den Häusern. Um diesen Prozess aktiv mitzugestalten, ist die Theatervermittlung gegenwärtig herausgefordert, ein fachliches Selbst-Bewusstsein zu entwickeln. Dabei spielen Vernetzung und Reflexion eine wichtige Rolle, wie sie beispielsweise auf den beiden Symposien zur Theaterpädagogik am Theater „WAS GEHT“ im Mittelpunkt standen.

- Bolwin, Rolf: Begrüßung. In: Deutscher Bühnenverband, Kulturwissenschaftliches Institut Essen (Hrsg.): Zukunft durch ästhetische Bildung. Köln 2005.
- Günter, Bernd: Wie man bei der Jugend ankommt... oder auch nicht. Theater als Trend. In: Die Deutsche Bühne. 73. Jahrgang, Nr. 1/ Januar 2002.
- Mörsch, Carmen: Am Kreuzungspunkt von vier Diskursen: Die documenta 12 Vermittlung zwischen Affirmation, Reproduktion, Dekonstruktion und Transformation. In: Carmen Mörsch und Forschungsteam der documenta 12 Vermittlung (Hrsg.): Kunstvermittlung II. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojektes. Zürich, Berlin 2009.
In: Kulturmanagement.Nr. 67 · Mai 2012 11
<http://www.kulturmanagement.net/downloads/magazin/km1205.pdf> (aufgerufen am 29.09.2012)

Prof. Dr. Ute Pinkert, Germanistin, Theaterwissenschaftlerin und Theaterpädagogin, ist Professorin für Theaterpädagogik am Institut für Theaterpädagogik der Universität der Künste Berlin.

Gabriela Paule (2012), Theater sehen lernen

(...) Zu dem, was Jens Roselt „kreatives Zuschauen“ nennt (vgl. Roselt 2004, S. 46), gehören aber nicht nur oder hauptsächlich kognitive Aspekte wie das eben erwähnte Wissen über Theater und daran gebundene aufführungsanalytische Kompetenzen. Es schließt auch die affektive Bereitschaft mit ein, sich tatsächlich einzulassen auf das Theaterereignis, sich ansprechen zu lassen von seiner sinnlichen Qualität. Theater ist auf Körperlichkeit - der gleichzeitig anwesenden Darsteller und Zuschauer - angewiesen, was seine spezifische Medialität ausmacht. Dadurch rückt im Kontext ästhetischer Erfahrung vor allem seine performative Qualität in den Blick. Theater ermöglicht eben nicht nur Bedeutungsgenerierung, sondern es ist ein Ort der Sinne, der Sinnlichkeit. Die Qualität einer Aufführung kann gerade darin liegen, „körperhafte Erfahrung zu stimulieren“ (Hentschel 2003/04, S. 13) und Gefühle zu aktivieren. Bewegungen, Stimmen, körperliche Präsenz können als solche Aufmerksamkeit binden, zu genauem Sehen und Hören auffordern und neue Wahrnehmungen provozieren. So werden Wahrnehmungsgewohnheiten des Zuschauers zum Thema.

Schule kann dazu beitragen, diese Prozesse zu initiieren, mit den Kindern und Jugendlichen über ihre Wahrnehmungen ins Gespräch zu kommen und sie zu reflektieren - und zwar auf kognitiver wie affektiver Ebene. Das gilt gerade dann, wenn Aufführungen Irritationen auslösen, die ohne gemeinsamen Austausch darüber nur Distanz oder Ablehnung hervorrufen würden.

Gemeinsam reflektieren

Zu kreativem Zuschauen gehört demnach auch die Kultivierung des Gesprächs über Theaterkunst, damit Kinder und Jugendliche die Chance haben, aktiv an der Kommunikation darüber teilzunehmen. Dabei können sie etwa durch erfahrenere Zuschauer mit für sie neuen Rezeptionsweisen und -haltungen konfrontiert werden. So kann sich langfristig die Chance bieten, den Reiz des Theaters in seiner Offenheit und Mehrdeutigkeit als ästhetisches Produkt, als Fantasieraum, als ästhetisches Experiment schätzen zu lernen. Da all dies nicht automatisch erfolgt, gibt es tatsächlich aktiv etwas zu lernen, wenn es ums Zuschauen im Theater geht. Und hier ist die Schule gefragt. Pädagogisch und didaktisch ist dabei entscheidend, dass nicht vorher abstrakt festgelegt wird, wohin eine Auseinandersetzung mit Theaterkunst jeweils führen soll. Denn zentraler Ansatzpunkt ist immer die Wahrnehmung des rezipierenden jugendlichen Zuschauers. Nimmt man das ernst, so ist beispielsweise keine Aufführung an sich als konventionell, innovativ oder experimentell zu bewerten. Sie ist dies vielmehr nur in Bezug auf den jeweiligen Rezipienten mit seinen Vorerfahrungen und seinem Vorwissen. Gezielt daran anknüpfend Rezeptionskompetenz auszubauen, ist kein schulischer Selbstzweck, sondern bereichert den Verstehensprozess, erhöht den ästhetischen Genuss und damit auch die Attraktivität des Theaters generell.

Produktion und Rezeption kombinieren

Was mir bei den bisherigen Überlegungen im Hinblick auf Schultheater relevant scheint, ist Folgendes: **Um Zuschauen zu lernen, genügt es nicht, selbst Theater zu spielen** (Herv. V. F.R-L). Hinweise darauf ergab eine von mir durchgeführte empirische Studie (vgl. Paule 2011). Sie zeigte, dass Schüler, die Theater spielen, zwar recht gut in der Lage sind, die Bedeutung des Theaterspiels für ihre eigene Identitätsbildung und den Erwerb sozialer Kompetenzen zu beschreiben. Auch ästhetische Erfahrungen, die sie beim

Theaterspiel machen, benennen sie sogar erstaunlich klar - nämlich als Grenzerfahrungen. Aber die Befragten haben Schwierigkeiten, sich über das Theater als Kunstform zu äußern. Ihnen fehlen z.B. notwendige Fachbegriffe, um Eindrücke, die sie vom Spiel ihrer Mitschüler gewonnen haben, überhaupt in Worte fassen zu können. Ihre Äußerungen lassen kaum erkennen, dass sie die theatrale Formensprache bewusst reflektieren können, dass sie in ihrer Theatergruppe verschiedene Inszenierungsvarianten oder ein Gesamtkonzept einer Inszenierung diskutiert hätten. Kriterien der Bewertung stehen ihnen nur ansatzweise zur Verfügung. Sie argumentieren hier eher mit der Nennung von Beispielen oder verweisen auf ihre Intuition. Darüber hinaus sind sie stark einem psychologisch motivierten, realistischen Theater verhaftet und haben ein Zusammenwirken der theatralen Zeichen vor Augen, das sie hauptsächlich mit „Harmonie“ oder „Einklang“ betiteln. Was Theater darüber hinaus sein kann, scheint ihnen noch weitgehend verschlossen. In der Summe deuten diese Beobachtungen darauf, dass es gerade keinen Automatismus gibt, der vom eigenen Theaterspiel direkt zu Kunstverstand oder Rezeptionskompetenz führt. Dazu bedarf es neben der eigenen Produktion auch die Rezeption. Ausgehend von einem vielfältigen Angebot sind neue theatrale Möglichkeiten kennenzulernen, die wissenschaftlich diskutiert und reflektiert werden. Dadurch werden eigene ästhetische Erfahrungen erweitert, die dann wieder der Arbeit in der Schultheatergruppe zugute kommen. (...)

