



subtext

zeitschrift für amateur | theater | pädagogik

Drama in Education | Praxis. Methode. Diskurs.

Inhalt



Editorial Sieglinde Roth	3
Vorwort Dr. Claudia Schmied	4
17. Drama-Weltkongress in Burg Schlaining: Vom Impuls zum Drama Ein Bericht von Mag. ^a phil. Irmgard Bibermann	5
Radka Svobodova: Drama in Education. Werkzeug - Methode - Prinzip der Erziehung	9
Christel Hoffmann: Der Vorrang des Epischen im zeitgenössischen Theater	11
Alisa Ivanova: Dubrovins System - Das Theater der Jugendkreativität (TYUT) in St. Petersburg	18
Geheimnisse, Strukturen und glückliche Zufälle Andy Kempe, University of Reading	22
Clara Obrecht: „Drama in Education“ - Möglichkeiten für die Schule - Nein?!	28

subtext

zeitschrift für amateur/theater/pädagogik

Ein Begriff aus der Stanislawski'schen Theaterarbeit ist titelgebend für eine neue Zeitschrift. Ergebnis eines längeren Diskussions- und Ideensuchprozesses.

„subtext“ steht, so haben es viele von uns abseits der Schriften des großen Theatermakers in der schauspielenden Praxis gelernt, für das, was zwischen den Zeilen steht. Untertext ist das, was ich mir denke, während ich eine Figur spiele, und wenn ich Glück habe, so finde ich damit den richtigen Ausdruck für die Figur und kann ihn irgendwann losgelöst von meinem eigenen Sein auf die Bühne bringen.

Diese Zeitschrift beschäftigt sich, quasi in Analogie zu den Unter-Hinter-Gedanken des berühmten Russen Stanislawski, mit allem, was unter und hinter der Theaterarbeit steht.

„subtext“ will dazu anregen, sich dann und wann zum Nachdenken über die Theaterpraxis verführen zu lassen. Vorerst einmal im Jahr, in weiterer Zukunft vermutlich auch öfter, erscheint der „subtext“ mit einem Schwerpunktthema, das einen Arbeitsbereich des Amateurtheaters und/oder der Theaterpädagogik in Österreich repräsentiert. Geplant sind Praxisberichte, aber auch theoretische Artikel, die die Praxis in einen größeren Zusammenhang stellen und dabei aufzeigen, was Theaterarbeit pädagogisch, psychologisch, politisch und sozial bewegen kann. Dabei soll ein ausgewogenes Verhältnis zwischen mehr prozess- und mehr produktorientierten Theaterformen gefunden werden und also die Kunstform Theater in ihrer zunehmend professionalisierten Amateur- bzw. Theaterpädagogik-

gikvariante ebenso Platz finden wie Felder, in denen Theaterarbeit eine von mehreren Möglichkeiten ist, etwas zu bewegen. Von Interesse sind dabei vor allem Schnittstellen zwischen verschiedenen Lebensfeldern.

Einer ersten Schnittstelle ist das erste Heft gewidmet:

„Drama in Education. Praxis - Methode - Diskussion.“ versammelt Beiträge international renommierter Fachleute auf dem Gebiet des Drama in Education. Je nachdem, aus welchem Land sie kommen, würden sie sich „drama teacher“, „drama practitioner“, „SchauspiellehrerIn“ oder „Theaterpädagogin“ nennen. Die Vielfalt dieser Begriffe spiegelt bereits die unterschiedlichen Facetten des Begriffs „DRAMA“ wider, der zur Zeit in Verwendung ist. Die Beiträge sind im wesentlichen Früchte des Weltkongresses „Drama in Education“, der alle zwei Jahre in Österreich - in Stadtschlaining im Burgenland - stattfindet und auf dem sich TeilnehmerInnen aus aller Welt in Workshops und Vorträgen mit der gleichnamigen Methode beschäftigen. Ist die Methode „Drama in Education“ ursprünglich streng betrachtet ein Weg, mit Mitteln des Theaters Lerninhalte zu vermitteln, finden sich in den letzten Jahren zunehmend Anwendungsmöglichkeiten auch im therapeutischen Bereich und im Amateurtheater. „Drama in Education“ wird mehr und mehr im weiteren Sinne von „Theater in der Erziehung“ verwendet und spannt so den Bogen von der Schule ins Theater mit Kindern und Jugendlichen und in die gesellschaftspolitische Empowerment-Arbeit. Diese Vielfalt findet sich als Denkanstoß auch in diesem Heft. Es ist daher keineswegs eine Nachlese des Kongresses, sondern macht mit grundlegenden Methodenideen vertraut und liefert so einen Impuls zum Weitersuchen, -lesen und -ausprobieren.

Sieglinde Roth.

Sehr geehrte Theaterbegeisterte!

Das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur fördert gemeinsam mit dem Österreichischen Bundesverband für außerberufliches Theater (ÖBV-Theater) qualitative Impulse im theaterpädagogischen Bereich von Schulspiel und Dramapädagogik und entwickelt diese weiter.

Mit dem Grundsatzterlass zur „Ganzheitlich-kreativen Lernkultur in den Schulen“, den wir im EU-Jahr der Kreativität und Innovation 2009 herausgegeben haben, ist der Bereich des Darstellens und Ausdrückens von Tanz, Bewegung, Rolle und Reflexion ein tragendes Element pädagogisch wertvoller Arbeit. Einfühlungsvermögen, Rücksichtnahme und Toleranz sowie die Wechselwirkung durch das Einnehmen unterschiedlicher Rollen werden hautnah erlebt. Gruppengeschehen und Soziales Lernen wird gestützt, Lernklima und Ausdrucksrepertoire gefördert.

Das Aufbereiten dramatisierter Lernsequenzen benötigt entsprechende Kompetenzen. Fortbildungsangebote der Pädagogischen Hochschulen zeigen Möglichkeiten und Arbeitsweisen zur Realisierung und Anwendung auf. Durch die biennial organisierten internationalen „Train the Trainer“-Angebote bei Weltkongressen werden Erfahrungen ausgetauscht, Neues erlebt und unser internationales Ansehen gestärkt.

Ich freue mich über die Aktivitäten des Österreichischen Bundesverbands für außerberufliches Theater und danke Ihnen für das Engagement bei Jugend- und Schultheaterfestivals. Denn diese sind wertvolle Beiträge für die Schulentwicklung und bringen Kreativität in den Schulalltag.

ÖBV
schul jugend amateur
Theater

Hier bräuchte ich bitte noch das neue Logo und den genauen Text für die Werbung in eigener Sache (siehe Korrekturen Martin Demel)



Claudia Schmied

Dr. Claudia Schmied.
Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur.

17. Drama-Weltkongress in Burg Schlaining: Vom Impuls zum Drama

Ein Bericht von Mag.^a phil. Irmgard Bibermann

Vom 3. bis zum 9. April 2009 fand auf der Burg Schlaining im Burgenland der 17. Weltkongress von Drama in Education statt. Geplant und organisiert wird diese Veranstaltung vom ÖBV Theater in Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule Burgenland, der AITA/IATA (= Association International du Théâtre Amateur) und dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

Der Weltkongress stand diesmal unter dem Motto „Vom Impuls zum Drama“.

Vom Impuls zum Drama, diese Wortkombination weckt viele Assoziationen. Das „vom-zum“ lässt Bilder von Start und Ziel auftauchen, vom Anfangen und Ankommen, von einer Wegstrecke, die zwischen zwei Punkten zu bewältigen ist, Bilder von Forschungsreisenden tauchen auf, die aufbrechen, um ein neues, fremdes unbekanntes Land zu entdecken.

Vom Impuls zum Drama, dieser Titel lädt zum Fragen ein: Wie gestaltet sich so ein Weg, welche Hinweisschilder braucht es da für die, die sich auf diesen



Zu diesem Kongress wurden auch heuer wieder hochkarätige ReferentInnen aus aller Welt eingeladen, die in Workshops und Referaten MultiplikatorInnen in den Bereichen Drama- und Theaterpädagogik die Möglichkeit boten, sich weiterzubilden. Gleichzeitig ist der Kongress seit nunmehr drei Jahrzehnten ein sehr geschätzter internationaler Treffpunkt von Drama- und TheaterpädagogInnen sowie LehrerInnen aller Schultypen, um Erfahrungen auszutauschen und überregionale Kontakte zu knüpfen und zu pflegen.

Weg machen, wie viel und welche Art von Führung brauchen sie dabei von den Wegkundigen? Wo und wie beginnt der Weg und wohin führt er die Gehenden? Welchen Herausforderungen müssen sie sich stellen, welche Erfahrungen machen sie auf diesem Weg, welche Fähigkeiten erwerben sie?

Die vier ReferentInnen aus vier Ländern wählten unterschiedliche Startpunkte und verschiedene Routen für diesen Weg.

Imagination als Impuls: Ich im Frühling

Alisa Ivanova von der Theaterakademie in St. Peterburg zeigte in ihrem Workshop, wie sie den Weg vom Impuls bis hin zu einem theatralen Produkt mit ihren SchülerInnen in Anlehnung an die Regiemethoden von Stanislawski gestaltet. Ein sehr wichtiges Element in diesem Prozess ist die Imagination. So lud uns Alisa Ivanova ein, in unserer Vorstellung nach draußen, in die Natur zu gehen und sich möglichst detailgenau an einen Moment im Frühling zu erinnern: „Was hörst du, was siehst du, wie sind die Lichtverhältnisse, was fühlst du, wo bist du genau, sitzt du oder stehst du?“ Danach schickte sie uns ins Freie und ermunterte uns, möglichst viele unterschiedliche Sinneindrücke zu sammeln, zu hören, zu schauen, zu riechen, zu tasten, um die Imagination mit realen Stimuli anzureichern. Es geht Alisa bei allen Übungen darum, das emotionale und physische Vorstellungsvermögen der SpielerInnen zu erweitern. Für ein wahrhaftiges Spiel ist es in ihren Augen wichtig, sich mit Körper und Sinnen zu erinnern, um uns Situationen, Gefühle, Farben, Gerüche in allen Einzelheiten zu vergegenwärtigen.

Immer wieder holte uns die Referentin ins Hier und Jetzt, indem sie uns mit der Frage nach unserer augenblicklichen Befindlichkeit konfrontierte. Bei Massageübungen zu zweit gab sie uns Gelegenheit, mit uns selbst in Kontakt zu kommen. Sie forderte uns in wirkungsvollen Übungen auf, mehr Achtsamkeit für uns selbst zu entwickeln. Wir sollten dabei Fragen beantworten: Was macht es mit meiner Mimik, Gestik, Haltung, was verändert sich in meinem Muskeltonus, wenn ich an die Worte „glücklich“ und „traurig“ denke? Was verändert sich in meinen Augen, wenn ich unterschiedliche Farben visualisiere? Wie können meine Hände dem Rücken meiner Partnerin / meines Partners von den Elementen Feuer, Wasser, Luft oder Holz erzählen? Es ist die Kraft der Imagination, die unseren Körper sprechen lässt, und sie zu schulen, heißt für Alisa Schauspielhandwerk zu lernen.

Ein Brecht-Gedicht als Impuls: Wozu die Krücken?

Christel Hoffmann, Professorin am Institut für Theaterpädagogik an der Fachhochschule Osnabrück und Expertin für Kinder- und Jugendtheater, vergleicht den Weg vom Impuls zum Drama mit einer Odyssee, auf der es Hindernisse, Umwege, Möglichkeiten, lange ungeplante Stopps gibt und bei der das Ankommen nicht sicher ist. Den Text sieht sie als Mittel zum Zweck: er unterstützt das selbst entworfene, das eigentliche Spiel der DarstellerInnen, er ist ihr Interaktionspartner, er ist Stimulus für Kreativität, Phantasie, er gibt Gelegenheit, eigene Gedanken auszudrücken, persönliche Geschichten zu erzählen.

Anhand des Gedichtes „Krücken“ von Bertolt Brecht schickte uns Christel Hoffmann auf eine theatrale Entdeckungsreise zu eigenen und fremden Erfahrungen: ausgehend vom Erinnern und Erzählen einer persönlichen Geschichte zum Thema „Als ich einmal Hilfe brauchte“, half uns das Brecht-Gedicht, das eigene Erleben zu ergründen, es wurde zur Folie für unsere biografischen Erfahrungen. In der Verfremdung durch verschiedene Lesetechniken und durch die Verkörperung von einzelnen Sätzen haben wir den Text neu entdeckt und erforscht. Er diente uns zunächst als „Krücke“, um das Eigene zum Vorschein zu bringen und auszudrücken und ermöglichte uns gleichzeitig die „Reibung“ mit dem Fremden. Wir fanden für Zitate aus dem Gedicht Gesten, Schauplätze, ließen im Hof von Burg Schlaining Textzeilen durch die Lüfte fliegen und kehrten wieder zu unseren eigenen Geschichten zurück, die wir, nun wieder bei uns selbst angekommen, in Brecht'scher Manier „mit offenen Karten“ auf der Bühne erzählten, kommentierten, zeigten.

Ein aktuelles Problem als Impuls: Wir und die Finanzkrise

Für den Australier **Brad Haseman**, Professor für Dramapädagogik an der Queensland University und Experte für „arts in education“, ist Struktur eine wichtige Voraussetzung dafür, dass TeilnehmerInnen sich öffnen und persönliche Szenen entwickeln können.

Wichtige Strukturelemente sind dabei eine klare Themenvorgabe, eine konkrete Identifikationsfigur, ihre Einbettung in einen Kontext, z. B. in die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Zeitumstände, die Erzeugung von Spannung und schließlich das Herstellen von Bezügen zum eigenen Leben. Als Herzstück von Drama-Einheiten bezeichnet Brad Haseman emotionales Engagement. Es braucht die emotionale Beteiligung der TeilnehmerInnen, damit Spielprozesse als Lernprozesse genützt werden können. Wie das funktioniert, zeigte uns Haseman anhand des Themas „Finanzkrise“, über das alle reden, zu dem alle irgendeine Meinung haben und das trotzdem für die allermeisten völlig abstrakt bleibt. Er stellte uns Andy, einen Verlierer der Finanzkrise, vor und damit bekam sie plötzlich ein Gesicht. Dann regte er uns zu Schürfarbeiten in der Geschichte des eigenen Landes, der eigenen Familie an und führte uns zurück in die 1930er Jahre. „Was haben unsere Großeltern oder Eltern von dieser Zeit erzählt, wie haben sie die Auswirkungen der Weltwirtschaftskrise erlebt?“ Die Beantwortung dieser Fragen schaffte eine Verbindung zwischen der allgemeinen Weltgeschichte und der eigenen Familiengeschichte, damit wurde das Problem begreifbar und machte betroffen. Hatten sich die TeilnehmerInnen am Beginn des Workshops beim Durchlesen von Statistiken noch gegenseitig Schlagzeilen aus diversen Zeitungen an den Kopf geworfen oder waren in ein affektneutrales Wiederholen von Meinungen und Lamentos zur Finanzkrise verfallen, so waren sie spätestens, als sie in der Figur des Großvaters oder der Großmutter Kempe einen Rat gaben, emotional beteiligt. Über das einführende Verständnis für die Situation der Großeltern wurden die Konsequenzen der Finanzkrise auf einmal spürbar und damit nachvollziehbar.

