

Vorwort

Literatur macht Theater

Alle drei Jahre bietet die Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur und Medien (AJuM) der GEW ihren MitarbeiterInnen und Interessierten eine bundesweite Fortbildung an.

2004 fand sie vom 20.-22. Mai in Berlin im Wannsee-Forum mit mehr als 80 TeilnehmerInnen statt. Nachdem die letzte Fortbildung zum Thema Kinderliteratur und Kindertheater im Jahre 1991, dokumentiert in Heft 23 der Materialien, stattfand, war es wieder einmal an der Zeit, Literatur und Sprache mit dem Medium Theater zu verbinden.

Joachim Reiss stellte einleitend die Situation des Darstellenden Spiels in der Schule dar. Das Projekt TUSCH (Theater und Schule), das seit 1998 Berliner Theater und Schulen zusammen bringt, wurde von seiner Initiatorin Renate Breitig präsentiert. Am zweiten Tag stand die praktisch kreative Arbeit in fünf Werkstätten im Mittelpunkt. Was sich dort aus Sicht der WerkstatteleiterInnen und der TeilnehmerInnen abspielte, ist ausführlich dokumentiert worden und nachzulesen in diesem Materialienheft. Dabei geht es sowohl um verschiedene theaterpädagogische Ansätze wie auch ganz konkret um die Arbeitsschritte und Übungen, die dazu führten, dass jede Werkstatt eine kurze Präsentation entwickelte, die zum Abschluss für alle gezeigt wurde. Das Publikum reagierte mit Spannung und viel Applaus. Groß war das Erstaunen darüber, dass trotz der kurzen Zeit, so viele kreative Ideen entstanden waren und engagiert in Spiel umgesetzt wurden.

Nicht dokumentieren können wir in diesem Heft aus Platzgründen die professionellen Theateraufführungen von drei WerkstatteleiterInnen, die ebenfalls ein wichtiger Teil der Fortbildung waren. Suse Weiße und zwei weitere Schauspielerinnen der Gruppe FABULADRAMA, die sich dem ErzählTheater verschrieben hat, begeisterten die TeilnehmerInnen mit irakischen Märchen (Chadidscha Hassan u.a. „Drei Säcke voll Rosinen“). Ania Michaelis spielte das genial für die Bühne umgesetzte Einpersonensstück „König Lindwurm“ und überraschte die ZuschauerInnen immer wieder durch neue Einfälle und Philipp Harpain ließ mit seinem Kollegen Paul Sonderegger in dem Stück „Lulatsch will aber“, das normaler Weise im Klassenzimmer gespielt wird, die erwachsenen Zuschauer zu Schülern werden.

Die Stücke und die folgenden Gespräche mit den Schauspielern machten vielen TeilnehmerInnen Lust und Mut, doch auch einmal professionelle Theateraufführungen an ihre Schulen zu holen. (e-mail Adressen im Heft!)

Mein Dank gilt allen, die an dieser Fortbildung mitgewirkt haben und dem Bildungs- und Förderungswerk (BFW) der GEW, das durch seine finanzielle Unterstützung diese gelungene Fortbildung ermöglicht hat.

Regina Pantos (Vorsitzende der AJuM)

Inhalt

<i>Regina Pantos</i> (AJuM) Vorwort	S. 1
<i>Joachim Reiss</i> Theater öffnet Welten. Zustand und Ziele des Schultheaters in deutschen Landen	S. 3 ff
<i>Renate Breitig</i> TUSCH – Theater und Schule	S. 10 f
<i>Dr. Elke Wiegand</i> Werkstatt 1 Theater als Zweitsprache – Förderung von Sprachkompetenz bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache	S. 12 ff
<i>Heike Wedel</i> Bericht Werkstatt 1	S. 17 ff
<i>Suse Weiße</i> Werkstatt 2 Fabelwesen – Königsburgen. Zum kreativen Umgang mit Märchen	S. 20 ff
<i>Ursula Remmers</i> Bericht Werkstatt 2	S. 23 f
<i>Geralde Schmidt-Dumont</i> Bericht Werkstatt 2	S. 25 ff
<i>Ania Michaelis</i> Werkstatt 3 Banküberfälle und wahnsinnige Wissenschaftler Child Drama als Methode in der Pädagogik	S. 27 ff
<i>Gabriele Binroth</i> Bericht Werkstatt 3	S. 31 ff
<i>Philipp Harpain</i> Werkstatt 4 Das Klassenzimmer als Theater. Von der Improvisation zur Szene	S. 34
<i>Hannelore Verloh</i> Bericht Werkstatt 4	S. 35 ff
<i>Joachim Reiss</i> Werkstatt 5 Spiel mit Literatur – Gewinne und Verluste (am Beispiel von Klaus Kordons Roman „Krokodil im Nacken“)	S. 38 f
<i>Claudia Tatsch</i> Bericht Werkstatt 5	S. 40 ff
Ausschreibung Schultheater der Länder 2005 in Pirmasens	S. 47
Die Arbeit der AJuM	S. 48