Henschel, Ingrid: Sinn und Sinnlichkeit. Dimensionen eines Lernorts Theater. In: Eckard Mittelstadt (Hrsg.): Grimm & Grips 17. Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheater 2003/04, S. 29-46.

Paule, Gabriela: Kultur des Zuschauens. Theaterdidaktik zwischen Textlektüre und Aufführungsrezeption. München 2009.

Paule, Gabriela: Über Theater reden. Äußerungskompetenzen theatererfahrener Jugendlicher. In: Marion Bönninghausen, Gabriela Paule (Hrsg.): Wege ins Theater. Spielen, Zuschauen, Urteilen. Berlin 2011, S. 17-49

Roselt, Jens; Kreatives Zuschauen - Zur Phänomenologie von Erfahrungen im Theater. In: Der Deutschunterricht 2/2004, S. 46-56.

Roth-Lange, Friedhelm: Theater lesen - Texte sehen und hören. In: Der Deutschunterricht 2/2004, S. 2-4.

Gabriela Paule, Theater sehen lernen. In: Schultheater 10: Zuschauen September 2012, S. 5 f.

Gabriela Paule ist Professorin für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Bayreuth mit dem Schwerpunkt Dramen- und Theaterdidaktik

2.2 Formate der Vorbereitung

Roth-Lange (2012), Sensibilisierung der Wahrnehmung

In der theaterdidaktischen Literatur für den Unterricht findet man vor allem Anregungen für die **Nach**bereitung, das Gespräch danach, den analytischen Rückblick auf die Inszenierung. Die Vorbereitung eines Aufführungsbesuchs beschränkt sich in der Regel neben der Textlektüre auf die mehr oder weniger nachdrückliche Einforderung eines dem Theater angemessenen Verhaltenscodex'. Dabei haben die Theaterpädagogen an Theatern längst das große Potenzial von vorbereitenden Ansätzen der "Schaulustförderung"¹ durch Wahrnehmungsschulung entdeckt. Etwa indem die Schüler dazu eingeladen werden, „über die praktische Erprobung von auf die Inszenierung bezogenen Interaktionsspielen, von Rollenskizzen und szenischen Momenten Erfahrungen sowohl mit den Themen als auch mit der Produktions- und Spielweise der Inszenierung zu machen.“²

Zwei gravierende Fehler gilt es dabei zu vermeiden: dass durch ausführliche Beschäftigung mit den Besonderheiten der Inszenierung der folgende Theaterbesuch für die Schüler keine Überraschungseffekte mehr bietet und es nichts Neues oder Unerwartetes mehr zu entdecken und zu verarbeiten gibt. Und dass der offene Blick auf Details der Inszenierung durch globale vorbereitende Aufgaben verstellt wird, indem die Schüler beispielsweise aufgefordert werden, eine Szene zu inszenieren oder ein Bühnenbild zu entwerfen. Abgesehen davon, dass solche Aufgaben auch theatererfahrene Schüler überfordern, laufen sie Gefahr, nur die schon vorhandenen Erwartungen an ästhetische Konventionen zu mobilisieren.

Sinnvoller erscheint es demgegenüber, die Zuschauer grundlegend und ohne Bezug auf eine bestimmte Inszenierung für die Wahrnehmung von visuellen und akustischen Details zu sensibilisieren. Etwa indem sich drei Spieler in einer selbstgewählten Position als Standbild präsentieren. Während die Zuschauer für einen Moment die Köpfe wegdrehen, verändert ein Schüler drei kleine Details an dem Standbild. Die Zuschauer müssen nun die Veränderungen suchen. Je nach Alter der Schüler kann auch über die Wirkung solcher Veränderungen gesprochen werden³.

Sinnvoll ist es auch, eine spezifische ästhetische Form der Inszenierung zu nutzen und die Zuschauer zeitnah vor der Aufführung damit vertraut zu machen und sie damit experimentieren zu lassen, ohne dass ihnen aber schon verraten wird, wie diese Form in der Inszenierung genutzt wird.

Friedhelm Roth-Lange (2012), performative Theaterformen als Herausforderung für die Theaterdidaktik. Unveröff. Vortrag beim Symposium Deutschdidaktik 2012 an der Universität Augsburg, S. 9f.

1 Ute Pinkert (2011), Theater und Vermittlung...In Korrespondenzen 59, S. 21

2 Ebd.

3 Diese und viele andere Vorschläge in dem sehr empfehlenswerten Publikation "Wie wäscht man einen Elefanten" 2, S. 13 der hessischen Arbeitsgruppe "Theater und Schule" Auch: <http://www.starke-stuecke.net/fileadmin/workshops/Wie%20waescht%20man%20einen%20Elefanten%20Teil%202.pdf>

Stellvertretend dafür hier nur ein Beispiel aus der Begleitmappe zum "Räuber Hotzenplotz" in der Inszenierung von Showcase Beat Le Mot am Berliner Theater an der Parkaue:

Stang (2006) Unterrichtsprojekt: Kisten, Kunst, Kostüm und Körper

Weil DER RÄUBER HOTZENPLOTZ eine Inszenierung ist, die sich von vielen Kunstformen und –sparten inspirieren ließ, bietet sich für die Vor- oder Nachbereitung im Unterricht ebenfalls ein fächerübergreifendes, spielerisches Vorgehen an. Im Folgenden finden Sie einen Vorschlag für ein Projekt zwischen den Fächern Deutsch und Kunst. Ein ganz besonderes Element der Inszenierung sind die Kostüme: Über farbigen Balletttanzügen tragen die Performer Holzkisten, die die ganze Vorder- und Rückseite des Körpers bedecken. Die Frontseiten dieser "Kisten" sind als Collage mit verschiedenen Gegenständen, die die Figur charakterisieren oder assoziativ abgeleitet wurden, gestaltet. Diese Kostüme sind sehr ungewöhnlich und werden von den Kindern oft bestaunt, denn sie erfüllen nicht die gängigen Erwartungen an das Aussehen der Figuren, obwohl alle Klischees durchaus bedient werden. So hat das Hotzenplotz-Kostüm die im Text erwähnten sieben Messer und die Pfefferpistole, die Großmutter ist mit Kaffeetassen und Kaffeemühle dargestellt. Bei den Figuren Zwackelmann, Kasperl und Seppel hingegen wurde mit verschiedenen Materialien grafisch gearbeitet und der Wachtmeister Dimpfelmoser trägt die Textvorlage als Buch, DVD und MC-Hüllen auf seinem Kostüm.