Irritation als Impuls: willkommen auf www.selbstmord.org

Andy Kempe, Dozent für Drama in Education an der Universität von Reading in England, mutete der Gruppe das schwierige Thema „Selbstmord von Jugendlichen“ zu und verursachte durch das bloße Zitieren der Inhalte von einschlägigen Webseiten erste Irritationen bei den TeilnehmerInnen.

Drama ermöglicht die Konfrontation mit problematischen Situationen, und wo sonst als in einem Workshop mit Andy Kempe kann man sich sicherer und gleichzeitig wagemutiger auf solche Themen einlassen? Durch das Einführen eines fiktiven Charakters konnten wir in der Mehr-als-Realität das Thema freier und beherzter, mit weniger Scheu, nicht ständig durch die Zensurscheren im Kopf begrenzt, erkunden.

Andy Kempe lud uns ein, nicht vor bloßen Worten zu erstarren, uns nicht gleich von Anfang an von ihnen erschlagen zu lassen, sondern spielend ihre Bedeutungen zu erforschen. Das führte uns auch zu kreativer Medienkritik. Beim szenischen Arbeiten zu Internetseiten wurden deren Inhalte untersucht, ihre Aussagen erfasst, begreifbar gemacht, hinterfragt.

Bei der szenischen Darstellung von unterschiedlichen Fernsehberichten zum Selbstmord eines jungen Mädchens konnten wir tendenziöse Kommunikationsstrukturen analysieren, die scheinbare Objektivität von Nachrichten aufdecken, die vorgefertigten Bilder der Medienmacher zerlegen, Kempes Aufforderung, nicht auf bloße Wörter zu vertrauen, im Ohr. Sonst befällt einen das „Colonoscopy-Syndrom“, das sich darin äußert, dass die davon Betroffenen vor Wortneuschöpfungen auf die Knie fallen und mundtot sind. Spielen regt das szenische Denken an, fordert zum Bebildern von Texten auf. Es passiert Rezeption in szenischer Form. Andy Kempe zeigte uns als „Teacher-in-role“, dass es im Drama darum geht, Fragen zu stellen, um Sachverhalte kennenzulernen, Hintergründe zu erfahren, Unverständliches zu klären, Zusammenhänge herzustellen, Details herauszufinden, mit Irritationen umzugehen. Probleme wie Selbstmord von Jugendlichen können mit Dramapädagogik nicht gelöst werden, aber mit der Methode Drama kann ein Rahmen geschaffen werden, sich damit aktiv und kreativ auseinanderzusetzen.

Going high and higher

Mit wie viel Leichtigkeit und Spaß man morgendliche Aufwärmübungen anleiten kann, zeigte zum wiederholten Mal **Frank Katoola**, ein Tänzer, Sänger und Drama-Lehrer aus Uganda. Mit wenigen, einfachen, doch sehr effektiven Körper-, Atem- und Stimmübungen brachte er die TeilnehmerInnen in Schwung.

Singend, stampfend, klatschend, hüpfend und tanzend kam die Gruppe ganz schön ins Schwitzen, aber auch in eine gelöste, heitere Stimmung. Es war allgemein spürbar, wie gut es tut, wie viel Freude es macht, sich auf diese Weise für den Tag vorzubereiten. Die Bewegung, das Singen und Tanzen mobilisieren die Lebendigkeit, man lacht schallend und spürt jede Faser seines Körpers. Das Lied „We are going, going high and higher“ begleitete uns auch diesmal wieder in den Tag, gab uns Energie und war gleichsam das musikalische Leitmotiv für die gesamte Veranstaltung mit ihren inspirierenden Workshops, den interessanten Referaten, den angeregten Gesprächen, den spannenden Begegnungen.

Kooperatives Lernen für eine Kultur der Verständigung

Ganz in der Tradition von Paolo Freires Pädagogik der Unterdrückten forderte **Dan Baron Cohen**, der Präsident von IDEA (= International Drama in Education Association) und Vorsitzende der World Alliance for Arts Education, in seinem Kurzworkshop bzw. in seinem Referat, eine Pädagogik des Dialogs ohne Angst und ständigen Wettstreit. Er stellte u. a. die von ihm entwickelten Langzeitprojekte in Dörfern der indigenen Bevölkerung in Brasilien vor, in denen die eigene, persönliche Geschichte der Lernenden, das Fragen stellen, das Zuhören, das Erinnern, der konstruktive Umgang mit der Vergangenheit eine zentrale Rolle spielen und die Unterschiedlichkeit in kultureller, sozialer, etc. Hinsicht nicht als Problem, sondern als Bereicherung erlebt wird. Alle Arten von Wissen werden dabei mit theatralen Methoden, mit Musik und Tanz aktiviert, gefördert und entwickelt.

Seit Juni 2009 gibt es auch in Österreich eine Unterorganisation der IDEA.

Sich die eigene Welt schaffen, nicht nur im Spiel

Der Weg „Vom Impuls zum Drama“ war eine

Spurensuche zum Eigenen und Fremden. Im Erarbeitungsprozess versuchten die ReferentInnen mit unterschiedlichsten Techniken Verknüpfungspunkte zu eigenen Erfahrungen und Erlebnissen der TeilnehmerInnen herzustellen, sei es die wiederkehrende Frage nach der persönlichen Befindlichkeit, sei es die Spurensuche in der Familiengeschichte, sei es die Recherche nach Erfahrungen mit Unterstützung in der eigenen Biographie oder die Konfrontation mit widersprüchlichsten Gefühlen beim Umgang mit dem schwierigen Thema „Selbstmord“. Allen LeiterInnen ging es darum, vom Allgemeinen zum Besonderen zu kommen, vom Abstrakten zum Konkreten, von der Distanz zur Nähe und uns von außen stehenden BetrachterInnen zu innerlich Beteiligten zu machen. Vom Impuls zum Drama, das ist ein vielfältiger, abwechslungsreicher, aufregender, oft auch sehr fordernder Weg, auf dem Lernende aller Altersgruppen Spielräume entdecken und kreative Erfahrungen sammeln können. Lehrende und Lernende übernehmen Rollen, steigen wieder aus und erforschen im Wechsel von Spielen und Reflektieren Themen, Situationen, fremde Charaktere. Beim Spielen wird die natürliche Kreativität der Menschen freigesetzt. Auf diesem Weg wird ihr Vertrauen in die Fähigkeit, sich die eigene Welt schaffen zu können, gestärkt, erkennen sie, dass sie in der Lage sind, nicht nur eine Rolle, sondern viele zu spielen. Diese Erfahrung ist nicht nur befreiend, sondern stärkt auch noch das Immunsystem, wie die Musikwissenschaftlerin Angelika Hauser von der Universität Wien es in ihrem Vortrag über die spannenden Zusammenhänge zwischen Musik, Bewegung und Sprache im Rahmen des Kongresses darlegte.

Etwas Neues entsteht durch die neue Kombination von bereits Vorhandenem - die Verbindung von Stimme und Geste, Stimme und Haltung, Stimme und Bewegung. Und wie geht das? Indem man sich bewusst macht, was man tut. Und das ist Theater!

Mag^a phil. Irmgard Biberman

Mag.^a Irmgard Bibermann:

AHS-Lehrerin, Gestalt- und Theaterpädagogin, Leiterin der ARGE Darstellendes Spiel und Lehrbeauftragte für drama- bzw. theaterpädagogische Fortbildung an der PH-Tirol; Lehrbeauftragte für Methodik und Didaktik des Geschichtsunterrichts an der Uni Innsbruck (Schwerpunkt: Drama-, Interaktions- und Theaterpädagogik); Fachfrau für Theater als Lehr- und Lernform in Geschichte und Politischer Bildung; Entwicklung und Leitung von Theaterpädagogiklehrgängen; Mitarbeit an zeitgeschichtlichen Buch- und zahlreichen Schulforschungsprojekten.

Radka Svobodova

Drama in Education

Werkzeug - Methode - Prinzip der Erziehung

Drama in Education (DiE)
wird von Jahr zu Jahr
mehr Interesse zuteil
und findet zunehmend
als **wirkungsvolles Lehr- und
Lerninstrument** Eingang
in unsere Schulen.

Mittlerweile ist DiE nicht nur zu einem Erziehungsprinzip und -weg geworden, sondern darüber hinaus zu einer Arbeitsphilosophie vieler LehrerInnen in allen Schultypen - besonders weil das Erziehungspotential von DiE sich nicht nur auf die Erziehung des Verstandes konzentriert, sondern für ein ganzheitliches Lernen steht, in das Verstand, Seele und Körper gleichermaßen einbezogen sind.

Im Unterricht DiE zu benutzen, bedeutet für verschiedene LehrerInnen verschiedene Dinge.

Für manche bedeutet es die Einbindung von Spielen und Übungen, für andere strukturiertes Drama, die Anwendung von Elementen des Theaters der Unterdrückten oder von einzelnen Techniken (Konventionen) des strukturierten Dramas. In jedem Fall sind alle diese Elemente gute Werkzeuge zur Bereicherung des Erziehungs- und Bildungsprozesses.

DiE arbeitet mit den Vorerfahrungen der Kinder, die während des Prozesses verbessert, bereichert und gehoben werden, ebenso sehr wie mit den authentischen Erfahrungen der TeilnehmerInnen, die im Lauf des Prozesses entstehen. Es gibt gerade denjenigen Kindern eine Chance zu brillieren, die aus welchen Gründen auch immer während „normaler“ Lehrprozesse nicht brillieren können, beispielsweise wegen Lernschwierigkeiten oder anderen Einschränkungen.

Bei DiE wird jedes Kind (jede/r TeilnehmerIn) zum Co-Schaffenden des Prozesses und lernt während der Stunde durch direkte Erfahrung, aufbauend auf dem eigenen, authentischen Beitrag. DiE ist ein wirkungsvoller Weg zur persönlichen und sozialen Entwicklung von Kindern oder Studierenden.

Also was ist das Wesentliche an diesem Lehr- und Lernphänomen, dessen Wurzeln ebenso im theater wie in den Sozialwissenschaften liegen?

Was lehrt DiE die TeilnehmerInnen auf sozialem und persönlichem Gebiet?

- Es lehrt, die Welt um uns herum und Prozesse in ihr wahrzunehmen.
- Es lehrt, die umgebende Gesellschaft wahrzunehmen und sich in ihr zu orientieren, auch sich selbst als vollwertiges Mitglied dieser Gesellschaft wahrzunehmen.
- Es lehrt die Fähigkeit zu qualitativem Dialog, der nicht nur die Fähigkeit braucht, die eigenen Gedanken und Argumente auszudrücken, sondern auch aktive Zuhörerschaft.
- Es lehrt effektive Kooperation, während man gemeinsam mit anderen an vorgegebenen Aufgaben und ihrer Lösung arbeitet.
- Es lehrt, die eigene Arbeit ebenso wie die Arbeit der anderen wertzuschätzen und objektiv auszuwerten.
- Es lehrt, Verantwortung zu übernehmen für sich selbst und für die anderen, die eigene Arbeit, die Arbeit der anderen und die der ganzen Gruppe.
- Es lehrt, die eigene Kreativität, Phantasie und Imagination auf konstruktive Art zu nutzen.
- Es lehrt gesundes Selbstbewusstsein und Toleranz.

Welche Theaterkompetenzen vermittelt DiE?

- Es lehrt, in eine Rolle einzusteigen, in ihr zu handeln und sowohl innerhalb als auch außerhalb dieser Rolle unterschiedliche Probleme zu lösen.
- Es lehrt, in der Rolle und in vorgegebenen Umständen zu improvisieren und zu handeln.

- Es lehrt den Eintritt in die Welt der Fiktion und gleichzeitig die Wahrhaftigkeit und Konkretheit des theatralen Ausdrucks, d. h. den wahrhaftigen dramatischen Selbstaussdruck im Rahmen der Fiktion.
- Es lehrt, Meinungen und Gefühle des dargestellten Charakters öffentlich zu zeigen, besonders innerhalb eines Konflikts.
- Es lehrt, unterschiedliche, manchmal gegensätzliche Charaktere darzustellen, darin authentische Gefühle zu empfinden und einen dramatischen Dialog zu kreieren.
- Es lehrt die Gesetze von Raum und Zeit, nicht nur fiktional, sondern auch real.
- Es lehrt Tempo und Rhythmus von Handlung, Abstufung, Kreation und Behandlung der inneren Spannung innerhalb und außerhalb der Rolle.
- Es lehrt den Umgang mit Licht, Ton, Musik, Kostümen und Grundlagen der Bühnengestaltung.
- Es lehrt das Nutzen von Kontrast, das Entstehen von Spannung und den Aufbau von Konflikten.
- Es lehrt grundlegende theatrale Ausdrucksmittel, Auswahl und Gebrauch der passenden Theaterform, Wahrnehmungsmittel für Unterschiede und Vorteile von bestimmten Theaterformen und -prozessen in konkreten Situationen.

Was bringt DiE für das Unterrichten eines anderen Schulfaches?

Zunächst: Motivation. Weil im Drama - wie bereits gesagt - die ganze Persönlichkeit lernt, d. h. Verstand, Körper und Seele. Das bedeutet eine Lernchance nicht nur für Kinder, die hauptsächlich auditive oder visuelle Lerntypen sind, sondern auch für diejenigen, die hauptsächlich kinästhetische LernerInnen sind. Und wirklich etwas zu TUN im Rahmen der Fiktion ist etwas, was LernerInnen interessiert und motiviert.

Zum zweiten: Das Verstehen des Drama-Inhaltes führt die TeilnehmerInnen in den Rahmen eines „also“-authentischen eigenen Erlebnisses. Diese Erfahrung führt zu einem tiefen Verstehen des Themas, auch zum Verstehen von Verhaltensmotiven verschiedener Figuren (z. B. der Entscheidungen von PolitikerInnen) und der Umstände, in denen sich diese Figuren im Drama befinden (z. B. der historische Rahmen).

Radka Svobodova.

Radka Svobodova:

Drama-Teacher, Prag, spezialisiert auf Kindertheater. Langjährige Referentin in der LehrerInnenfortbildung, speziell im Grundschulbereich. Arbeitet auch in der Dramapädagogischen Gesellschaft.

Verlag für Kindertheater



Neu!

Otfried Preußler: Hörbe mit dem großen Hut
bearbeitet von Tristan Berger, 5+

Erich Kästner/Frank Valet: Die Konferenz der Tiere
Musical, Musik: Frank Valet, Libretto: Sven J. Olsson, 8+

Stefan Schroeder: Nussknacker und Mäusekönig
nach E.T.A. Hoffmann, 6+

Ein Sommernachtstraum
nach William Shakespeare, 10+


unsere Autorinnen und Autoren:

Astrid Lindgren, Cornelia Funke, Otfried Preußler, Michael Ende, Kirsten Boie, Paul Maar, Sven Nordqvist, Erich Kästner u.v.m. auf www.kindertheater.de

Verlag für Kindertheater Uwe Weitendorf GmbH // Max-Brauer-Allee 34 // 22765 Hamburg // Tel.: 0049 (0)40 607909-916

Christel Hoffmann

Der Vorrang des Epischen im zeitgenössischen Theater



Wir
verwirklichen
uns nicht im Raum
des Textes,
sondern in der
zeitlichen
Dauer der Geste.