Als gestalterisches Unterrichtsprojekt kann man – am besten vor dem Vorstellungsbesuch – mit Kindern selber ungewöhnliche Kostümideen entwerfen. Dazu werden erst einmal alle Ideen zu dem Aussehen der Figuren gesammelt: So hat Zwackelmann in der Vorstellung der Kinder wahrscheinlich einen großen spitzen Hut, einen langen Mantel, eine lange gebogene Nase und einen Zauberstab. Ein Fragebogen, aus dem ein Steckbrief der Figur entsteht, hilft den Schülern, ein genaues Bild zu entwerfen (wie alt ist die Figur, wie groß ist sie, wie sehen ihre Haare aus, welche besonderen Kennzeichen hat sie, welche Kleidung trägt sie, welche Gegenstände gehören zu ihr, was ist ihr besonders wichtig, was mag sie, ...). Dann können die Kinder eine Collage zu ihrer Lieblingsfigur gestalten. Ohne also einen Zauberer zu zeichnen und zu gestalten, soll ausgehend von den Ideen zu Zwackelmann eine abstraktere, assoziative Arbeit entstehen. Als Material steht den Schülern Papier, Schere, Klebstoff, Farbe sowie diverses Collagematerial zur Verfügung: Versandhauskataloge, Magazine, Zeitungen, Verpackungen, Schnüre, kleine Schrottteile (kaputte Stifte, Metallschrott, kaputtes Spielzeug, Büroklammern, kaputte Uhren oder Handys...), Stoffreste, Lebensmittel wie rohe Nudeln oder Reis, u.ä. Als Ergebnis entstehen auf Papier oder Karton verschiedene mehr oder weniger dreidimensionale Collagen zu den Figuren des Stücks, die jeweils eine ganz bestimmte Sichtweise auf diese Figur zeigen. Will man die Kinder in Gruppen arbeiten lassen, so kann man natürlich mehrere Kinder an einer Figur arbeiten lassen. Eine andere Möglichkeit ist es, nach Material zu trennen: Eine Gruppe bekommt Zeitungen und Zeitschriften, eine andere Lebensmittel, eine dritte vielleicht nur Farbe als Arbeitsmaterialien. In einem letzten Schritt werden aus den entstandenen Werken konkrete Kostümideen für eine eigene Theaterversion von DER RÄUBER HOTZENPLOTZ entwickelt: Wie bringt man die entstandenen Collagen an den Körper der Schauspieler und wie kann man sich damit bewegen? Diese Ideen können dann beim Vorstellungsbesuch mit der Umsetzung innerhalb unserer Inszenierung verglichen werden. Das Ziel dieses Projektes ist es, die Kinder eine sehr persönliche Sicht auf eine Figur entwickeln und künstlerisch gestalten zu lassen. Sie lernen, aus einer bekannten Vorlage heraus eigene Ideen zu entwickeln, diese auch umzusetzen und in ein anderes künstlerisches Medium – das Theater – zu übersetzen.

Theater an der Parkaue – Kristina Stang (Hg.) (2006), Begleitmaterial zu "Räuber Hotzenplotz" Berlin
www.parkaue.de/serveDocument.php?id=1581&file=B...

Kristina Stang war zu der Zeit Theaterpädagogin im Theater an der Parkaue Berlin, sie ist jetzt Theaterpädagogin am DT Berlin

2.3 Formate der Nachbereitung

Jens Roselt (2011), Erinnerungsprotokolle:

(...) Man kann sich die Erinnerung vorstellen wie einen internen Regisseur oder Dramaturgen, der selbst Höhepunkte festlegt, der entscheidet, worum es geht und vernachlässigt, was er für unwesentlich hält. Die Analyse bewegt sich dabei permanent im Spannungsverhältnis zwischen erinnernder Vergegenwärtigung und distanzierender Reflexion. Diesen Vorgang kann man didaktisch formalisieren. Als hilfreich haben sich so genannte Erinnerungsprotokolle erwiesen⁽¹⁾. Dabei besteht die Arbeitsaufgabe darin, innerhalb einer vorher festgelegten Zeitspanne (zum Beispiel dreißig Minuten) schriftlich zu protokollieren, an was von der Aufführung man sich noch erinnert. Auf Leitfragen („Worum ging es dem Regisseur?“) oder vorgegebene Aspekte („Bezug zum Drama“) wird ausdrücklich verzichtet. Ziel des Protokolls ist es ferner nicht, eine druckreife Theaterkritik vorzulegen, die ein abschließendes Urteil enthalten würde. Beim Protokollieren geht es nicht um das Abschließen, sondern um das Aufschließen der eigenen Wahrnehmung und Erinnerung. Das Formulieren von Erinnerungsprotokollen ist eine mediale Transformation, insofern Erfahrung als etwas

nicht Verbalsprachliches in Worte gefasst wird. Diesem Vorgang ist ein reflexives Moment zu eigen. Denn beim Protokollieren geht es nicht darum, den authentischen Aufführungsmoment nachträglich subjektiv wach zu küssen, sondern ihn zu objektivieren, indem man ihn für andere beschreibt und die eigene Beschreibung dabei distanziert in den Blick nimmt. Folgende Frage kann beispielsweise bei der Diskussion der Protokolle einen Impuls setzen: Welche szenischen Momente werden von einem Zuschauer erinnert und wie viele der übrigen Zuschauer erinnern sich ebenfalls daran? Bereits bei dieser statistischen und eher unverfänglichen Frage können Dramenanalyse und Aufführungsanalyse diametral, aber aufschlussreich, auseinanderklaffen. Durch die Untersuchung des Dramentextes kann beispielsweise der dramaturgische Höhepunkt eines Stückes ermittelt werden. Doch was ist, wenn ein Zuschauer oder gar eine hoher Prozentsatz der Protokollanten diesen vermeintlichen Höhepunkt in ihrem Protokoll gar nicht erwähnen und statt dessen immer wieder auf die Körperlichkeit eines bestimmten Schauspielers zu sprechen kommen, von der im dramatischen Text wiederum überhaupt nie die Rede war. Diese Regieanweisung stammt nicht vom Dramatiker, sondern geht von der Erinnerung aus. Im Anschluss daran ließe sich fragen, wodurch die Körperlichkeit des Schauspielers zum Ereignis für die Zuschauer werden konnte. Wie sah der Körper aus? Was hat er gemacht? Mit welchen Worten wird physische Präsenz beschrieben? Welche werden vermieden? Das Kichern und Tuscheln angesichts des nackten Königs im Hannoveraner *Hamlet* versickert so nicht im Morast der zwielichtigen Rezeptionshaltungen eines pubertierenden Publikums, sondern wird als Ausdruck einer Erfahrung souveräner Zuschauer thematisch, die zwar verunsichert sind, ihrer eigenen Wahrnehmungskrise aber nicht mehr hilflos ausgeliefert bleiben. Das Erinnerungsprotokoll stellt dabei jene Distanz zur eigenen Wahrnehmung her, die für eine Analyse und den reflektierten Umgang mit Kultur unabdingbar ist.