(Marcel Jousse)

Wenn ich im Folgenden vom Drama spreche, so verstehe ich darunter in erster Linie den einer Aufführung zugrunde liegenden Text. Die Aufführung vor einem Publikum ist nicht das vorrangige Ziel meiner Arbeit, sie ist aber als Möglichkeit in meinem methodischen Weg präsent. Dieser Weg, den ich mit einer Gruppe gehe, führt nicht geradeaus zu einem Ziel hin. Die Aufführung ist lediglich, zugegeben, eine wichtige Station. Sie bietet der Gruppe Gelegenheit, sich selbst, dem Spielleiter und den Zuschauern zu beweisen, dass sie selbstbewusst und gekonnt ihr inhaltliches und künstlerisches Anliegen vertreten kann. Darüber hinaus ist sie zugleich ein Haltepunkt, um auf die zurückgelegte Wegstrecke zurückzuschauen und um neue Pläne zu entwerfen. Diese gemeinsame Reise ist eine Odyssee mit Hindernissen, Umwegen, manchmal auch mit ungeplanten längeren Aufenthalten, auch ist die Ankunft ungewiss. Und da für mich theaterpädagogische Methoden aufs engste mit dramaturgischen Strategien verknüpft sind, möchte ich mir erlauben, einen Blick auf die dramaturgischen Verfahren im zeitgenössischen professionellen Theater zu werfen, insofern sie unser Fachgebiet berühren.

Beide - die Theaterpädagogik und das Berufstheater - beziehen ihre Inhalte aus der gesellschaftlichen

Wirklichkeit, die - wie wir zur Zeit wieder einmal erfahren - permanenten Veränderungen unterliegt und somit auch die Beziehungen der Menschen untereinander zu ihrem Vor- oder Nachteil modifiziert. Beide sind also damit beschäftigt, den jeweiligen Befund ästhetisch und künstlerisch zu erfassen, um auf diese Realität und das Zusammenleben der Menschen kritisch oder zustimmend Einfluss zu nehmen. Und ich möchte behaupten, dass sich das Erscheinungsbild der Theaterpädagogik und des zeitgenössischen avantgardistischen Theaters noch nie so nahe waren wie heute.

Die Ähnlichkeiten sind frappierend.

Die Gründe für diese Annäherung sind vielfältig, sie zu erforschen wäre sicherlich lohnend. In Deutschland trägt die Bildungsmisere dazu bei, dass eine Vielzahl von Künstlern neben ihrem Anspruch auf Selbstverwirklichung zunehmend bereit ist, sich auch sozial zu engagieren und Verantwortung besonders gegenüber der jungen Generation zu übernehmen.

Darauf weiter einzugehen, würde den Rahmen meines Vortrages sprengen, also kehre ich zu meiner Ausgangsthese zurück, dass theaterpädagogische und dramaturgische Arbeitsweisen noch nie so nahe beieinander waren, dass die Grenzen zwischen beiden Bereichen fließend geworden sind.

Sie werden fragen: Bestand dieser Zusammenhang nicht schon immer, hat die Theaterpädagogik als eine besondere Sparte des Theaters nicht schon immer aus dem künstlerischen Reservoir geschöpft und ganze Theaterschulen adaptiert? Ich erwähne nur die Lehrstücktheorie Bertolt Brechts, auch in seinen modernen Varianten z. B. eines Augusto Boals, bis hin zum Theatersport Keith Johnstones, dem Playbacktheater oder den chorischen Inszenierungen Einar Schleefs. Hat sie sich nicht auch schon immer aus dem Übungskanon eines Stanislawski, eines Strasberg und anderen Künstlerhandschriften bedient? Besteht die Theaterpädagogik also vorrangig aus den Übernahmen des Berufstheaters und stellt sie unter Kuratel der Pädagogik, oder hat die Theaterpädagogik besonders in jüngster Zeit nicht auch umgekehrt das Theater generell befruchtet? Dieser Frage möchte ich nachgehen und sie besonders am Kinder- und Jugendtheater, meinem Fachgebiet, untersuchen.

Die veränderte Funktion des Textes

Es gehört zum methodischen Kanon der Theaterpädagogik, ein dramatisches Werk nicht nur auf der Bühne werkgetreu nachzuvollziehen und zu interpretieren. Das betrifft alle Formen von Stücktexten, nicht nur die Dramaturgie der klassischen Dramen, die die Handlung auf die Selbstaussagen der Protagonisten beschränkt. Auch Stücke, die epische Mittel und Collagetechniken unter dem gleichberechtigten Einsatz der anderen Künste und der Medien verwenden, zählen dazu. Der Text ist in der Theaterpädagogik - zuge-spitzt gesagt -Mittel zum Zweck, das heißt: Er unterstützt das selbst entworfene Spiel der Spieler.

Die theatrale Relevanz des Textes zeigt sich im Spielvorgang. Nach diesem Grundsatz erarbeiten auch eine ganze Reihe von professionellen Gruppen, die neue Wege in ihren Inszenierungen beschreiten wollen, ihre Aufführungen, die sie selbst auch zunehmend nicht mehr als Inszenierungen, sondern als Projekte bezeichnen. Dafür ein Beispiel, das als exemplarisch gelten kann:

Die deutsch-schweizerische Theatergruppe „Kompanie Kopfstand“ beschreibt ihre Arbeitsweise an der Aufführung „Zwischen Fischen“ folgendermaßen: „Das Ausgangsmaterial für das Stück wurde in Zu-

sammenarbeit mit Schulklassen gesammelt. Gesucht wurde nach biografischen Erfahrungen, Gefühlen und Geschichten sowie nach Bildern zum Thema Fremdsein. Märchen, Mythen, Prosa und autobiografisches Material dienen als Ausgangspunkt für ihre Stücke. Daraus entwickeln sie eigene dramaturgische Konzepte. Stilistisch arbeitet die Gruppe vor allem mit unterschiedlichen Formen des Erzähltheaters.“

Ein solches Verfahren führt zu tief greifenden Veränderungen in der Dramaturgie der Aufführungen. Sie kann sich kaum auf das erprobte Regelwerk der eigenen Gattung verlassen. Ihr fällt die Aufgabe zu, Spielvorgänge zu strukturieren, zu montieren und untereinander in Beziehung zu setzen. Um der kaum zu überblickenden Vielschichtigkeit dieser Welt beizukommen, wechseln die Perspektiven auf ein bestimmtes Geschehen und mit ihnen die Ausdrucksmittel: verbal, nonverbal, chorisch, kommentierend, musikalisch, tänzerisch, usw. - nicht zu vergessen: Videos und filmische Einblendungen. Für diese Darstellungsformen erscheint die Transformation epischer Texte, großer Romane der Weltliteratur sogar, von Dostojewski bis Thomas Mann, besonders geeignet. Sie werden nicht in dramatisierte Stücke gewendet, sondern in „Gegenstücke, die sich erst und allein im Spiel einer ganz bestimmten Aufführung realisieren“ (Kurzenberger, 237).

Als Theaterpädagogen wissen wir, dass sowohl epische Texte - von der simplen Zeitungsnotiz bis hin zum großen Epos - als auch Gedichte, sogar einzelne Verszeilen und profane Sätze unseren Spielern Anstöße und Impulse geben, die ihre kreative, theatrale Phantasie stimulieren. Sie fordern sie heraus, sich mit ihnen und in ihnen frei zu bewegen und die eigenen Gedanken und Gefühle auszuarbeiten. Der Text wird so zum Partner des Spielers, oder wie es Hajo Kurzenberger im Hinblick auf das Berufstheater ausdrückt: „Der Text ist Interaktionspartner des Schauspielers bei der Rollengestaltung“ (Kurzenberger, 259).

Die Souveränität des Spielers gegenüber dem Text

Partnerschaft setzt Geben und Nehmen voraus, damit aus der Begegnung der beiden Seiten etwas Neues entstehen kann. Somit erhebt sich die Frage: Was gibt der Spieler, was bringt er in diese Ehe ein.

Natürlich sich selbst - seine Erfahrungen und Erlebnisse, seine Gedanken und Gefühle. Auf diese Weise wird der Text - wie Victor Turner sagt - „zur Ergründungshilfe des Erlebens“. (Turner, 21).

Diese Erlebnisse liegen als Material nicht vor, sie müssen erinnert, ergründet und zum Ausdruck gebracht werden, und zwar auf verständliche Weise, damit die Mitspieler sie auch nachvollziehen können. Die biografischen Erfahrungen der Spieler werden am Beginn eines Projektes wachgerufen. Sie werden beim Erzählen und in Improvisationen neu entdeckt, veröffentlicht und auch schon geformt, denn während der Erforschung verändert sich das Erlebte, es erweitert die frühere Erfahrung, indem es aus dem Abstand neue ermöglicht. Die Begegnung mit dem Text unterstützt diesen Prozess und bringt durch Reibung mit dem Fremden das Eigene zum Vorschein, das schließlich auf der Bühne textlich fixiert eine Symbiose eingeht.

Der belgische Regisseur Marcel Cremer arbeitet mit seiner Gruppe „Agora“ nach dieser Methode, die er selbst biografisches Theater nennt. In seiner jüngsten Inszenierung, in der sich das Ensemble mit „Hamlet“ auseinandersetzt, fielen nacheinander alle Szenen und Texte weg, zu denen die Spieler keinen persönlichen Bezug fanden. Sie wurden einfach im Manuskript zugeklebt, so dass am Schluss nur wenige Seiten übrig blieben. Mit diesen für dieses Ensemble wichtigen Kernstücken spielte es eine grandiose, mehr als zweistündige Vorstellung unter dem Titel „Wanted Hamlet“.

Dass dieses Beispiel in modernen Theaterformen durchaus gebräuchlich ist, zeigen mir Inszenierungen, in denen Berufsschauspieler und Amateure gemeinsam agieren. Ich bin überzeugt, dass nur auf dieser Grundlage vermieden werden kann, dass ein Gefälle zwischen professionellen und Laiendarstellern für den Zuschauer schmerzhaft bemerkbar wird. Es ist zu vermuten, dass die persönlichen Geschichten aller Beteiligten diese Differenz aufheben.

Diese Art und Weise des Vorgehens bedeutet eine Umkehrung des im bürgerlichen Theater- Establishment üblichen Weges. Hier gewinnt der Schauspieler „die Artikulationshilfe seines Erlebens“ (Kurzenberger) aus der Rolle, durch die er auch persönliche Erlebnisse erinnert, zu Entdeckungen kommt, die seine szenische Phantasie in Gang bringen.

Dieser unterschiedliche Umgang mit dem Text hat natürlich immense Folgen für die Spielweise.

Unterschiede zwischen dem epischen und dem dramatischen Darstellungsstil

An dieser Stelle komme ich nicht umhin, auf Brecht zu verweisen, der diese Unterschiede aufgelistet hat. Zu „Mann ist Mann“ schreibt er:

„Eine gewisse Fähigkeit, die Hauptrolle einheitlich und ununterbrochen innerlich zu evolvieren, die den Schauspieler der alten Art auszeichnete, hat hier nicht mehr dieselbe Bedeutung.

Dennoch muss der epische Schauspieler vielleicht einen noch längeren Atem haben als der alte Protagonist, denn er muss imstande sein, seinen Typus trotz oder besser vermittle der Brechungen und Sprünge als ein einheitliches vorzuführen. Da alles auf die Entwicklung, den Fluss ankommt, müssen die einzelnen Phasen deutlich eingesehen werden können, also getrennt sein, jedoch darf dies nicht mechanisch erfolgen. Es gilt hier, ganz neue Gesetzmäßigkeiten der Schauspielkunst zu konstituieren (gegen den Fluss spielen, sich durch die Mitspieler charakterisieren lassen usw.)“ (Brecht, 1955, 319)

Im Gegensatz zum dramatischen Schauspieler, der von Anfang an seine Figur hat und sie den Unbildern der Welt und der Tragödie aussetzt, lässt der epische Schauspieler seine Figur vor den Augen der Zuschauer entstehen durch die Art, wie sie sich benimmt.

Da ich die epische Spielweise für Kinder und Jugendliche als die ihnen gemäße halte und Brecht den Amateuren bescheinigt, dass ihnen die epische Spielweise oft sogar besser gelingt als Berufsschauspielern der alten Schule, ist sie einer genaueren Betrachtung wert.

Was heißt episch spielen?

Die Antwort ergibt sich nicht nur aus der Dramaturgie der Texte, aus ihren Konstruktionen aus Prosa, Bruchstücken aus Dramen, Chören, Songs, Unterbrechungen der Fiktion, die es dem Schauspieler nicht gestatten, die Entwicklung eines Charakters auf der Bühne im großen Bogen nachzuvollziehen und den psychologischen Verästelungen des Innenlebens durch Einfühlung einer Figur nachzuspüren. Der epische Schauspieler spielt mit offenen Karten. Er nimmt die Haltung eines Erzählers ein, auch wenn er spielt. Der Zuschauer ist für ihn eine konkrete Adresse.

Und im Unterschied zum bürgerlichen setzt das epische Theater das „Wir“ an die Stelle des „Ich“. Dazu ein längeres Zitat von Dario Fo:

„Im Volkstheater gibt es die epische Tradition, in der Tradition der Bourgeoisie gibt es ein individualistisches Theater. Das ist die große Stanislawski-Schule: Wenn ein Schauspieler in eine Figur schlüpfen muss, muss er sie aus seinem Inneren heraus gestalten. Er muss in seinem Inneren seine Melancholie, seine Kraft, seinen Ehrgeiz, seine Feigheit, seinen Mut, seinen Humor usw. finden, dies alles nehmen (er tut, als ziehe er einen Mantel an), und da haben wir's: „Ich selbst bin die Figur; ich bin es, der euch von meinen Problemen spricht; ich erzähle euch, was geschehen ist ... Es geht immer um mich. Ich, der von mir selber spricht, von meinen Problemen; und jeder von euch sucht in seinem Inneren ein Problem, das dem des Schauspielers ähnlich sein könnte. Und immer ich, ich, ich, das ist der Individualismus, schließlich auch der Egoismus ... Wir versuchen eine Gemeinschaft entstehen zu lassen, wie die communione des mittelalterlichen Theaters ... es gibt dabei immer die Dimension des Kollektivs.“ (Olivier Ortolani, 222)

Dass diese Form des Ensemblespiels auch im Staatstheater zu Hause sein kann, erlebte ich kürzlich in der Aufführung „Das Pulverfass“ von Dejan Dukowski in der Inszenierung von Dimitar Gotscheff am Deutschen Theater Berlin. Sie wird vom Publikum und der Kritik gefeiert und gehört für mich zu den stärksten Theateraufführungen, die ich in letzter Zeit sah.

Der Personenzettel nennt nur die Namen der mitwirkenden Schauspieler und der Musiker, keine Rollen. Das Ensemble der Schauspieler und das Orchester

sind auf der Bühne anwesend. Gemeinsam gestalten sie eine große Erzählung, in der Dramaturgie vergleichbar mit einem Epos, über die Tragödie des Balkankrieges und dessen Folgen. Die Inszenierung ist eine Komposition, in der jeder Mitwirkende auf seinem Instrument spielt. Man hört sich zu, schweigt, wartet auf seinen Einsatz, um sich mit expressiver Intensität ins Zeug zu legen und seinen Part zu spielen. Musik und Darstellung werden mit der gleichen Energie engagiert vorgetragen. Ist das jeweilige Stück zu Ende, geben die Schauspieler die Figur auf, gehen zur Seite, hören wieder zu und machen Platz für die nächste Erzählung, die nächste Szene oder auch für den meist musikalisch intonierten Kommentar.