Deshalb wäre es eine Überforderung nicht nur jugendlicher Zuschauer, wollte man von ihnen erwarten, dass sie eine Aufführung mit einem am dramatischen Text entwickelten und geschulten Lektürevständnis rezipieren und analysieren. Dies wird der Ästhetik und Struktur einer Aufführung nicht gerecht. Ignoriert man aber die mediale Besonderheit des Theaters als einer Kunst des Ereignisses, darf man sich nicht wundern, wenn Schüler den Theaterbesuch hier und jetzt mitunter anstrengender finden als eine Schulstunde.

1 Das Verfahren der Erinnerungsprotokolle wurde von der Berliner Theaterwissenschaftlerin Christel Weiler entwickelt.

Jens Roselt (2010) : Die Kunst des Ereignisses. In karlsruher pädagogische beiträge 5/2010, S. 61 f.
Jens Roselt ist Professor am Institut für Medien und Theater der Universität Hildesheim

LAG Sudwest (Hg.) (2011), Tipps für eine produktive Nachbesprechung

Moderne Theaterformen bebildern nicht, sie ermöglichen, dass Zuschauer eigene Bilder finden. Sie hinterlassen viele Fragen aber auch ein Synapsen-Feuerwerk der Ideen und Assoziationen in unseren Köpfen. In jedem Kopf ein anderes Feuerwerk. Doch wie legt man die Lunte? Wie tauscht man sich aus über Feuerwerk? Wie teilt man dieses Erlebnis über ein „Hat mir gefallen.“ - „Ja? Ich fand's langweilig!“ hinaus? Es ist eine Herausforderung, diese sinnlichen und vielleicht widersprüchlichen Eindrücke in Worte zu fassen. Ein gutes Gespräch nach einem gemeinsamen Theaterbesuch braucht deshalb ein paar Voraussetzungen. Nehmen wir also an:

1. Die Lehrerin weiß über die Aufführung genauso viel wie die Schüler, denn alle waren gemeinsam im Theater.
1. Es geht nicht um das Abfragen von Wissen.
2. Es geht um das Sammeln von Eindrücken und Meinungen.
3. Es gibt kein Richtig und kein Falsch.
4. Nur offene Fragen sind erlaubt, die mehrere Antworten zulassen. Was hast du gesehen? Was denkst du dazu?
5. Antworten werden nicht korrigiert, sondern zur Diskussion gestellt: Was meinen die anderen dazu?
6. Der Gewinn aus dem Gespräch entsteht aus der Vielfalt der Blickwinkel.
7. Am Ende wissen alle mehr – voneinander und vom Theater.

<http://www.starke-stuecke.net/fileadmin/workshops/Wie%20waescht%20man%20einen%20Elefanten%20Teil%202.pdf>

LAG Südwest (Hg.) (2006), Gute Fragen!

Die Fragen sind als Anregung gedacht. Geben Sie die Fragen Ihrer Schülerinnen und Schüler in die Gruppe zurück und lassen Sie verschiedene Interpretationen, Spekulationen und Phantasien zu. Durch ihre vielfältigen Gedanken und Überlegungen wird es möglich, eine eigene Haltung zu dem Gesehenen zu entwickeln.

- Was ist in dem Theaterstück alles passiert? Hast du Fragen zur **Geschichte**? Hast du etwas nicht verstanden?
- Welches war der spannendste Moment? Womit fing es an und wie setzte sich die Geschichte fort? Gibt es eine **Szene**, die dir besonders in Erinnerung geblieben ist? Was ist da genau passiert?

- Gibt es eine **Szene**, die dir nicht gefallen hat? Woran könnte das liegen?
- Welche Szenen gibt es in dem Stück noch?
- Wie endete das Theaterstück? Hättest du dir ein anderes **Ende** gewünscht? Welchen Schluss würdest du vorschlagen, wärest du die Autorin oder der Autor? Wie könnte die Geschichte jetzt weitergehen?
- Wie viele **Rollen** wurden in dem Theaterstück von den Schauspielern gespielt? Hat jeder Schauspieler und jede Schauspielerin nur eine Rolle gespielt oder waren es mehrere Rollen? Woran konnte man erkennen, dass der Schauspieler seine Rolle wechselte?
- Wie sind die Namen der **Figuren**, kannst du dich an sie erinnern? Welche ist die Hauptfigur? Welches war deine Lieblingsfigur? Welche Figur würdest du am liebsten spielen? Warum? Wie alt könnten die Figuren im Stück sein? Wie haben sie sich verhalten? Hätte eine bestimmte Figur sich anders verhalten sollen? An welcher Stelle hätte sie etwas anderes tun können?
- Kannst du versuchen, den **Charakter** der Figuren zu beschreiben? Wie haben die Figuren sich gefühlt? Was denkst du darüber? Gab es Wut, Traurigkeit, Freude... und in welcher Szene?
- Wie sind die Verhältnisse der **Figuren untereinander**? Wie stehen sie zueinander?
- An welchem Ort spielt das Theaterstück? Kann man das im **Bühnenbild** erkennen? Was kann man in dem Bühnenbild alles sehen, was gab es Besonderes zu entdecken? Ist dir das Licht aufgefallen? Hat es eine besondere Bedeutung? Wie sahen die Kostüme aus? Kannst du das Kostüm deiner Lieblingsfigur beschreiben?
- Welche **Requisiten** haben die Figuren benutzt?
- Was hat dich beim Spiel der **Schauspieler** besonders beeindruckt? Was war schön? Was war hässlich? Was war traurig? Was war lustig? Was hat dir am besten gefallen? Wer ist dein Held/deine Heldin des Stücks?

LAG Südwest in der ASSITEJ u.a. (Hg.): Wie wäscht man einen Elefanten? Teil 1. Frankfurt 2009, S.10f.