Jede Nummer, jede Episode ist mit der vorangegangenen nur durch das Thema assoziativ verbunden. Sicher erinnert Sie diese Beschreibung an vergleichbare Inszenierungen von Christoph Marthaler oder Frank Castorf.

In der erwähnten Hamletaufführung der „Agora“ sind die Rollen des Shakespeare-Dramas völlig im „Wir“ des Ensembles aufgegangen. Jede Figur wird mit dem Satz: „Wir sind Hamlet ...! Oder: „Wir sind Ophelia ... Polonius ... Gertrud ... Laertes ...“ usw. vorgestellt. Und am Schluss wird den Zuschauern die Rolle des Horatio übertragen, im wahrsten Sinne des Wortes zugesprochen: „Ihr seid Horatio!“

Diese kollektiven Erzählungen, von einem Ensemble getragen, gehören zum künstlerischen Standard der Aufführungen mit Kindern und Jugendlichen. Egal ob sie verbal, pantomimisch, tänzerisch oder als Bewegungschoreografien angelegt sind, stets ist es dieses kollektive „Wir“, das der Aufführung künstlerische Kraft verleiht und dafür sorgt, dass der Funke zum Zuschauer überspringt. Gestützt auf die Gruppe treten die Spieler für Augenblicke solistisch und szenisch hervor, um ihr besonderes Können zu zeigen. Ist ihr Part zu Ende, gehen sie wieder in die Gruppe zurück, die ihnen zugeschaut, ihr Spiel verstärkt oder kommentiert hat.

Das erfordert, dass die künstlerische Form einer Inszenierung den Spieler dazu in die Lage versetzen muss, dass sie ihm Raum gibt, alles zu zeigen, was an Gesten, Haltungen, Gedanken und Emotionen an einer Figur bemerkenswert ist, aber gleichzeitig auch

nicht verschweigt, dass er die Figur spielt. So bleibt er als Darsteller und als Person für den Zuschauer präsent. Er ist der Souverän des Spieles und kann sowohl in der Figur, als auch als Spieler mit dem Zuschauer kommunizieren.

Die Rolle des Zuschauers

In diesem Doppelspiel erhält auch der Zuschauer eine aktive Rolle. Es bereitet ihm doppeltes Vergnügen: Er folgt der Handlung und erlebt zugleich, wie sie hergestellt wird. Er wird zum Mitspieler der Aufführung, oder - um es mit einem geflügelten Wort auszudrücken - zum Zuschauer-Spieler. Nicht allein die leibliche Anwesenheit des Spielers steht für das Live-Erlebnis des Theaters, worauf es oft im Vergleich mit den Medien reduziert wird, vielmehr ist es diese aktive Teilhabe des Zuschauers: Er erfährt seine eigene Anwesenheit als einen Moment künstlerischer Praxis. Diese Gegenwärtigkeit wird nicht mehr verschleiert, sondern erlebbar. Die Grenze zwischen dem Werk, gerahmt auf einer Bühne, und dem Zuschauerraum wird überwunden, übersprungen. Das Theater ist *ein* künstlerischer Raum.

An viele dieser inszenierten Kontakte haben wir uns längst gewöhnt. Auftritte erfolgen aus dem Zu-

schauerraum, die Spieler sitzen mit den Zuschauern gemeinsam im Saal, Verwandlungen passieren auf offener Szene und anderes mehr, mitunter tauschen Spieler und Zuschauer sogar ihre Rollen. „Wie spielen nicht nur für das Publikum, sondern auch gemeinsam mit dem Zuschauer“, sagt Marcel Cremer.

Aber auch wenn keine unmittelbaren Zuschauerreaktionen wahrnehmbar sind, besteht bei dieser Spielweise die Möglichkeit, dass solche Äußerungen jederzeit möglich sind. Dass die Spieler im Kinder- und Jugendtheater darauf gefasst sein müssen, liegt in der Natur dieses Publikums. Es zerstört das Zusammenspiel sofort, wenn die Schauspieler die Anteilnahme von Kindern ignorieren müssen. Manche Schauspieler haben aber auch mit dieser offenen Spielweise Mühe, für die sie oft nicht ausgebildet sind. Sie bevorzugen den Schutz, den ihnen die Rolle bietet hinter der sie sich „verstecken“ können.

Gestatten Sie mir in diesem Zusammenhang die Frage, wie wir als Theaterpädagogen erreichen können, dass jugendliche Spieler auf der Bühne diese Selbstsicherheit ausstrahlen können? Dass sie es schaffen, auf der Bühne ganz sie selbst zu sein und doch eine Figur zu spielen? Oder einfach gesagt: Wie bringen wir sie dazu, sich zu verwandeln, ohne sich zu verstellen?



Das Wechselspiel zwischen Distanz und Nähe im Probenprozess

Das Wechselspiel zwischen Distanz und Nähe ist äußerst hilfreich. Aus diesem Wechselspiel kann die Theaterpädagogik ihre Kraft beziehen. Darunter verstehe ich nicht nur den methodischen Wechsel zwischen Agieren und Reflektieren, zwischen dem Tun und dem Betrachten des Dargestellten, sondern den Entstehungsprozess einer Figur, einer Szene, eines Stückes. Erlebnisse und Erfahrungen, von denen wir ausgehen und die die Spieler ins Spiel und in den Probenprozess einbringen, sind uns unbekannt. Sie liegen nicht als ausformulierte Ergebnisse vor, „sondern sie müssen im Darstellungsvorgang erst hervorgebracht und fixiert werden“ (Kurzenberger, 238).

Am Arbeitsbeginn ist Nähe: Biografische Erlebnisse, Anekdoten, Geschichten, Erfahrungen und Erinnerungen kommen zur Sprache. Durch diese Erzählungen, die auch von anderen Gruppenmitgliedern übernommen und variiert werden, sowie durch den spielerischen Umgang mit ihnen rücken sie vom ursprünglichen Eigentümer weg. Sie verändern sich und gehen als Material in die Autorenschaft der Gruppe über. Erzählt wird nun bewusst aus der Erinnerung, d. h. mit Abstand. Die Geschichten ereigneten sich vor langer Zeit und widerfuhren einem anderen, der möglicherweise sogar den Namen des Erzählers trägt. Ziel ist es, durch die Erzählung über etwas zur Darstellung von etwas zu kommen. Aus diesem Grunde unterbricht der Erzähler den Redefluss und zeigt ein bestimmtes Verhalten eines Menschen, das ihm wichtig erscheint, als ein szenisches Zitat. (Das entspricht ungefähr der wörtlichen Rede in einem Prosatext.) Darüberhinaus kommentiert er die Erzählung, er schiebt seine eigenen Gedanken dazwischen mit dem Ziel, herauszufinden, warum sich eine

Person in einer bestimmten Situation so und nicht anders verhält. Aus dem „Ich“ wird ein „Er“ oder eine „Sie“. Das erzeugt Distanz, die sich durch kurze Texte bei der Figurenfindung weiter vergrößert. Im weiteren Prozess versuchen die Spieler, einen Gestus für ihre Figur zu finden und schließlich auch zu fixieren, sodass er wiederholbar wird. Mit der Fixierung des gestischen Ausdrucks nähern sich Spieler und Figur einander an. Die Figur wird zum Geschöpf seines Erfinders, aber ohne dass er sich mit diesem gespielten Menschen identifiziert. Er spielt ihn als seine ur-eigenste Kreation.

Diese komprimierte Beschreibung verrät unschwer seine Herkunft. Sie fußt auf der Schauspielmethodik Brechts, die er unter anderem auch in der Spielweise von Kindern bestätigt fand. Diese Ähnlichkeit ist nicht zufällig, da für Brecht die Schauspielkunst eine Spielart der Mimesis, also jedermann eigen ist. Deshalb soll er auch noch einmal zu Wort kommen:

„Die neue Spielweise ergibt richtiges Theater. Sie ermöglicht es unter bestimmten Umständen Laien, Theater zu spielen, wenn sie die Spielweise des alten Theaters teilweise noch nicht gelernt, und sie ermöglicht es Artisten, Theater zu spielen, wenn sie die Spielweise des alten Theaters teilweise vergessen haben.“ (Brecht, 1964, 41).

Wenn Sie Kinder in ihrem natürlichen Spiel beobachten, werden Sie diese Verwandtschaft durchaus erkennen. Kinder erzählen, wenn sie spielen. Die vorgestellten Bilder liefern die Vorlage. Sie spielen, woran sie sich erinnern, und wo die Anschauung fehlt, füllen improvisierte Einfälle die Lücke. Dazu ist ihnen jedes Mittel recht, und jeder beliebige Gegenstand wird umfunktioniert und verwandelt einbezogen. Sie sind gleichzeitig Autor, Regisseur und Spieler und das, wenn nötig, gleich in mehreren Rollen.

Literatur:

- Charlotte Baumgart/Julia Biehl: „Zwischen Fischen“. In: Programmbuch zu Spurensuche 9, dem Treffen der Freien Kinder- und Jugendtheater vom 14. bis 19.9.2008, S. 14
- Hajo Kurzenberger: Die theatrale Funktion szenischer Texte. In: Hajo Kurzenberger (Hg.): Praktische Theaterwissenschaft. Spiel - Inszenierung - Text. Hildesheim 1998
- Victor Turner: Vom Ritual zum Theater. Frankfurt am Main 1989
- Olivier Ortolani: Der epische Schauspieler. In: Joachim Fiebach: Manifeste europ. Theaters. Theater der Zeit 2003, Recherchen 13
- Bertolt Brecht: Zur Frage der Maßstäbe bei der Beurteilung der Schauspielkunst. In: Stücke Bd. II. Berlin 1955 S. 319
- Bertolt Brecht: Schriften zum Theater. Bd. IV. Berlin/Weimar 1964
- Christel Hoffmann: spiel. raum. theater. Frankfurt am Main 2006
- Sabine Wirth: Bunnies of all countries, unite! Echt! - 7. Festival Politik im Freien Theater Köln. In: Theater der Zeit Heft 1/09, S. 60
- Marcel Jousse (1886 -1961) Anthropologie der Geste, 1978 (franz.)

Dieser ständige Wechsel der Perspektive ist von großem ästhetischen Reiz, denn er vermittelt auch den Genuss, souverän das Spiel ‚in der Hand zu haben‘. Der sichere Boden, von dem die Phantasie abhebt, ist das Bekannte, wozu auch gewisse Spielregeln gehören und die Bewegung in Strukturen, die man überschaubar. Das können Märchen, ein kleines Erlebnis, ein Lied, Abzählverse, ein Bild, ein Wort, ein Ton, eine Geste, eine selbst erdachte Geschichte und anderes mehr sein, denn dieses künstlerisch-ästhetisch bereits vorgeformte Material steht, ebenso wie ein beobachtetes wirkliches Ereignis, zur freien Verfügung (Hoffman, 388).

Wirklichkeit und Fiktion

Wie wir wissen, gehört zu diesen natürlichen Spielformen der Kinder das So-Tun-Als-Ob, es ist eine ihrer lebenswichtigen Möglichkeiten der Aneignung der Welt.

Im modernen professionellen Theater, besonders in den Spielarten der Performance, ist dieses So-Tun-Als-Ob in Misskredit geraten. Auf der Suche nach der Wahrheit und nach ihrer Verbindung zu den realen Lebensprozessen sind diese Künstler bestrebt, die Wirklichkeit selbst in ihren theatralen Veranstaltungen auftreten zu lassen. Die Performance-Gruppe „Rimini Protokoll“ beispielsweise arbeitet mit „Experten“ aus der Wirklichkeit, die sie ready-made Darsteller nennen. In einer ihrer zahlreichen Aufführungen, „Raubkopie“, ahmten Bonner Bürger eine Plenartagung des Bundestages in der Manier von Simultanübersetzern nach; für eine Revue „100 Prozent Berlin“ wurden 100 Protagonisten nach Zahlen des Amtes für Statistik ermittelt, die auf der Bühne ihre Positionen zu unterschiedlichen statistisch erfassten Umfragewerten kundtaten. Das Regieduo Hofmann & Lindholm stellte Bilder zu bestimmten historischen Ereignissen mit Kölner und Bonner Bürgern nach, „um das kollektive Bildgedächtnis“ aufleben zu lassen. Diese Stadtspä-

ziergänge sind Lehrstunden für die Wahrnehmung, um - wie sie selbst sagen - das „Theatrale im Echten“ zu entdecken. Das kommt Ihnen sicher bekannt vor, denn diese und ähnliche Formen kennen Sie aus dem eigenen Metier. Der Satz: „Das Theatrale im Echten“ zu entdecken, hat sicher mit der Verunsicherung der Künstler zu tun, die digitalisierte Welt in ihrer Beschleunigung nicht mehr zu erfassen. Amateure als Spezialisten des Alltags sollen dazu beitragen, nahe an die Wirklichkeit heranzukommen und gemeinsame Geschichtserfahrung zu ermöglichen. Deshalb wählen diese Gruppen Orte, an denen Geschichte präsent ist; erzählen Laien ihre Lebensgeschichten; wird mit Alltagsverrichtungen auf der Bühne gehandelt. Da meckern Ziegen auf der Bühne, und der Duft von frischer Suppe steigt dem Zuschauer in die Nase, aber auch so manche Unappetitlichkeit hat das Publikum zu verdauen. Es sind interessante Versuche, das Verhältnis von realer und mimetischer Welt aus heutiger Sicht zu ergründen. Das war und ist stets ein Dauerauftrag für das Theater, das mit der Zeit gehen will. Ich bevorzuge die mimetisch erzeugte Welt des Theaters, die eine selbstständige eigene Realität besitzt, denn sie beruht auf der Abstraktionsleistung, eine Modellwelt zu kreieren. Das Theater, das nach der Wahrheit strebt, sollte sich als Fiktion zu erkennen geben. Allerdings ist das So-Tun-Als-Ob dahingehend zu präzisieren, dass der Spieler nicht so tun soll, als würde er handeln, vielmehr soll er handeln, als ob er in einer bestimmten Situation stehe. Es sind die Gesten, die nicht fiktiv sind, denn sie verweisen durch die ihr unterlegte Bedeutung auf die reale Welt.

Nicht zuletzt deshalb führt mein Weg in der theaterpädagogischen Arbeit von den Erfahrungen und Vorstellungen der Spieler zur geformten und verdichteten Wahrheit der Geste. Sie soll in der Verwandlung in eine Figur von den Spielern und Zuschauern mit Lust wahrgenommen und erlebt werden.

Christel Hoffman.

Prof. ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Christel Hoffmann:

Studierte Theaterwissenschaften in Leipzig, war lange Zeit Dramaturgin am Theater der Freundschaft in Ost-Berlin, promovierte an der Humboldt Universität Berlin und wirkte als Fachmethodikerin für darstellende Kunst in Berlin. Sie ist lange Jahre hindurch wissenschaftliche Mitarbeiterin und anerkannte Expertin im Bereich des Kinder- und Jugendtheaters in Ostdeutschland, später pädagogische Mitarbeiterin im Kinder- und Jugendtheaterzentrum Deutschlands. Sie absolvierte Lehraufträge u. a. in Zürich und unterrichtet derzeit an der Fachhochschule Osnabrück am Institut für Theaterpädagogik. Ihr Arbeitsschwerpunkt liegt im Bereich der Methodik des Theaters mit Kindern und Jugendlichen und des Epischen Theaters. Zahlreiche Publikationen und Vorträge.