Dieter Linck (2012), Fragen zur Aufführung (hier am Beispiel einer Woyzeck-Inszenierung)

1. Welche Erwartung hattest Du bezüglich der Produktion. Welche Assoziationen hattest du vor der Aufführung mit der Figur "Woyzeck"?
2. Was hast du gesehen?
3. An was erinnerst du dich besonders?
4. Um was ging es im Kern?
5. Wie wurde dieses "was" dargestellt?
6. Welche Bedeutung hat das, was du gesehen hast, für dich?
7. Was ist dir im Bühnenraum aufgefallen?
8. Welches Bühnenbild hast du gesehen?
9. Wie wird die Musik eingesetzt?
10. Wie wird die Geschichte erzählt?
11. Welche Rolle spielen die Zuschauer?

Dieter Linck (2012), *Unter besonderer Beobachtung: Woyzeck. Exemplarische Einblicke in die theatralen Wahrnehmungen von Schülern. In Schultheater 10:Zuschauen, S. 21*

Dieter Linck ist Dozent für Darstellendes Spiel an der Universität Erlangen-Nürnberg

2.4 Feedbackgespräche

Wulf Schlünzen (2012) Feedback geben in der Probe

1. Stellt eine von euch als positiv empfundene Beobachtung an den Anfang (darin ehrlich sein!).
2. Gebt der Gruppe Rückmeldung zur Komposition ihrer Szene. Geht dabei ein auf
 - den szenischen **Aufbau**
 - die Dynamik
 - die Raumgestaltung
 - die Bildwirkung der Szene.
 Lasst euch auf das Spielkonzept der Gruppe ein. Was war stimmig, wo war etwas für euch noch unklar oder unentschieden? Nennt kurz und konkret Beispiele.

3. Teilt jedem der Akteure differenziert mit,

- was ihr an ihrem Spiel wahrgenommen habt **und**
- wie ihr das Präsentierte verstanden habt.

Geht auf die theatrale Umsetzung ein. Was war stimmig, wo war etwas für euch noch unklar oder unentschieden? Konzentriert euch dabei auf Veränderbares (Rückmeldungen zu Größe, Figur, Handicaps sind nicht hilfreich).

Nennt kurz und konkret Beispiele zu den Aspekten:

- Verkörperung und Differenzierung der Rolle
- Impulse im Zusammenspiel
- Umgang mit der Stimme
- Umgang mit dem Raum
- Umgang mit Requisit und Kostüm

4. Schließt mit einem produktiven Resümee, das Handlungsmöglichkeiten für eine Weiterarbeit eröffnet. Fragt nach, bevor ihr Gegenvorschläge macht.

5. Hört euch an, wie die Spielgruppe auf das Feedback antwortet, beantwortet Fragen, zieht dazu weitere Beobachtungen heran, stellt aber dabei nicht eigene ästhetische Vorlieben in den Vordergrund.

Feedback aufnehmen

1. Hört die Rückmeldungen an, ohne in Abwehrstellung zu gehen. Macht danach eine kurze Pause zum Durchatmen.
2. Fragt evtl. nach, was jemand genau meint.
3. Reagiert mit einer Ich-Aussage. Führt keine Diskussion um „Richtig“ oder „Falsch“.
4. Zeigt Reflexionsbereitschaft.

Feedback geben REGELN

Während das Feedback gegeben wird, sollen diejenigen, die das Feedback erhalten, zuhören, sich nicht rechtfertigen oder erklären. Die Feedback-Gebenden formulieren Ich-Aussagen, behaupten also keine Allgemeingültigkeit. Erst danach sollen die Feedback-Nehmenden zu Wort kommen.

Wulf Schlünzen (2012), Schau genau – und sag es mir. Feedback geben und annehmen. In: Schultheater 10 Zuschauen, S. 32
Wulf Schlünzen ist Dozent für Darstellendes Spiel an Landesinstitut für Lehrerfortbildung Hamburg

Pfeiffer/List (2009), Feedbackgeben nach der Aufführung

Ein Reflexionsgespräch nach der Werkschau hat die Aufgabe, dem Ensemble ein erstes Feedback zu geben und seine Leistung differenzierter zu würdigen. Um nicht den Eindruck entstehen zu lassen, das Publikum würde abgefragt werden, sollte ein solches Gespräch nicht tieferschürfend Detailsaspekte untersuchen, sondern den Zuschauern die Möglichkeit geben, erste Eindrücke zu formulieren und Fragen zu stellen. So werden verschiedene Sichtweisen auf das Gesehene, unterschiedliche Interpretationen des Bühnengeschehens deutlich und alle Beteiligten können im besten Fall ihr Verständnis von den Wirkungsweisen des Theaters vertiefen. Dem Ensemble kann es ein Feedback geben, inwieweit das Publikum die Inszenierungsidee nachvollzogen hat und von der ästhetischen Gestaltung beeindruckt wurde. Damit es nicht zu einer wahllosen Aufzählung aller möglichen Aspekte kommt, eröffnen die Moderatoren das Gespräch und strukturieren es. Hilfreich sind dabei Eröffnungsfragen an das Publikum wie die folgenden:

- Haben Sie erwartet, was Sie gesehen haben?
- Waren Sie überrascht? An welchen Stellen?
- Was hat Ihnen gut gefallen und warum?
- Welche thematischen Aspekte fanden Sie interessant?
- Welche Formen der theaterästhetischen Umsetzung haben Sie angesprochen und warum?
- Haben Sie Fragen zu Aspekten, die Sie nicht nachvollziehen konnten oder Ihnen unklar geblieben sind?

Anschließend können einzelne Ensemblemitglieder über die Entstehungsarbeit berichten, von Schwierigkeiten erzählen, schöne Phasen schildern und formulieren, was sie selbst bei der Arbeit/Werkschau am meisten beeindruckt hat bzw. was sie aus dem Projekt mitnehmen.

Pfeiffer, Malte/ List, Volker: Kursbuch Darstellendes Spiel. Klett Verlag. Stuttgart/Leipzig 2009, 180
Malte Pfeiffer ist Mitglied des Künstlerkollektivs Fräulein Wunder Ag, Volker List ist Experte für die Moderation von Großgruppen

2.5. Partizipative Angebote

Miriam Tscholl u.a. (2012) Die Bürgerbühne Dresden

Wir alle spielen Theater. Unser ganzes Leben lang. Sein und Schein unterscheiden sich dabei vielleicht gar nicht so sehr, wie wir manchmal glauben. Denn worin exakt liegt der Unterschied zwischen freundlich sein und nur so tun, als sei man freundlich?

Die Bühne als Probebühne des Lebens eröffnet uns neue Spielräume. Indem wir die Welt spielen, entdecken wir sie neu. Ohne dass sofort ernsthafte Konsequenzen daraus entstehen, darf hier gedacht, gelacht und ausprobiert werden. Wir können zu unserem Spielpartner sagen: „Ich liebe dich!“, ohne dafür die Konsequenzen zu tragen, und wir können Opfer beklagen, ohne einen realen Krieg geführt zu haben. Zweifelsfrei eine gute Übung, weltweit zu empfehlen!