Alisa Ivanova: Dubrovins System - Das Theater der Jugendkreativität (TYUT) in St. Petersburg

In Russland haben wir keine Dramaklassen oder Theatergruppen in den Schulen, aber wir haben ein weit entwickeltes Feld von Kinderamateurtheatern. In St. Petersburg gibt es mehr als 300 Kinderamateurtheatergruppen in Schulen und in den sogenannten Häusern und Palästen der Kinder- und Jugendkreativität.

gründet. TYUT ist seit mehr als fünfzig Jahren sehr erfolgreich und hat tausende von SchülerInnen hervorgebracht, ebenso eine Reihe von berühmten russischen Theaterleuten wie Sergey Soloviov, Leo Dodin, Benjamin und Gleb Filshinsky, Alexander Galibin und andere.



St. Petersburg Palast der Jugendkreativität (Anitchkov Palace).

1937 überantwortete die Sowjetische Regierung den Anitchkov Palast - das ist der frühere Zarenpalast, der ursprünglich für die Tochter von Peter dem Großen gebaut wurde - an Kinder und Jugendliche mit dem Ziel, „harmonische Persönlichkeiten zu entwickeln“. Alle zwischen vier und achtzehn können Kurse in allen möglichen menschlichen Lebensbereichen belegen: Künste, Sport, Handwerk, Raumforschung, Geologie, Navigation etc. Der Palast hat sogar eigene Segelschiffe. Zur Zeit verbringen dort 15.000 Kinder und junge Leute ihre Freizeit in mehr als 600 Interessensklubs.

Das Theater der Jugendkreativität oder Teatr Yunosheskogo Tvorchestva (TYUT) ist einer dieser Klubs. Es wurde 1956 von dem herausragenden Lehrer und Theaterdirektor **Matvei Grigorievitch Dubrovin** ge-

Alle von ihnen kamen im Teenageralter zu Matvei Dubrovin und schätzen es nun sehr, dass sie zu dieser Zeit vom großen Geist des Theaters und Dubrovins großer Persönlichkeit erfasst wurden.

TYUT war konzipiert als wunderbarer und freier Raum für Kinder, in dem sie die Welt entdecken und ihre eigene Persönlichkeit kreieren können sollten.

Dubrovin:
„Ich habe die Idee
eines Theaters entwickelt,
in dem **alle Mitglieder**
glücklich sein könnten“.

In der Tiefe der TYUT-Philosophie finden wir den starken russischen Glauben daran, dass das Theater ein Tempel ist. Dieser Glaube geht auf Konstantin Stanislawski zurück, der 1898 mit der Gründung des Moskauer Künstlertheaters den ethischen Hintergrund des russischen Theaters vollkommen reformierte. Davor galt das Theater in Russland als der sündhafteste Platz der Welt: anständige Eltern erlaubten ihren Töchtern nicht, Schauspielerinnen zu werden, Schauspieler durften nur jenseits der Friedhofszäune bestattet werden. Stanislawski als religiöser Mensch baute sein Theater auf den Grundlagen der christlichen Ethik auf; er kämpfte für einen neuen Typ von Schauspieler mit dem Über-Ziel, den Menschen und Gott zu dienen, Seele und Leben zu reinigen. Stanislawski kämpfte sein ganzes Leben lang für diese Idee, und er gab nie auf. Das hohe Niveau, auf dem am Moskauer Künstlertheater gespielt und inszeniert wurde, war für Stanislawski einfach ein Werkzeug, um Werte des menschlichen Lebens auszudrücken. Er brachte Tschechow, Hauptmann, Ibsen, Maeterlinck und viele andere auf die Bühne. Junge Leute zu dieser Zeit bestätigten, dass sie das Moskauer Künstlertheater besucht hatten, um Antworten auf ihre brennendsten Lebensfragen zu bekommen.

Nach der Kommunistischen Revolution von 1917 wurde jede Religion in der Sowjetunion verboten, und das Theater ersetzte auf eine gewisse Art die Kirche, Theater wurde als spirituellster Ort Russlands angenommen.

Dubrovin und sein Jugendtheater erbten Stanislawskis Konzept vom Theater als reinem Ort mit Freundschaft statt Neid, Liebe statt Eifersucht, Kooperation statt Intrige. Außerdem benutzte Dubrovin das weite Feld des Theaterpotentials als wunderbares Umfeld für Menschen, ihre tiefsten und wichtigsten Wünsche nach Akzeptanz, Kreativität, Selbst-Aktualisation, Kommunikation, Liebe usw. zu erfüllen. Dubrovins System ist inzwischen als einzigartiges pädagogisches System zur ganzheitlichen Erziehung von Kindern anerkannt.

Struktur

Die Struktur des TYUT ist relativ einfach: jedes Mitglied muss zwei Kurse belegen - die Schauspielgruppe

und eine Kreative Technische Werkstätte. Das heißt, dass von den Kindern erwartet wird, ihre Kreativität auf beiden Gebieten zu entwickeln.

Es gibt elf Kreative Technische Werkstätten: Bühnenbild, Bühnenmanagement, Tapeziererei, Kostüme, Garderobe, Maske, Requisite, Verwaltung, Tontechnik, Lichtdesign und Malerei. Die SchülerInnen bekommen vier Monate, um alle diese Gebiete auszuprobieren. Dann müssen sie sich für eines entscheiden. Wenn sie sich für einen technischen Bereich entschieden haben, erhalten sie darin für fünf bis sechs Jahre Unterricht.

Nach Dubrovin ist eine Technische Werkstätte für einen Menschen nichts weniger als ein magisches „Fenster“ zur Welt. Jede Werkstätte baut auf einem „Fach“ auf, was in Dubrovins Kontext die wesentlichen bearbeitbaren Elemente des menschlichen Lebens meint: „Menschliches Gesicht“ für die Maskenbildner, „Habseligkeiten der menschlichen Völker“ für die Requisitenmeister, „Licht in Natur, Leben und Kunst“ für die Lichtdesigner usw. Das „Fach“ war in Dubrovins Pädagogik essenziell, weil ein Unterricht ohne dieses „Grundelement“ oberflächlich bliebe, mit keiner Ausweitung für die menschliche Persönlichkeit.

Obwohl das TYUT nie zum Ziel hatte, professionelle SchauspielerInnen auszubilden, verlangte Dubrovin ein sehr hohes künstlerisches Niveau beim Theater mit Kindern. Er selbst war außerordentlich begabt als Regisseur. Vor dem Krieg war er ein aufstrebender Theaterregisseur in Leningrad, er etablierte dort das Musiktheater für Kinder, und nur durch Zufall tauchte er im Jugendtheater auf: er wurde im Krieg schwer verwundet, und die Ärzte verboten ihm eine Zeitlang, am professionellen Theater zu arbeiten. Am TYUT verpflichtete Dubrovin berühmte russische Komponisten, Choreografen, Bühnen- und Kostümbildner dazu, Kindern Beispiele ihrer höchsten künstlerischen Ausdrucksfähigkeit zu geben. Leo Dodin erinnert sich, dass die erste Inszenierung von Dubrovin, die er am TYUT sah, ihn stark beeindruckte, und er sofort gefangen war von der Magie des Theaters.

Das erste Jahr im Schauspiel ist dem Lernen der Grundelemente des Living Theatre gewidmet: Selbstbewusstsein, Konzentration, Handeln in gegebenen

Umständen, Charaktere aufgreifen etc. Zusätzlich basieren die Ziele der SchauspiellehrerInnen stark auf den psychologischen Zielen dieser Altersperiode:

Produktivität - dies ist das Hauptziel für die Phase zwischen **9 und 12 Jahren**, und **Aufbau einer persönlichen Identität** für die **Teenager**. Grundsätzlich haben wir drei Altersgruppen (10-11, 12-13, 14-16) mit jeweils 15-20 Kindern.

Im nächsten Jahr finden die ehemaligen AnfängerInnen ihren Weg in unterschiedliche Kreative Gruppen, die entweder bereits existieren oder neu gegründet werden. In diesen Gruppen arbeiten sie an einer Produktion, was ein kraftvoller spiritueller und kultureller Ort ist, um die kindliche Persönlichkeit zu entwickeln. Nach Dubrovins Idee tragen die Erwachsenen, die an der Aufführung arbeiten, eine große Verantwortung für alle energetischen Elemente der Produktion: Geist und Qualität der Dramaturgie, der Regie, es Lichts, der Kostüme, des Tons, des Bühnenbilds... Dubrovin arbeitete ernsthaft mit Kindern, weil er sie ernst nahm und ihnen sehr vertraute.

Während wir an einer Aufführung arbeiten, haben wir das Ziel, die Erfahrungen der beteiligten Personen zu vergrößern und ihnen eine Chance zu geben, durch die Situationen im Stück zu leben.

Vor einigen Jahren, gerade nach der Perestroika, als die kommunistischen Ideale versagt hatten und noch keine neuen da waren, suchten wir nach einem Theaterstück, das den Prozess der Füllung dieses Vakuums unterstützen könnte. Evgeni Sazonov, der künstlerische Direktor des Theaters, schlug mir einen Text namens „Die Jungen“ vor, eine Geschichte aus Dostojewskis „Brüder Karamasow“. Ein Teil davon spielt in einem Kloster. So hatten wir einen Grund, uns mit den Idealen der christlichen Religion auseinanderzusetzen, die während der siebzig Jahre der Sowjet-Macht absolut verboten gewesen waren.

Es war eine schwierige Aufgabe.

Ich hatte eine Gruppe von nervigen Jugendlichen, die niemals die Bibel gelesen hatten, also machten die Ideen von Reue und Vergebung keinerlei Sinn für sie.

Als wir das Stück lasen, lachten sie.

Um die Mauer zu durchbrechen, beschloss ich, sie in das Kloster zu bringen, das im Roman beschrieben ist. Wir machten einen Zwei-Tage-Ausflug in die alte russische Stadt Kozelsk und dann zum einsamen Kloster Optina Pustyn (Heiliger Platz), das erst vor kurzem der Orthodoxen Kirche zurückgegeben worden war. Es war eine ruhige Landschaft mit einem großen, schönen Fluss und einer alten Holzbrücke, über die Alyosha Karamasow zu gehen pflegte.

Das Kloster war während der Sowjetzeit komplett zerstört worden und wurde nun gerade restauriert. Wir betraten das Kloster und verbrachten den ganzen Tag darin. Wir waren von allem, was wir dort entdeckt hatten, so beeindruckt, dass vier meiner Jugendlichen sich dazu entschlossen, sich taufen zu lassen. Weil das Taufbecken vollkommen ruiniert war, wurden sie im Fluss Zhizdra getauft. Jeder von uns brachte ein kleines Buch mit Kirchenliedern nach Hause mit.

Eine Rolle zu spielen, hat viel mit einem tiefen Verständnis des Ziels einer Produktion und eines Charakters zu tun. Dann unterstützt das Spiel einen jungen Menschen darin, seinen eigenen Lebenssinn zu entdecken und sein Wertesystem zu klären. Es ist auch ein Weg des Selbstaudrucks. Kein Schauspieler kann eine Rolle gütig spielen, ohne seine eigene innere Welt zu erkunden und zu reflektieren. Ein umsichtiger Regisseur kann einem Schüler bei der Bewältigung seiner psychologischen Probleme helfen, indem er ihn mit einer bestimmten Rolle besetzt. Natürlich braucht man eine große Zahl von schauspielerischen Fähigkeiten, um einen Charakter zu gestalten: Stück- und Rollenanalyse, die Entdeckung des „Samenkorns“ und des Hintergrunds, die Durchführung der Logik und der Einstellungen des Charakters in Richtung anderer Personen usw. Zusätzlich müssen die SchauspielerInnen flexibel sein und im Ensemble spielen, einen Sinn für das Genre und den Stil entwickeln und immer noch souverän, entspannt und ausdrucksvoll bleiben. Die SpielerInnen lernen das, aber für den Regisseur sind das die einzigen Werkzeuge, um das Hauptziel zu erreichen - einem Teenager beizubringen, sich selbst und die Welt zu verstehen und letzten Endes glücklich zu sein.

Man könnte sich fragen, ob Kinder die Chance haben, sich selbst auszudrücken, indem sie Zeilen auswendig lernen, die jemand anders geschrieben hat. Kinder und junge Menschen haben diese Möglichkeit definitiv. Manchmal machen wir Produktionen, die auf den persönlichen Geschichten unserer Kinder aufbauen, und diese Methode ist auch eine gewaltige Unterstützung für ein Kind oder einen Teenager im Sozialisationsprozess und bei der Bearbeitung mancher psychologischer Probleme.

Erwachsene

Kinder und Jugendliche arbeiten in unserem Theater mit den Erwachsenen zusammen. Es gibt 22 Erwachsene in unserem Team, und 20 von ihnen sind unsere früheren SchülerInnen. Sie kamen in unterschiedlichen Perioden ihres Theaterlebens hierher und wurden von Kindern und vom Theater gefangen genommen. Sie nahmen die Ideen von Dubrovins pädagogischem System in sich auf und versuchen, ihre eigenen Fähigkeiten an diesen Anforderungen zu entwickeln. Erwachsene leiten technische Workshops und Schauspielgruppen, und sie spielen zusammen mit den Jugendlichen in den Theaterproduktionen. Die Kooperation zwischen Erwachsenen und Kindern ist eine der wichtigsten Grundlagen von Dubrovins pädagogischem System. Mehr als das, Dubrovin vertraute seinen jungen SchülerInnen sehr, und er übergab ihnen so viel Verantwortung, wie sie tragen konnten. Er sagte immer, Kinder sind wie Fische, die frei im offenen Meer schwimmen, und Erwachsene sind das Sicherheitsnetz unter ihnen.

Professionalität ist der nächste Stein in Dubrovins Denken über die Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen. Dubrovin verlangte von den jungen TYUT LehrerInnen, dass sie eine spezielle Ausbildung absolvieren mussten, um professionell mit Kindern arbeiten zu können.

Alisa Ivanova:

Lehrt an der Abteilung für Dramatisches Theater an der Theater-Akademie in St. Petersburg.

Sie leitet Trainingskurse für SchauspielerInnen und RegisseurInnen, mit dem Schwerpunkt Kinder- und Jugendtheater sowie auch der LehrerInnen Aus- und Fortbildung.

Sie hielt bereits Gastvorlesungen bzw. leitete internationale Seminare in Russland, Deutschland, Dänemark, Großbritannien und den USA. Ihre Schwerpunkte sind Regie, Theater in den künstlerischen Fächern und Kindertheater.

Aber das wichtigste an Dubrovins System ist die **bedingungslose Liebe und totale Akzeptanz** der kindlichen Persönlichkeit.

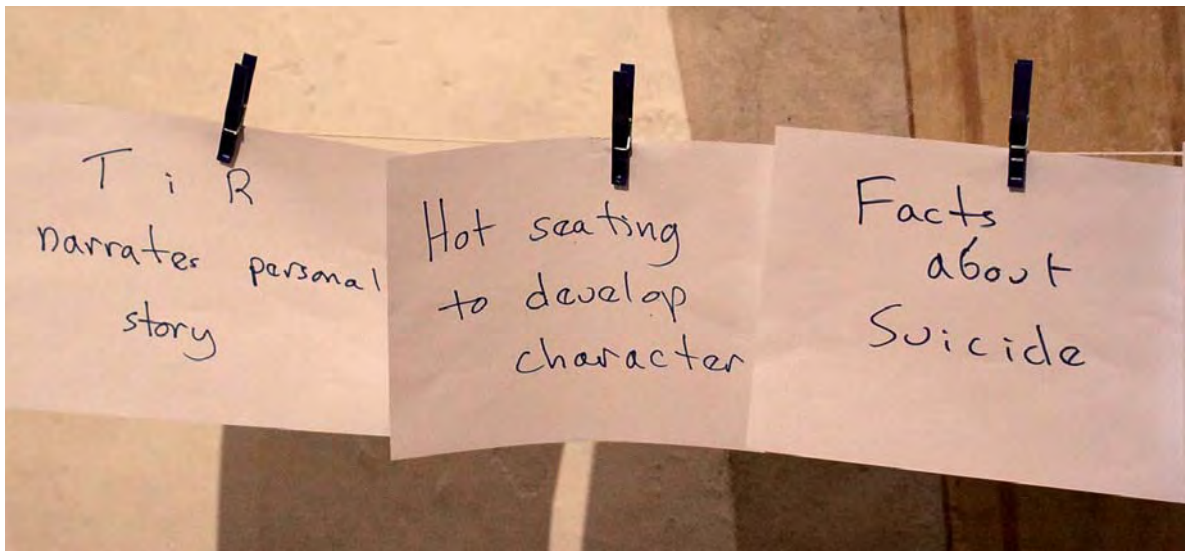
Das war, so denke ich, sein größtes Talent, und ich glaube fest daran, dass diese Liebe und Akzeptanz meines Lehrers mir heute noch hilft, alle Hindernisse zu überwinden, die ich als Person und als Lehrerin vorfinde.

Alice Ivanova.



Geheimnisse, Strukturen und glückliche Zufälle¹

Andy Kempe, University of Reading



Es ist kein großes Geheimnis!

Im Prozess des Dramas² kommunizieren wir unsere Gedanken und Gefühle an ein Publikum, indem wir Wege finden, sie zu beschreiben und darzustellen. Wir stellen uns etwas vor, wir vermuten Dinge, wir konstruieren und erfinden etwas. Das Stück sollte, obwohl es zeitlich begrenzt und vergänglich ist, Spielende und Zuschauende mit etwas Dauerhaftem versorgen. Wie Noel Coward sagte: „Ich würde im Theater alles akzeptieren ... vorausgesetzt, es amüsiert oder bewegt mich. Aber wenn es beides nicht tut, will ich nach Hause gehen.“

Wie auch immer, die Entwicklung von Ideen zu Formen, die bewegen oder amüsieren, kann magisch und mysteriös wirken: ein Geheimnis, das nur die wenigen teilen, die in großem Maß über dramatisches Wissen und Können verfügen. Vielleicht aber erinnern Sie selbst sich an Situationen, in denen Sie nach einem besonders eindrucksvollen Bild in einem Schulthea-

terstück die Gruppe gefragt haben, woher die Idee gekommen ist. Eine solche Frage löst oft Stirnrunzeln und Stille aus, während die SchülerInnen versuchen, sich daran zu erinnern, wer welche Idee hatte und wie diese zu dem geworden ist, was schließlich gezeigt wurde.

In Wahrheit ist, sobald die unterschiedlichen Beiträge der einzelnen kombiniert werden und einander befruchten, das resultierende Ganze größer als die Summe der individuellen Teile. Darin liegt ein symbiotischer Prozess, der Kreativität, Imagination und kritisches Denken verlangt. Die Beziehung zwischen Input und Output ist hierbei organisch: das Geschaffene beginnt, ein eigenes Leben zu entwickeln. Peter Brook hat in seinem Aufsatz „Es gibt keine Geheimnisse“ behauptet, dass beim Theatermachen „ein konstant wechselnder Prozess nicht ein Prozess der Verwirrung, sondern einer des Wachsens ist. Das ist der Schlüssel. Das ist das Geheimnis.“ (Brook, 1993.)

¹Originaltitel „Secrets, Structures and Serendipity“. Serendipity hat im Englischen eine vielfache Bedeutung von „Zufall“, „glücklicher Zufall“, „die Gabe, zufällig glückliche Entdeckungen zu machen“. In der Übersetzung werden die Begriffe je nach Kontext abwechselnd verwendet.

²„Drama“ wird bei Andy Kempe hauptsächlich in der Bedeutung von „Theaterstück“ oder auch „Aufführung“ verwendet, daher verwendet die Übersetzung in weiterer Folge auch oftmals diesen Begriff.

Die Frage für uns als LehrerInnen ist: wie teilen wir dieses Geheimnis, das kein Geheimnis ist, mit unseren SchülerInnen, sodass tatsächlich ihre Fähigkeit wächst, ein Stück in seinem Entstehungsprozess vom Anfangspunkt bis zur Rezeption zu sehen?

Natürlich können wir uns einfach dafür entscheiden, uns ganz der Macht des glücklichen Zufalls zu verschreiben, indem wir den SchülerInnen Zeit und Raum geben, selbst Dinge zu entdecken, indem sie sie ausprobieren.

Sicher, als ich anfang, Drama zu unterrichten, war es nicht ungewöhnlich für Drama-LehrerInnen in der Mittelstufe, einer Klasse irgendeinen Stimulus als Anfangspunkt zu geben - vielleicht war es ein Titel, eine Dialogzeile, ein Kostümteil oder ein zufällig ausgewähltes Objekt - und ihnen dann den Auftrag zu geben, ein Stück zu erfinden, das am Ende der Stunde gezeigt werden sollte. Diese Praxis wurde vielleicht damit verteidigt, dass sie den SchülerInnen die Freiheit gebe, ihre Kreativität zu üben und sich auszudrücken. Umgekehrt könnte es auch als Beispiel zitiert werden, wie LehrerInnen ihre Verantwortung abgeben, indem die SchülerInnen alleingelassen werden, herumprobieren und das Beste aus ihrem wenigen Wissen und Können machen müssen, anstatt etwas Neues zu lernen. Meine eigene Erfahrung mit dieser Arbeitsweise lehrte mich schnell, dass nicht nur die Ergebnisse solcher Praxis normalerweise furchtbar waren, sondern dass die SchülerInnen sich in diesen Stunden schlecht benahmen und offensichtlich gelangweilt waren: genauso wie ich selbst!

Die Rolle von Lehrerin und Lehrer

Eine Gruppe soll eine Idee für ein eigenes Drama finden, fähig sein, das Stück zu strukturieren, es weiterzuentwickeln und zu proben, das Werk für ein bestimmtes Publikum zurechtzuschneiden, die Aufführung mit der passenden Ausstattung und technischen Elementen zu ergänzen und schließlich die Produktion und die Reaktionen des Publikums kritisch auszuwerten. Dies alles scheint mir von den Lehrenden viel an Strategie und Anleitung zu verlangen.

Es wird nicht notwendigerweise erwartet, dass alle Mitspielenden Expertise in jeder Facette der Kunstform Theater erlangen, aber es scheint mir sinnvoll, vorzuschlagen, dass ein Ergebnis der Theater-Erziehung³ ist, dass alle SchülerInnen ein Verständnis für den Prozess des Erfindens, Aufführens und Auswertens entwickeln. Wenn die SchülerInnen die Kontrolle darüber übernehmen sollen, was, wie und an wen sie kommunizieren wollen, ist es vermutlich die Rolle der LehrerInnen, sicherzustellen, dass sie das, was sie dazu brauchen, lernen.

Im Kontext der Theater-Erziehung ist es sicher hilfreich, nicht zu dogmatisch damit umzugehen, was genau Stückentwicklung⁴ ausmacht.

**Letztlich müssen wir
sicherstellen,
dass die SchülerInnen eine
Vielzahl von Möglichkeiten
und Arten lernen,
unterschiedlichste Texte
zu präsentieren,
damit zu experimentieren
und neue, eigene dramatische
Erzählungen daraus
zu entwickeln.**

Liles und Mackey betonen: „Gemeinsam gestaltetes Theater bedeutet, dass das Werk original ist und von der Gruppe kreiert wird. Es kann Ausschnitte von vorher bereits veröffentlichten Arbeiten enthalten, wie Musik, Spieltexte, Erzählungen, Kurzgeschichten, Gedichte oder Zeitungsartikel.“ (1997).

Wie, könnte man fragen, kann ein Werk „original“ sein, wenn es „vorher veröffentlichte Arbeiten“ enthält? Dieses vermeintliche Paradox wird von Alison Oddeys Feststellung gelöst, dass „Stückentwicklung sich mit dem kollektiven Schaffen von Kunst beschäftigt, und sich hier die Betonung vom Autor auf den kreativen Künstler verschoben hat“ (1994).

³ Hilfsübersetzung für „drama education“

⁴ Behelfsmäßige Übersetzung für „devised theatre“

Anders gesagt, die SchülerInnen, die lernen, Stücke zu entwickeln, sind von der Anforderung befreit, die Intentionen (dramatische oder andere) der AutorInnen zu realisieren, mit deren Werk sie als Stimulus arbeiten. Sie verwenden das Werk einfach als Ressource, die ihren eigenen speziellen dramatischen Intentionen entspricht. Frei von der Verantwortung, einen vorliegenden Text genau umzusetzen, dennoch mit einer konkreten Grundlage für ihre eigenen Ideen ausgestattet, entdecken die SchülerInnen oft, dass ihre kreativen Säfte frei zu fließen anfangen. Wie der Dramatiker und Theatermacher Noel Greig verkündet: „Begrenzung ist Stimulation!“ (2004)

Als Beispiel nun ein Projekt mit einer Gruppe von 15-16jährigen SchülerInnen, deren Thema politische Attentate („Assassinations“) waren. Der Gruppe wurde einiges über die berühmtesten Fälle erzählt. Dokumentationen, Fotos und Augenzeugenberichte wurden gesammelt. Im Fall von John F. Kennedy wurde eine Transkription des originalen Fernschreibens entdeckt, und sogar das offiziell verbotene IRA-Bekennerschreiben über die Gründe für den Mord an Lord Mountbatten wurde gefunden. Weitere Nachforschungen ergaben Auszüge aus T. S. Eliot: „Mord im Dom“, Shakespeares „Richard II.“, Marlowes „Eduard II.“, Peter Weiss' „Marat/Sade“, Jarrys „König

Ubu“, Robert Patricks „Kennedy's Kinder“ und Paul Ablemans „Sie ist tot“.

Ein Mädchen war unsicher, was der Begriff „Attentat“ genau bedeutete. Auf der Suche nach einem Wörterbuch stieß ich auf eine Kopie von Rogets Thesaurus, also sagte ich ihr, sie sollte da nachschauen. Aus irgendeinem Grund fand sie die schillernde Menge an Synonymen unglaublich komisch und schlug vor, wir sollten diesen Text für einen Sprechchor verwenden. Es war eine inspirierte Idee, aber nicht absolut, würde ich argumentieren, eine aus dem Glück des Zufalls kommende Entdeckung. Eher schon eine, die daraus entstand, dass ein Lehrer einer Schülerin beigebracht hatte, wie sie etwas tun sollte, das sie vorher noch nicht konnte. Ein ähnlicher Fall: ein anderer Schüler sollte der Gruppe erklären, was ich ihm zu recherchieren aufgetragen hatte. Er verwendete Tafel, Zeigestock und mit Kreide gezeichnete Strichmännchen, um zu illustrieren, wie Verräter früher gehängt, gestreckt und gevierteilt wurden, und stellte dabei fest, dass diese Verfahrensweise eine verblüffende Nebeneinanderstellung von Komik und Horror ergab. Die dramatische Collage wurde weiter bereichert, als die Gruppe begann, mit Musik und Tanz zu experimentieren. Ich lenkte ihre Aufmerksamkeit auf die Geschichte des bulgarischen Dissi-



denen Georgi Markov, der 1978 in London mit einem vergifteten Regenschirm ermordet wurde. Es führte dazu, dass drei Jungen den Vorfall darstellten, in dem sie sardonisch Gene Kellys Routine re-choreografierten und ihre Sequenz „Assassinating in the Rain“ nannten.

Das Projekt kulminierte in einem zweistündigen Stück, das einfach „Assassin“ hieß. Es bezog ungefähr 40 SchülerInnen ein, eigens geschriebene Musik und Lieder (präsentiert von einer Gruppe, die sich „Lee Harvey O. and the Sharpshooters“ nannte) und die ausführliche Verwendung von Brecht-Techniken wie Zwischentitel und projizierte Bilder.

Eine Arbeit wie „Assassin“ steht für mehr als einfach eine Montage von Auszügen oder ein Vorzeigeprojekt von SchülerInnen. Innerhalb dieses Projekts wurden die SchülerInnen mit einer Vielfalt von großen DramatikerInnen konfrontiert, die unterschiedliche Spielstile verlangten. Sie lernten auch, dass neue, oft ironische dramatische Erzählungen daraus entstanden, den einzelnen Elementen des Inhalts verschiedene Formen gegenüberzustellen, und dass die fertige Produktion ein bewegendes und verstörendes Ereignis wurde. Die SchülerInnen schienen wenig Schwierigkeiten damit zu haben, kreativ zu werden, sobald sie so starkes Impulsmaterial hatten. Trotzdem waren sie dankbar dafür, mit Modellen ausgerüstet zu werden, WIE sie ihre Ideen realisieren konnten (z. B. war Keine/r von ihnen vor dem Projekt Brechts Arbeit geeignet).

Starting Points

Alison Oddey hat vorgeschlagen, dass jedem Projekt, das eine Stückentwicklung zum Ziel hat, drei Schlüsselfragen zugrundeliegen:

Was will ich entwickeln und warum?

Was will ich sagen und mit anderen teilen?

Wer wird mein Publikum sein?

Diese Fragen mögen passend sein für SpielerInnen am Ende ihrer Schultheaterkarriere oder am Ende eines Kurses an der Universität.

Wie auch immer, wenn man SchülerInnen überhaupt erst beibringt, wie man Stücke entwickelt, sollten LehrerInnen eher die folgenden Fragen stellen:

- 1) Wie kann ich den SchülerInnen gleichzeitig eine Arbeitsstruktur zur Verfügung stellen und ihnen die Möglichkeit geben, ihre eigene Kreativität auszuprobieren?
- 2) Wie stelle ich sicher, dass der Stückentwicklungsprozess das Wissen und Verständnis der SchülerInnen über das Theater und ihre Fähigkeiten in der Kunst des Theaters vertieft?
- 3) Wie beurteile ich den Fortschritt der einzelnen SchülerInnen, obwohl ich weiß, dass das Endprodukt mehr als eine Sammlung von individuellen Beiträgen ist?

Ein guter Anfang, um hierauf eine Antwort zu finden, ist es, einige der grundlegenden **Zutaten** von Theater zu bedenken.