In den letzten zwei Spielzeiten standen insgesamt 800 Dresdner Bürgerinnen und Bürger aller Altersstufen bei der Bürgerbühne Dresden auf den Brettern, die die Welt bedeuten, und diese neue Sparte ist auch überregional zum anerkannten und erfolgreichen Projekt geworden.

Wir ruhen uns auch in der neuen Spielzeit nicht aus, sondern suchen nach neuen Themen und Formen. Und nach neuen Spielerinnen und Spielern. Wir bieten Ihnen vielfältige Möglichkeiten an, sich zu beteiligen oder mitzuspielen. Wenn Sie erst mal schnuppern wollen, besuchen Sie einmal wöchentlich einen unserer [Theaterclubs](#), die von unseren Theaterpädagogen und Schauspielern geleitet werden. Wenn Sie mehr Zeit haben, proben Sie mit einem Regieteam an einer [Inszenierung](#). Die Stoffe und Themen sind vielfältig wie unsere Stadt.

Wir versprechen Ihnen, wenn Sie einmal selbst auf der Bühne gestanden haben, sehen Sie das Theater mit anderen Augen. Und bestenfalls ein bisschen auch das Leben.

Inszenierungen der Bürgerbühne 2012/2013

Meine Akte und ich - Eine Recherche über die Staatssicherheit in Dresden

Die Staatssicherheit der ehemaligen DDR zeichnete sich im Vergleich zu anderen Geheimdiensten vor allem durch die Akribie aus, mit der Menschen und ihre Lebensgeschichten beobachtet wurden. 1989 standen im Bezirk Dresden 3.551 hauptamtliche und 11.424 inoffizielle Mitarbeiter im Dienst der Staatssicherheit. Die vorhandenen Dokumente über ein und dasselbe Ereignis aber unterscheiden sich oft in solchem Maße, dass man nicht vermuten würde, dass ein und dieselbe Situation beschrieben wird. Geben diese Dokumente wirklich eine relevante Auskunft über das, was sie beschreiben? Lässt sich anhand dieser Protokolle Geschichte rekonstruieren? Und warum fällt der Blick von heute auf diese Akten so anders aus als damals? Wie kommt es, dass das, was wir heute als grotesk und menschenverachtend empfinden, damals vielen Menschen als normal und notwendig erschien?

Gesucht werden Dresdner Bürger, die bereit sind, auf der Bühne von den Erfahrungen mit „ihrer Akte“ zu erzählen, und solche, die anderweitig mit Stasi-Akten oder der Staatssicherheit zu tun hatten.

Uraufführung im April 2013 im Kleinen Haus 3

In Koproduktion mit dem Internationalen Theaterfestival Nitra im Rahmen des Projekts „Parallel Lives“

Cash. Das Geldstück - Dresdner spekulieren

Dresdner Pfennigfuchser, Luxusgöttinnen, Geizhalse und Finanzmarktspezialisten begeben sich auf eine Mission, die Magie des Geldes zu entschlüsseln und dingfest zu machen.

Gesucht werden Dresdner zwischen 16 und 80 Jahren, in deren Leben Geld (k)eine Rolle spielt und die Lust haben, etwas darüber auf der Bühne zu erzählen: Arbeiterinnen, Finanzberater, Arbeitslose, Erbinnen, Testamentsvollstrecker, Kinder mit Sparschweinen, Professoren für Volkswirtschaftslehre, Obdachlose, Lotto-Gewinner ...

<http://www.staatsschauspiel-dresden.de/buergerbuehne/inszenierungen/>

Miriam Tscholl ist Dramaturgin und Theaterpädagogin am Schauspiel Dresden

Birgit Lengers (2011) Theatrale Schnitzeljagd

Das Junge DT hat es sich zur Aufgabe gemacht, mit einer Vielzahl unterschiedlicher Kunstvermittlungsprojekte an Jugendliche heranzutreten und ihnen Erfahrungen mit der Kunstform Theater zu ermöglichen. Das Motto ihrer ersten Spielzeit lautet "Rein – Raus" und demgemäß hat sich das Team des Jungen DT vorgenommen, nicht nur das Theater selbst zu erkunden ("Rein"), sondern – unter dem Motto "Ortssinn schärfen!" – auch aus dem Theater herauszutreten und seine Umgebung zu erforschen ("Raus"). Birgit Lengers bezeichnet diese Recherche als Theatertopografie. Theater ist schon längst nicht mehr nur ein Raum mit Bühne – Theater kann ein Experimentierfeld sein, Expeditionsland, Tatort oder Spielplatz. Partizipation bedeutet für sie, die Jugendlichen zu Hauptverantwortlichen ihres eigenen Projektes zu machen. Ein exemplarisches Projekt für die Arbeit des Jungen DT ist BÜHNEN DER MACHT, das Birgit Lengers gemeinsam mit Mieke Matzke konzipiert hat. BÜHNEN DER MACHT ist eine "theatrale Schnitzeljagd in 5 Akten

durchs Regierungsviertel", das in besonderer Weise die Partizipation der Jugendlichen einfordert: Ziel war es, eine 'self-guided tour' zu entwickeln, das heißt, die jugendlichen Teilnehmer sollten eine Tour durch das Regierungsviertel entwerfen und diese testen, um sie dann interessierten Besuchern von außen anzubieten. Die Besucher bekommen eine Tasche, in der sich ein Reader, ein MP3-Player und weitere Accessoires, die in Verbindung mit der Tour stehen, befinden. Damit können sie alleine losziehen, sich von Station zu Station begeben und dort spezielle Aufgaben erfüllen.

Die Jugendlichen waren von Anfang an in die Konzeption eingebunden, waren Flaneure, Tester, Dramaturgen und Regisseure ihres eigenen Projektes zugleich. Sie näherten sich dem speziellen Ort des Regierungsviertels zunächst über zielloses, auf die ersten Wahrnehmungen fokussiertes Spaziergehen, dann über spezielle Fragestellungen, z.B. nach bestimmter Architektur oder öffentlichen Toiletten. Schließlich wurden Gespräche mit Touristen, Sicherheitspersonal und den Menschen, die dort arbeiten, geführt. Alle Rechercheergebnisse flossen in die Schnitzeljagd mit ein. Die Fragestellung lautete immer: Wie muss die Beschreibung der Aufgabe lauten, damit ein anderer den speziellen Ort auch findet? Wie erreiche ich, dass die Person den Ort anders und neu wahrnimmt? Wie lässt sich Spannung (Suche, Entdeckung, Rätsel) herstellen? Wie lassen sich spielerische Zugriffe zum Ort anbieten?