Zuerst denken wir an Peter Brooks Credo, dass „ich jeden leeren Raum nehmen und ihn eine leere Bühne nennen kann“ (1968). Ein Stück zu entwickeln und aufzuführen verlangt TeilnehmerInnen, die Dynamik des **Raums** und die Beziehung, die die sie körperlich, kognitiv und spirituell zu ihm haben, anerkennen. Diese Beziehung zu erkunden, kann eine kreative und dramatische Aktivität für sich sein, die zu verblüffend körperlich orientierten Arbeiten führen kann. Zum Beispiel bitte ich die TeilnehmerInnen manchmal, den Raum zu erkunden, indem sie sich zwischen drei Punkten bewegen und dabei jeden so behandeln, als wäre er eine vollkommen neue Erfahrung. An jedem Punkt nimmt der/die TeilnehmerIn eine Position ein, die körperlich einen Aspekt dieses Ortes repräsentiert, z. B. seine Beschaffenheit, die Lichtverhältnisse dort oder vielleicht auch die Temperatur. Die SchülerInnen finden dann einen Weg, sich von einem Ort zum anderen zu bewegen, während sie sich von einer körperlichen Position in eine andere begeben und dabei eine individualisierte Reise durch den Raum kreieren. In Paaren zeigen sie sich ihre Reisen, dann kombinieren sie sie, um ein Stück zu entwickeln, das die Ähnlichkeiten und Unterschiede zeigt, die sie gesehen haben. Wörter, Töne oder Musik können dazukommen.

Das Ergebnis solcher einfach strukturierten Übungen kann die Art von ästhetischer Qualität, Verspielt-heit und Empfindsamkeit haben, die vielleicht Noel Coward bewegt und amüsiert hätte. Auch hier kommt das, was als glückliche Entdeckung erscheint, daher, dass der/die LehrerIn eine klare und einfache Struktur anbietet, innerhalb derer die SchülerInnen mit ihren eigenen experimentellen Ideen antworten können.

Der **Ort**, an dem viele Stücke angesiedelt sind, kann von gewaltiger symbolischer Wichtigkeit sein: denken Sie an den Kirschgarten in Tschechows gleichnamigem Stück oder an die heruntergekommene Stadt Gullen in Dürrenmatts „Der Besuch der alten Dame“. Der Ort selbst kann dramatische Aktionen ermöglichen, z. B. der Spinner, der in Feydeaus Farce „Der Floh im Ohr“ in Hotelzimmern aus- und einrennt, oder der klaustrophobische Kellerraum in Pinters „Der stumme Diener“.

Manchmal ist der Ort eine physische Manifestation der Persönlichkeit des Protagonisten.

So z. B. in Anthony Shaffers „Revanche“, in dem der Krimiautor Andrew Wyke sein Landhaus mit ausgewählten Objekten möbliert hat, die den unvorsich-

tigen Besucher hereinlegen und verwirren sollen. Das dramatische Potential eines Schauplatzes zu erkennen, kann auch eine Stückentwicklung inspirieren. Zum Beispiel kann man eine Gruppe fragen, sich Orte vorzustellen, die eine immanente dramatische Qualität oder eine Art von Potential für das Stück haben: ein altes Haus auf einem Hügel, ein verlassenes Krankenhaus, eine von einem Atomschlag vernichtete Landschaft. Die Gruppe einigt sich auf einen Ort, und alle versuchen, ihre Bilder davon in einer kurzen Zeile zu formulieren. Dann wechseln sie sich darin ab, im Kreis herumzugehen und zwar auf eine Art, die physisch die Essenz des Ortes zeigt, während sie ihre Zeile laut sprechen. In kleinen Gruppen stellen sie sich den ausgewählten Ort genauer vor, tragen mehr und mehr Details darüber zusammen. Dann führen sie sich in Paaren, jeweils eine Person mit verbundenen Augen, an ihrem imaginierten Ort herum.

Während die führende Person anfängt, Aspekte des Schauplatzes zu beschreiben, kann die blinde Person mehr Details erfragen, um ein besseres körperliches Gefühl dafür zu bekommen. Wenn man die Ideen, die aus solchen Übungen entstehen, schnell aufschreibt, können daraus bewegende Elemente von chorischem Sprechen oder Bewegungstheater entstehen.

Die dritte grundlegende Zutat in dieser Konstruktion von Drama ist der **Charakter**. Wie werden dramatische Charaktere erdacht, entwickelt und „real“



gemacht? Welche Art von Übungen können wir verwenden, um jungen Leuten dabei zu helfen, ihre eigenen dramatischen Charaktere zu erfinden? Ein wichtiger Anfangspunkt für die Stückentwicklung ist die genaue Beobachtung von Charakteren aus dem realen Leben. Dies ist mit Sicherheit die bevorzugte Methode des Regisseurs Mike Leigh, dessen Filme „Abigail’s Party“ (1977), „Lügen und Geheimnisse“ (1996) und „Vera Drake“ (2004) klassische Beispiele von Stückentwicklungen im naturalistischen Genre sind. Wie auch immer, Leighs Schwerpunkt auf den Rhythmen des alltäglichen Sprechens stellt eine enorme Herausforderung für jüngere SchülerInnen dar, die - ihren eigenen Mitteln überlassen und zu oft von Fernseh-Seifenopern beeinflusst - sich mehr darauf verlassen, was sie als realistischen Dialog wahrnehmen, als sich mit unterschiedlicheren Formen, Charaktere durch Gedanken und Gefühle zu zeigen, auseinanderzusetzen.

Eine andere Methode, Stücke zu entwickeln, die auf Charakteren basieren, ist es, den SchülerInnen ein Foto oder Gemälde mit einer gewissen Anzahl von realen oder fiktiven Personen zu geben (Gemälde, die etwa Alltagsszenen aus der Viktorianischen Zeit darstellen, können überraschend nützliche Impulse für diese Übung darstellen). Ohne Diskussion oder Spekulation darüber, wer die Charaktere sein mögen oder wie der Kontext aussieht, bekommen die SchülerInnen die Aufgabe, die Positionen so genau wie möglich nachzustellen und genau darauf zu achten, wie es sich für sie anfühlt, ihre Körper in dieser Position zu halten - eine Technik, die mit Stanislawskis Körperarbeit in Verbindung gebracht werden kann (vgl. Mitter 1992). Dann sollen sie sich vorstellen, dass dieses Einzelbild das mittlere Bild einer Drei-Bilder-Geschichte ist.

Die nächste Aufgabe besteht darin, ein Bild zu stellen, das diesem zentralen Bild vorangeht und dann eines, das das Ende der Geschichte darstellt. Wenn die Bilder in der richtigen Reihenfolge gezeigt werden, müssen sie eine schlüssige Erzählung ergeben. Von diesem Startpunkt aus entwickeln die SchülerInnen die Geschichte weiter, z. B. mit folgenden Mitteln:

- Sie beleben jedes Bild mit spontaner Improvisation.
- Sie lassen Charaktere aus den Bildern heraustreten und dem Publikum direkt erzählen, wie sie sich fühlen, was sie denken oder vielleicht auch, wie sie sich im Nachhinein an diesen Moment erinnern.
- Sie improvisieren Dialoge zwischen manchen der Charaktere oder zwischen anderen Leuten, die in der Kernerzählung implizit vorkommen.
- Sie überlegen, wie populäre Lieder ironische Aspekte zu der Erzählung hinzufügen könnten.
- Sie geben der Geschichte einen Titel und verwenden ihn als Akrostichon, um einen Prolog oder Epilog für das Stück zu erfinden, wie Ben Jonson in „Der Alchemist“ und „Volpone“.

Jeder Schritt in diesem Prozess kann sinnvollerweise aufgenommen und neu strukturiert werden, um die Stimmigkeit und den maximalen dramatischen Effekt sicherzustellen. Die Drei-Bilder-Geschichte-Übung zeigt die letzte Schlüsselzutat von Drama. Damit etwas den Namen „Drama“ verdient, muss es irgendeine Art von wesentlicher Handlung geben.

Die implizite Handlung von historischen Vorfällen, vorliegenden Geschichten oder Tatsachenberichten, aktuellen Nachrichten oder lokalen Legenden können alle als Ausgangspunkt für die Entwicklung neuer dramatischer Erzählungen verwendet werden. In meiner eigenen Arbeit mit SchülerInnen habe ich festgestellt, dass es zielführender für ein Drama ist, sich auf eine Geschichte zu konzentrieren, als ein ausdrückliches Thema zur Erkundung auszusuchen. Geschichten betreffen Charaktere, die, warum auch immer, an einem Ort sind, und, warum auch immer, geschieht etwas - es gibt Handlung. Dies ist unvermeidlich. Daher gibt es hier Themen, an denen man arbeiten kann.

Schlussfolgerung

Was auch immer das Ziel hinter einer Stückentwicklung mit jungen Leuten ist, was auch immer der Anfangspunkt ist, es ist die Rolle der LehrerInnen, den SchülerInnen eine Struktur zur Verfügung zu stellen, innerhalb derer sie arbeiten können. Strukturen diktieren die Ergebnisse nicht mehr, als eine Straßenkarte diktiert, welche Art von Reise man haben wird. Sie ist dazu da, Sie mit Informationen auszurüsten und Ihnen Routen zu zeigen, aus denen Sie sich eine aussuchen können.

Wenn Sie Ihre **Augen**
offenhalten,
werden Sie mit Sicherheit
Dinge sehen,
die zu sehen Sie
nicht erwartet
haben.

Sie finden vielleicht Abkürzungen, oder, wenn genug Zeit ist, entscheiden Sie sich vielleicht dafür, einen reizvollen Umweg zu nehmen! Natürlich können Sie auch einfach losfahren und darauf vertrauen, dass Sie schon irgendwo ankommen werden. Das könnte Spaß machen!

Wenn Sie allerdings, so wie ich, Kinder auf dem Rücksitz haben, die zunehmend lästig werden, weil sie das Gefühl haben, nirgends hinzufahren, wären Sie damit allerdings auch ein bisschen vorsichtig!

Andy Kempe.



Dr. Andy Kempe:

Dozent in Drama Education an der Universität Reading in England.

Er hat große Erfahrung im Bereich des Darstellenden Spiels, seine Arbeit erstreckt sich auch auf Kinder und Jugendliche. Seine pädagogische Arbeit richtet sich nicht nur an Lehrkräfte des Darstellenden Spiels, sondern auch an jene von Englisch bzw. Fremdsprachen.

Er ist Berater der Britischen Regierung im Bereich der Lehrplanentwicklung für Drama sowie der Lehrer-Aus- und Fortbildung.

Er veröffentlichte zahlreiche Artikel zum Darstellenden Spiel und ist Verfasser von Standardwerken im Bereich Drama und LehrerInnen-Ausbildung.

Verwendete Literatur:

Brook, Peter (1968) *The Empty Space*, Methuen, London. Brook, Peter (1993) *There Are No Secrets*, Methuen, London.
Greig, Noel (2004) *Playwriting: a practical guide*, Routledge, London. Liles, S. And Mackey, S (1997) *Collaboration : devising group work* in Mackey, S. (Ed) *Practical Theatre* Stanley Thornes, Cheltenham.
Mitter, S. (1992) *Systems of Rehearsal*, Routledge, London. Oddey, Alison (1994) *Devising Theatre*, Routledge, London

Clara Obrecht

„Drama in Education“ - Möglichkeiten für die Schule - Nein?!

Das Thema Selbstmord in der Schule - schwierig?
Die Weltwirtschaftskrise 1929 - ausgehend von Amerika, dann sukzessive alle industrialisierten Länder erfassend - und die strukturellen Ähnlichkeiten zur möglichen globalen Krise der Jetztzeit - langweilig? Ein Gedicht von Brecht zum Erarbeiten - anstrengend? Anton Tschechows Stück „Onkel Wanja“ kennenlernen und die gesellschaftliche Struktur des 19. Jahrhunderts erfahren - unmöglich?

Darauf gibt es nur eine Antwort: Nein!

Durch das Verpacken
in **verschiedenste**
theaterpädagogische
Methoden und Strukturen und
durch den Gebrauch
verschiedenster **Techniken**
zieht es die TeilnehmerInnen
in einen **immer intensiver**
werdenden Bann
und in eine nachhaltige
Auseinandersetzung.

Das Thema, die Empfindungen der dargestellten Personen, das Darstellen An-Sich, das Überwinden, das Be-Frei-en, das Um-Setzen, das Sich-Be-Fassen, das Sich-Spüren und Los-Lassen löst tiefe Emotionen aus und hinterlässt nicht nur Eindrücke, sondern letztlich tiefe Reflexion. Keine Langweile, keine Anstrengung, keine Unmöglichkeit - das ist nicht schwierig.

Die WorkshopleiterInnen zeigten Möglichkeiten auf, Themen durch geplante, geleitete Strukturen zu erleben, zu bearbeiten - ohne Frontalunterricht, ohne Leerläufe, ohne auf „bloße“ kognitive Vorstellung zurückgreifen zu müssen. Also nur ein Theaterstück? Ein simples Ausprobieren? Ein Spielen? Wiederum: Nein!

Das „Sich-Hinein-Versetzen-Können“, die Förderung der emotionalen und sozialen Intelligenz, der Erwerb verschiedenster wichtiger Kompetenzen wird

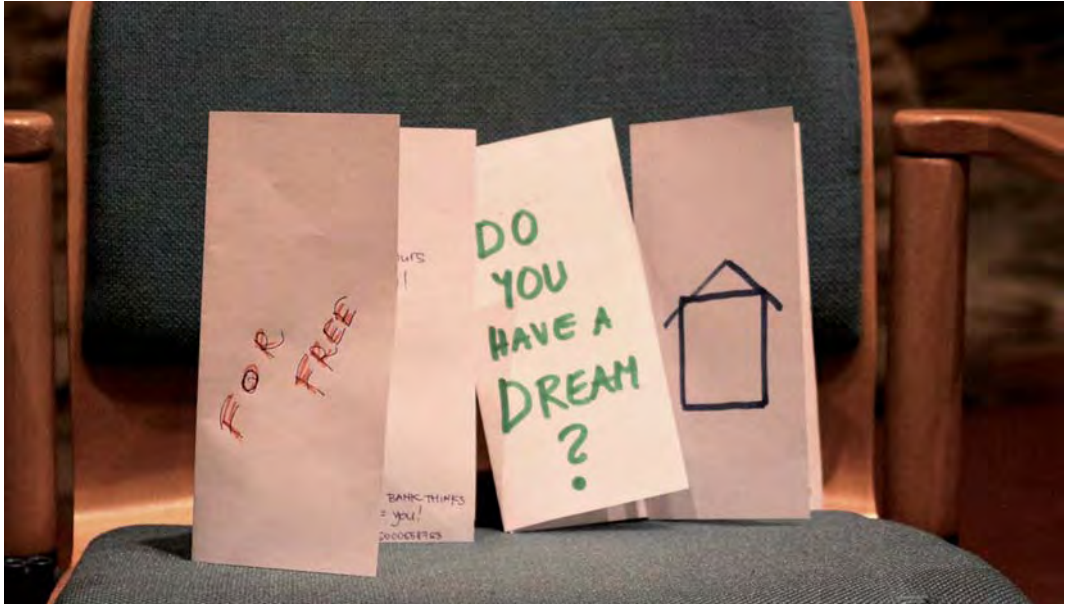
durch diese Arten der Themenerarbeitung mit ihren elaborierten Methoden nicht nur leicht gemacht, sondern sie „geschehen einfach“: Durch das Arbeiten in einem interaktiven Prozess, der offen nach allen Seiten ist, sind RezipientInnen nicht nur KonsumentInnen, sondern aktive GestalterInnen, persönliche und wichtige Teile des Themas selbst. Durch diese intensive Begegnung lösen sich emotionale und soziale Dilemmas aus den Personen heraus, werden nach außen getragen. Kreativität und Persönlichkeit reichen einander die Hand. Expression versus Impression: Selbstbild, Fremdbild, Ich-Wahrnehmung, Wir-Gefühl.