Im praktischen Teil des Workshops sollen die Teilnehmer der Konferenz sich in Paaren zusammenfinden. Jedes Paar bekommt die Aufgabe, eine Schnitzeljagd für ein anderes Paar zu entwickeln. Es soll ein Ort gefunden werden, der maximal fünf Minuten vom Theater entfernt liegt. Um an das Ziel zu gelangen, müssen allerdings unterschiedliche Aufgaben erledigt werden. Jedes Paar kann sich entscheiden, welches Medium es zur Wegbeschreibung benutzt. Es stehen zur Verfügung: ein Fotoapparat, ein Diktiergerät, ein Skizzenblock mit Stift, ein Notizblock mit Stift.

Meine Partnerin und ich ziehen los. Wir haben nur eine halbe Stunde, um die Schnitzeljagd zu entwickeln. Ich will draußen bleiben, die Aprilsonne lockt, sie möchte einen Ort im Theater erkunden. Mir kommt die Idee, auf den Bühnenturm zu gehen: Das sind hunderte von Stufen, man kommt an den Beleuchtungsbrücken vorbei, sieht seltsame Kritzeleien an den Wänden und kommt schließlich durch eine kleine Luke ins Freie: Ein phänomenaler Blick über Berlin ist hier geboten. Nun machen wir uns daran, die Wegbeschreibung auf ein Diktiergerät aufzunehmen. Noch mal hunderte Treppen runter und wieder rauf. Wir bauen die Aufgabe ein, eine Pause auf der Beleuchtungsbrücke einzulegen und ein Geldstück von oben nach unten auf die Hauptbühne fallen zu lassen – wie lange braucht die Münze bis zum Aufprall? Die Aufgabe am Ziel, nämlich auf dem Dach selbst, ist, Orte zu suchen, die von dort oben sichtbar sind und mit den Anfangsbuchstaben des Schriftzugs THEATER beginnen.

Wir übergeben das Diktiergerät mit unserer Wegbeschreibung der anderen Gruppe und bekommen selbst den Skizzenblock. Eine erste Skizze lockt uns zum Pfortner. Er gibt uns die zweite Zeichnung, die den Weg in den Park weist. Dort finden wir den nächsten Zettel (die Zeichnerin ist begabt und zeichnet sehr genau!), der einen Baum vor einer Mauer zeigt. Doch diesmal suchen wir lange. Es ist wie das Finden eines verschollenen Ostereis, als wir endlich den letzten Hinweis entdecken: Wir gehen zu einer Mutter-Kind-Skulptur im Park, die wir nachstellen und eine Minute halten sollen.

Stolz kommen alle Gruppen zurück in den Raum: Jedes Paar hat seinen Ort gefunden. Die Auswertung ergibt, dass die Suche meist mehr Spaß gemacht hat, wenn die Beschreibung nicht zu genau war, wenn es also eine größere Herausforderung gab zu suchen. Ebenso wird klar, dass sich der Außenraum mit Bedeutung auflädt, sobald man dort etwas Unvorhergesehenes erlebt.

Wir waren Ortserkunder, Beschreibende, Aufgabenstellende, Sehende, Testende, Prüfende. Wir haben beide Seiten erfahren: wie es ist, eine Aufgabe AN jemanden zu stellen und SELBST eine Aufgabe zu meistern.

Partizipation, das wird deutlich, soll die Teilhabe auf mehreren Ebenen ermöglichen: Kinder und Jugendliche als Teilnehmer eines Projektes sollten die Möglichkeit haben, verschiedene Rollen einzunehmen; Regisseur UND Darsteller zu sein; von Anfang an mit zu konzipieren und in alle Fragestellungen involviert zu sein; ihr eigenes Projekt (in diesem Fall die jeweilige Tour) von anderen beschreiben und testen zu lassen und Anmerkungen in die Konzeption einzubeziehen. Und vor allem: Verantwortung für das eigene Projekt zu übernehmen. Es zu ihrem eigenen zu machen.

*Amelie Mallmann (2011) Protokoll zum Workshop Partizipation mit Birgit Lengers. In: Dokumentation zur Konferenz Kunstvermittlung als künstlerische Praxis. www.parkae.de/serveDocument.php?id=1317&file=D... (aufgerufen am 27.09.2012)
Birgit Lengers ist Leiterin des Jungen Theaters am Deutschen Theater Berlin*

3 Gesprächsformen

3.1 Moderiertes offenes Aufführungsgespräch mit der ganzen Gruppe

Moderation ist Gesprächsführung durch einen unabhängigen Dritten mit dem Ziel, einen fairen und effizienten Dialog zu ermöglichen. Meist wird Moderation eingesetzt zur partizipativen Bearbeitung von Problemen in Gruppen. Dabei werden die Lösungen von den beteiligten Personen eigenverantwortlich

erarbeitet. Die Moderatorin oder der Moderator konzipiert und strukturiert den Arbeitsprozess, hält sich aber inhaltlich heraus.

Zur **Aufgabe des Moderators** gehört beispielsweise:

- Den roten Faden halten und Redebeiträge zuweisen
- »Schweiger« fördern und »Schwätzer« bremsen
- Diskussionen zusammenfassen und auf den Punkt bringen
- geeignete und abwechslungsreiche Methoden einsetzen
- Auf alles eine gute Frage haben!
- Folgende Regeln bei Aufführungsgesprächen beachten:
 1. Die Lehrer wissen über die Aufführung genauso viel wie die Schüler, denn alle waren gemeinsam im Theater.
 2. Es geht nicht um das Abfragen von Wissen. Es geht um das Sammeln von Eindrücken und Meinungen.
 3. Es gibt kein Richtig und kein Falsch.
 4. Nur offene Fragen sind erlaubt, die mehrere Antworten zulassen. Was hast du gesehen? Was denkst du dazu?
 5. Antworten werden nicht korrigiert, sondern zur Diskussion gestellt: Was meinen die anderen dazu?
 6. Der Gewinn aus dem Gespräch entsteht aus der Vielfalt der Blickwinkel. Am Ende wissen alle mehr - voneinander und vom Theater.

LAG Südwest in der ASSITEJ u.a. (Hg.): Wie wäscht man einen Elefanten? Teil 2. Frankfurt 2011, S.37

3.2. Graffiti Steps

Im Raum werden Tische aufgestellt oder Flipchartbögen aufgehängt. Auf jedem Bogen steht eine Frage bzw. ein Aspekt der Aufführung (elementare Fragen wie Figuren, Spielweise, Requisiten, Kostüme, Raum, Musik, Licht...). Die Teilnehmer gehen reihum und notieren /ergänzen die Beobachtungen zu dem jeweiligen Aspekt. Ein Team bekommt anschließend einen Bogen zugeteilt mit der Aufgabe, die Ergebnisse zu systematisieren und der Gruppe vorzustellen.