Methoden und Übungen helfen in abwechselnder Reihenfolge, diese Eigenwahrnehmungen zu verstärken. Akzeptanz des Anderen, unterschiedliche Interpretationen und Gefühle und damit Konfrontation mit anderen Sichtweisen haben Platz und sind wichtig - egal welches Thema behandelt wird. Sensibilität und Toleranz charakterisieren die Struktur der Erarbeitung.

Was hat dies nun mit Unterricht zu tun? Mit Erarbeitung? Mit Themen und Inhalten? Mit Kulturtechniken? Und wie ist dieses Konzept umsetzbar?

In dem österreichischen Schulsystem existiert „Drama“ als eigenes Schulfach nicht - in anderen europäischen Ländern ist es sehr wohl etabliert. Die Idee, sachlich orientierte Inhalte in theaterpädagogischer Verarbeitung mit „drama“- Methoden nicht nur in Einzelübungen im Unterricht, sondern auch in einer durchgängig geleiteten „Choreographie“ aufzubereiten - welche den Inhalt im Mittelpunkt behält -, ist zwar nicht neu, aber hierorts ungewohnt.

Im Sinne einer „Konstruktivistischen Didaktik“, in der im Prozess der Wahrnehmung Realität nicht abgebildet, sondern Wirklichkeit geschaffen wird, können SchülerInnen durch Kommunikation und Interaktion das behandelte Thema in ihre subjektive Welt transportieren und nicht nur rational verstehen, sondern auch emotional erleben.



Komplexe, „schwierige“ Inhalte werden zu einer greifbaren, realen Situation, in der auch Agieren möglich ist. Betroffenheit und Emotionalität sowie persönliche Positionierungen sollen und dürfen Platz haben.

Das Zusammenspiel mit dem/r LehrerIn ist von großer Bedeutung. Entfalten und Sich-in-das Thema vertiefen-Können bedeuten auch - trotz vorgegebener Struktur - Freiheit zur Gestaltung, Raum, der genutzt wird.

Wertungen seitens der „ChoreographInnen“ sind unangebracht, außer sie sind notwendig für den Ablauf. Offener Unterricht - im wahrsten Sinne des Wortes - wird zur „Bühne der Inhalte“. Während der Konstruktion einer „inhaltlichen“ Geschichte können z. B. Briefe, Tagebucheinträge verfasst, Zeichnungen oder Skizzen angefertigt, Sachverhalte durch Lesen und Recherchieren (mit zur Verfügung gestelltem Material) erfasst werden.



Auch werden kommunikative Elemente, pantomimische und weitere theaterpädagogische Methoden angewandt. Hauptaugenmerk wird auf das durchgehende Thema gelegt, den „roten Faden“, der mit diesen zusätzlichen „Unterrichtsinhalten“ erarbeitet wird.

Für PädagogInnen stellt sich die Frage, ob diese Art der Aufbereitung in ihrem Fach, in ihrer Unterrichtssituation, in der zu unterrichtenden Altersstufe Platz hat. Zeit ist ebenfalls ein wichtiger Faktor.

„Drama in Education“ ist nicht altersspezifisch, nicht fachbezogen, in keiner institutionellen Situation unmöglich.

Die Themen, die Inhalte, die Möglichkeiten der spezifischen Erarbeitung, die Strukturen sind veränderbar und adaptierbar. Sich für solch eine Unterrichtsform zu entscheiden, bedeutet allerdings umzudenken und sich - in unserem Schulsystem - viel Zeit dafür nehmen zu müssen, zu dürfen.



In der Primarstufe kann dies durch die didaktischen Möglichkeiten der Lehrperson ohne Probleme durchgeführt werden, jedoch sind die unterschiedlichen Bearbeitungsvarianten durch die Inhalte des Erlernens von „Kulturtechniken“ noch eingeschränkt. Abgesehen davon werden im Volksschulbereich schon jetzt sehr viele theaterpädagogische Methoden und Einzelübungen für die Erarbeitung von Unterrichtsinhalten verwendet.

In der Sekundarstufe ist diese Unterrichtsweise wahrscheinlich nur in Form von Projekten durchführbar, da durch die spezifische Aufteilung der Fächer der zeitliche Aufwand organisatorisch schwer umzusetzen ist.

Trotzdem oder gerade deswegen: „Drama in Education“ eröffnet SchülerInnen die Möglichkeit, eine erleb-, begreif- und gestaltbare Wirklichkeit zu konstruieren, die Lerninhalte und viele Kompetenzen sowie Methoden vermittelt. Und in einer offenen, freien, spielerisch geleiteten Struktur Kreativität, Sensibilität und vielfältige Interaktionen anregt. Also warum nicht ausprobieren?

„Ja“ zu „Drama“! „Ja“ zur theatralischen Struktur! „Ja“ zu kreativen Inhalten! „Ja“ zum didaktischen Mut!

Clara Obrecht.

Clara Obrecht:

Wurde 1979 in Wien geboren. Seit 1997 lebt sie in Graz. Spielte drei Jahre lang bei der Gruppe „Theater vor Ort“ mit. Abschluss als Diplomierte Pädagogin für Volksschulen. Sie arbeitete zwei Jahre als Sozialbetreuerin des Jugendamtes. Ist seit 2006 an der Praxisvolksschule der PH Steiermark tätig. 2009 unterrichtete sie im Rahmen der Begabungsförderung in einer heterogenen Gruppe „DiE“.

berufsbegleitende Hochschullehrgänge: „Methode Drama - Drama- und Theaterpädagogik für Schule und Unterricht“.

An der Privaten Pädagogischen Hochschule Wien/Krems gibt es seit dem Studienjahr 2008/2009 neue Fort- und Weiterbildungslehrgänge für LehrerInnen, die ihren Unterricht und andere pädagogische Arbeitsfelder mit Drama- und Theaterpädagogik bereichern wollen und zu MultiplikatorInnen im Bereich Drama- und Theaterpädagogik ausgebildet werden können.

Es handelt sich um berufsbegleitende Hochschullehrgänge (60 ECTS) über 4 Jahre mit dem Titel „Methode Drama - Drama- und Theaterpädagogik für Schule und Unterricht“. Sie sind in zwei Abschnitte zu je 4 Semestern und je 6 Modulen gegliedert:

Teil 1: „Grundlagen des darstellenden Spiels und Einführung in die Drama- und Theaterpädagogik“ (30 ECTS).

Teil 2: „Theorie und Praxis der Drama- und Theaterpädagogik in pädagogischen Arbeitsfeldern“ (30 ECTS).

Studierende, die den gesamten Lehrgang absolvieren, erhalten den Titel „Akademische Drama- und Theaterpädagogin“ bzw. „Akademischer Drama- und Theaterpädagoge“.

Für die Konzeption und Betreuung des Lehrgangs zeichnen Erich Hofbauer und Egon Turecek sowie Christine Batik, Karl Eigenbauer und Barbara Pfaffenwimmer verantwortlich.

ReferentInnen der bisher abgehaltenen Module waren außer den genannten Personen Martina Partilla, Franz Horcicka, Helmut Köpping, Wolfgang Mettenberger, Bernhard Paumann, Herwig Greschonig, Andrea Motamedi, Petra Huschauer, Eugen Frank, Peter Grunsky und Martina Mayr.

Mit „Methode Drama“ werden persönliche Ausdrucksmöglichkeiten erweitert und geschult. Die Lernenden erwerben Kommunikations- und Teamfähigkeit, Urteils- und Kritikfähigkeit, Entscheidungskompetenz, Berufsoffenheit und Flexibilität. Drama- und theaterpädagogische Methoden tragen zur Bewältigung der Herausforderungen im täglichen Leben bei,

und dabei vor allem zur Gestaltung des sozialen Lebens innerhalb und außerhalb von Schule und Beruf. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erfahren „Methode Drama“ als ganzheitlich-kreative Form des Lernens. Sie erleben die ästhetische Komponente der darstellenden Kunst und erweitern ihr eigenes Verständnis von Ästhetik. Zu den Inhalten gehören sowohl Theatertraining, Theaterformen, Dramaturgie und Regie als auch Drama in Education, Szenisches Spiel und Szenische Interpretation.

Im Studienjahr 2008/2009 fand das erste Ausbildungsjahr statt. Es wurde mit einem Theaterfest im Juni abgeschlossen, bei dem die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihre in selbstständigen Gruppenarbeiten vorbereiteten Theaterproduktionen präsentierten. Schon zuvor war eine schriftliche Abschlussarbeit über ein frei gewähltes Thema aus dem Arbeitsfeld abzugeben.

Zur Zeit befinden wir uns im zweiten Ausbildungsjahr mit den Schwerpunkten Regie / Dramaturgie im Schultheater bzw. Drama in Education.

Hier ein paar Gedanken von Teilnehmerinnen, die bereits im zweiten Jahr der Ausbildung stehen:

„Erste dramapädagogische Schritte, eine ungeheure Zahl von arbeitstechnischen und pädagogischen Impulsen und eine wunderbare Teamarbeit schenkte uns das erste Jahr des dramapädagogischen Lehrgangs. Nicht nur deswegen ist die Zahl derer sehr hoch, die den Lehrgang fortsetzen. Ungefähr 40 Kolleginnen und Kollegen aus unterschiedlichsten Schulformen haben bereits im ersten Semester des Fortsetzungsjahres wieder exzellente Referenten (auch externe, international gefragte Schauspieler, Regisseure und Dramaturgen!) erlebt. Viele Inhalte wurden vertieft bzw. erweitert. Ein großes Zusammengehörigkeitsgefühl und ein fast blindes Vertrauen (nicht zuletzt auch gefördert durch unsere zwei Lehrgangsleiter – Erich Hofbauer und Egon Turecek!) innerhalb der Gruppe führen dazu, dass auch subtile Themen (wie z.B. Suchtverhalten, Mobbing, Gewaltprävention, Liebe, Krieg usw.) anspruchsvoll und diffizil erarbeitet werden können.“

Gegenseitige Hospitationen und gemeinsame Projekte und deren Dokumentationen in den jeweiligen Schulen oder in den sozialpädagogischen Wirkungsstätten sind Teil des Selbststudiums. Da dieser Lehrgang - wie kein anderes Seminar zuvor - hier sind sich alle einig! - keine Leerläufe hat, sondern vielmehr Inhalte und Arbeitstechniken praxisbezogen an uns herangebracht werden, ist eine unmittelbare Umsetzung der Methoden in die Unterrichtstätigkeit in sämtlichen Schulformen und Altersgruppen und Gegenständen möglich. Die Lehr- und Lerninhalte sind ebenso sowohl für den sozialen Bereich (gruppendynamische Prozesse) extrem anregend als auch intensiv Eigeninitiative und Kreativität, Selbstwahrnehmung, Teamfähigkeit, Sozialkompetenz u.a.m. fördernd. Unserer Ansicht nach sollte die Dramapädagogik fixer Bestandteil jeglicher LehrerInnenausbildung sein, da sie prozessorientiertes Arbeiten und Lernen nicht nur für SchülerInnen bietet, sondern ebenso für LehrerInnen!

Unsere hohe Motivation bekam schließlich einen weiteren „Energieschub“, als wir erfuhren, dass unsere Ausbildung - wie ursprünglich geplant - nun doch im Rahmen eines vierjährigen Gesamtcurriculums mit 60 ECTS und einem Berufstitel abgeschlossen werden kann. In diesem Zusammenhang gebührt unser großer Dank Egon Turecek und vor allem Frau MMag. DDr. Ulrike Greiner, Rektorin der KPH Wien-Krems!“

(Waltraud Schopf-Suchy, Dagmar Höfferer, Martina Esberger und Michaela Gamrith im Namen aller LehrgangsteilnehmerInnen)

Im Juli 2010 wird bereits ein weiterer Hochschullehrgang beginnen. Näheres auf der Homepage der KPH Wien/Krems: <http://kompetenz.kphvie.at/de/kuenstlkult-bildung/termineveranstaltungen.html>

„Methode Drama - Drama- und Theaterpädagogik für Schule und Unterricht“. Beginn: Juli 2010

Leitung: Egon Turecek, Erich Hofbauer, Christine Batik, Karl Eigenbauer, Barbara Pfaffenwimmer.

Termine und Orte für die ersten Seminare:

12. bis 17. Juli 10 und

21. bis 23. November 10,

jeweils im Bildungshaus St Hippolyt in St. Pölten

18. bis 20. Februar 11 oder

25. bis 27. Februar 11, TPZ Ottakring, Wien

12. bis 14. Mai 11, Bildungshaus Großrußbach, NÖ

Zwischen diesen Terminen finden einige Gruppenmodule statt, die tageweise oder für Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus den Bundesländern an einem Wochenende geblockt in Wien abgehalten werden.

In den darauf folgenden Ausbildungsjahren findet pro Jahr ein Seminar in der 2. Juliwoche statt sowie vier dreitägige Seminare jeweils von Donnerstag bis Samstag oder Freitag bis Sonntag oder Sonntag bis Dienstag.

Nähere Informationen: egon.turecek@kphvie.at

Egon Turecek.



Mund**Art** VERLAG

Elfriede Wipplinger-Stürzer
Hochreit 14, D 85617 Aßling
Tel. 0049 8092/853716, Fax 0049 8092/853717

Bei uns finden Sie:
bekannte und neue

Komödien
Lustspiele
Schwänke
Boulevardstücke
Musikstücke
Volksstücke
Stücke für die
Freilichtbühne
Kinder- und
Jugendstücke

sowie eine große Auswahl
an Einaktern und Sketches
für Ihre Familien- Betriebs-
oder Weihnachtsfeier

Fordern Sie unseren Gesamtkatalog an!
wipplinger@mundart-verlag.de
www.mundart-verlag.de

ÖBV

schul jugend amateur

Theater

impressum

Herausgeber & Medieninhaber:
ÖBV Theater - Österreichischer Bundesverband für Au-
ßerberufliches Theater. 6844 Altach, Konstanzerstr. 5a
F. d. Inhalt verantwortlich: ÖBV Theater. Namentlich ge-
kennzeichnete Beiträge geben die Meinung des Verfas-
sers wieder.
Redaktion: Sieglinde Roth, Isabelle Supanz, Karin Gie-
singer. Layout: Frieda Wiesinger



Eva Bieler Verlag, gegründet 1876
Der Spezialist für ländliches
Lustspiel, Märchen und Sketches

Eva Bieler Verlag
Klederinger Str. 62/17
A - 1100 Wien
Tel.: 0043-1-258 99 55
Fax: 0043-1-258 99 55 15
Mobil: 0043-699-19 24 91 47
Email: bieler.verlag@aon.at

Inhaltsangaben und Leseproben finden Sie unter www.bieler.at

-) tonanlagen
-) lichtenanlagen
-) bühnentechnik
-) grossbild video
-) architekturlicht
-) glasfasertechnik
-) inspirationstechnologie

www.wuensch.at



-) wünsch ton | licht | video
-) technologiezentrum
-) eduard-bodem-straße 5
-) 6020 innsbruck
-) telefon: +43 (0) 512/36 1696
-) fax: +43 (0) 512/36 1697
-) office@wuensch.at