3.3 Stafetten-Recherche mit Auswertungsgespräch

An die Teilnehmer werden Kärtchen verlost, auf denen unterschiedliche Beobachtungsrollen (etwa anhand der Gesichtspunkte für Aufführungsgespräche 2.3) und –Gesichtspunkte notiert sind. Die Teilnehmer notieren sich in Stichworten ihre Beobachtungen und präsentieren diese anschließend reihum im Stuhlkreis. Dabei ist nach jeder Präsentation kurze Gelegenheit zu Rückfragen oder Kommentaren der Nicht-Experten.

5.4. Moderierte Viererrunde mit wechselnder Besetzung (TTJ)

Beim Theatertreffen der Jugend in Berlin hat sich eine Gesprächsform bewährt, die das Fishbowl-Prinzip variiert:

Sitzanordnung: ein kleiner innerer Kreis von vier bis 5 Stühlen so umgeben von weiteren Stuhlkreisen je nach Menge der Gruppe, dass der innere Kreis für alle Teilnehmer leicht zugänglich ist.

Moderation: Im inneren Kreis sitzt der Moderator, der zusätzlich zu den Aufgaben aus 5.1. auch noch

- einen (etwas erfahrenen) Gesprächsteilnehmer gebeten hat, die Runde mit einem Statement zu eröffnen;
- auf thematische Ordnung achtet;
- durch Nachfragen sichert, dass Beobachtungen an Beispielen erläutert, dass Urteile begründet, dass auch die kurzen Beiträge alle im inneren Stuhlkreis gemacht werden, dass die Reihenfolge der Meldungen berücksichtigt wird.

Gesprächsverlauf: Der Moderator erläutert die Regeln und bittet um den (vorher verabredeten) ersten Beitrag und lädt dann dazu ein, im inneren Stuhlkreis Platz zu nehmen um Ergänzungen oder andere Aspekte einzubringen. Wer glaubt, dass er zu dem Gespräch nichts weiter beitragen oder nachfragen möchte, verlässt den inneren Kreis wieder und macht für andere Platz.

3.5 Gespräch über Umfrage-Ergebnisse

Um die Situation etwas aufzulockern, können an die Zuschauer Zettel und Stifte verteilt werden mit der Bitte, auf einen Zettel ein Lob, auf den anderen eine kritische Bemerkung oder Frage zu notieren. Zwei Darsteller sammeln die Zettel ein. Anschließend werden einige Zettel vorgelesen und Darsteller nehmen kurz Stellung dazu. Die Moderatoren machen sich während des Gesprächs Notizen. Diese werden in die Werkschauanalyse mit einbezogen. Diese Umfrage kann auch parallel zu einem offenen oder moderierten

Gespräch erfolgen und anschließend von den Moderatoren verwendet werden.

4 **weiterführende Literatur:**

(hier erscheinen nur Titel, die noch nicht im Reader zitiert sind)

- Hentschel, Ulrike, / Köhler, Myrta (Hg.) (2011): Theaterpädagogik an Theatern. Bestandsaufnahme – Theorien – Diskussionen. In: Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik 59, Milow
Das Heft dokumentiert die Bestandsaufnahme, Diskussionen und theoretischen Beiträge des Symposiums "Was geht" des Arbeitskreises Theaterpädagogik der Berliner Bühnen im Frühjahr 2011 an der UdK Berlin.
- Klepacki, Leopold u.a. (Hg.): Schultheater 10/2012 Zuschauen. Seelze
Das Heft versammelt (leider recht oberflächliche) Anregungen zu geläufigen Formen der Vor- und Nachbereitung von Theatererlebnissen und enthält einen sehr wichtigen Beitrag zum Feedback Geben im Probenprozess
- Olsen, Ralph (red.): Theaterrezeption. In: Karlsruher Pädagogische Beiträge kpb 75 /2010. Karlsruhe
Das Heft enthält grundlegende Aufsätze zur Aufführungsanalyse und Theatervermittlung im Literaturunterricht.
- Prinz-Kiesbye, MyrnaAlice/ Schmidt, Yvonne (2010): Theater für alle, aber nicht von allen? Spannungsfelder und Perspektiven der Theatervermittlung. In : Forum Modernes Theater 25/1 Tübingen, S. 45-63.
www.periodicals.narr.de/index.php/forum_nmodernes_theater/ar
Die Arbeit stellt neben grundlegenden Bemerkungen zur Vermittlungsproblematik ausführlich die Beobachtungen bei zwei Vermittlungsprojekten in der Schweiz dar: dem Theaterclub "Gessnerallee Backstage" und der Arbeit mit Menschen mit Behinderung im Theater "Hora".
- Rith-Magni, Isabel / Prinz, Ulrike (Hg.) (2011): Kunstvermittlung. Humboldt 156. Goethe-Institut München. Auch unter [www.goethe.de/wis/bib/prj/hmb/the/156/...](http://www.goethe.de/wis/bib/prj/hmb/the/156/)
Neben wichtigen Überblicksartikeln zur Kunstvermittlung (Eva Scmitt, Carmen Mörsch) gibt das Heft Einblick in aktuelle internationale Projekte der Museums- und Theaterarbeit.
- Sack, Mira (2010): Konstellationen von Künstlern und Kindern. Ein pädagogischer Blick auf die Vermittlungskünste und die Kunst der Vermittlung. In: Vaßen, Florian (Hg.): Korrespondenzen. Theater- Ästhetik-Pädagogik. Milow, S. 126-132
- Vigier, Georg J. (2012): "Besucherintegration als Marketinginstrument des Theaters". Düsseldorf.
<http://docserv.uni-duesseldorf.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-23583/Besucherintegration.pdf>
Die Arbeit befasst sich mit verschiedenen Formen von Theatereinführungen sowohl für Jugendliche als auch für Erwachsene unter betriebswirtschaftlichen Gesichtspunkten.
- **Wichtige Links**
www.kulturmanagement.net
www.kulturvermittlung-online.de
www.was-geht-berlin.de
<http://otk.friedrich-verlag.de/>
*Der „Online-Theater-Katalog“ von **Schultheater** gibt umfassend Auskunft über alle theaterpädagogischen Angebote, die von deutschen Theatern angeboten werden. Die Angebote der einzelnen Theater werden unterteilt in einführende, begleitende, nachbereitende und besondere Angebote.*
Des Weiteren wird Ihnen bei einigen Theatern die Rubrik Weitere Angebote angezeigt. Dort finden sich Hinweise zu sehr speziellen Angeboten, die auf Grund der Seltenheit (weniger als vier Mal in Deutschland) nicht in die seitlich aufgeführte

Klassifizierung aufgenommen wurden.