Theater öffnet Welten

Das Schultheater in deutschen Landen

Vortrag von Joachim Reiss am 20. Mai 04 zur Tagung „Literatur macht Theater“ der AG Jugendliteratur und Medien (AJuM) der GEW in Berlin

Wenn ich hier als Vertreter des Fachs Darstellendes Spiel etwas beitragen darf zur GEW/AJuM-Tagung über Jugendliteratur, scheint das zunächst nichts Besonderes. Wir sind gewohnt anzunehmen, dass Darstellendes Spiel (DS) ein Bestandteil des Deutschunterrichts (DU) ist. Für eine solche Annahme spricht schon, dass im Schultheater immer noch überwiegend Deutschlehrer aktiv sind. Mein Vorgänger in Hessen, Hans Chiout, stellte daher schon 1990 in „Diskussion Deutsch“ die Frage: „Schultheater – Erbhof der Deutschlehrer?“ Er hat die Frage damals recht einleuchtend und ausführlich geklärt und sehr klar mit NEIN beantwortet. Eine Begründung für seine Antwort will ich hier kurz wiedergeben, alles andere kann dort nachgelesen werden.

Theaterunterricht und Deutschunterricht: Nicht das Gleiche!

Im DU, bzw. Literaturunterricht, geht es darum, die Fähigkeit und das Interesse junger Menschen für Wahrnehmung, Verständnis, kritischen Genuss und Analyse literarischer Texte und deren gesellschaftliche und historische Zusammenhänge zu vermitteln. Wie produktiv lesen auch immer sein mag, diese Art der Rezeption und der individuellen Produktion von Bedeutung und Sinn lässt sich nicht mit der Produktion von Theater vergleichen, weil das Darstellende Spiel neue und eigene sinnlich-ästhetische Kunstprodukte schafft, die als eigenständiges Kunstwerk jenseits literarischer Vorlagen vor einem Publikum bestehen muss, das nicht liest, sondern sieht und hört. Ziele und Arbeitsweisen von DU und DS unterscheiden sich also ebenso klar voneinander wie die Ausbildungen, die Lehrer zum Literaturunterricht befähigen, von der theaterpädagogischen Ausbildung der Spielleiter oder Theaterlehrer.

Dennoch schafft die Literatur eine breite Brücke zum Theater und es ist nicht zufällig, dass die heute recht bekannten Methoden zum szenischen Spiel oder zur szenischen Interpretation aus dem Darstellenden Spiel kommen. Dadurch hat sich auch so mancher Deutschunterricht verändert. Ein Beispiel, das nicht ganz aus der Luft gegriffen ist:

Stellen Sie sich vor, Sie wären Schulleiter und streiften zur besten Unterrichtszeit durch die Gänge Ihrer Schule. Aus den Klassenzimmern dringt ein Summen und Brummen, das vom eifrigen Streben nach Standards erzählt und Sie zufrieden macht. Aber Halt! Aus diesem Klassenraum dringen ganz andere Geräusche: Poltern, Rufen Klirren, Lachen. Sie sind

nicht so ein unangenehmer Kontrolletti, also öffnen Sie nicht empört die Türe, sondern holen sich einen Stuhl und spähen durchs Oberlicht.

Was Sie sehen, ist folgendes: Die Schüler haben soeben alle Tische und Stühle an einer Wand aufgetürmt, sie stellen sich im Kreis auf und werfen sich imaginäre Bälle zu, danach fliegen Worte mit Bewegungen und merkwürdigen Betonungen im Kreis herum, dann gehen einzelne oder mehrere in die Mitte und führen Bewegungen aus, die die anderen im Kreis kopieren. Das macht Spaß und sieht komisch aus, Sie selbst kichern unvermutet und merken, dass Sie nur auf einem Stuhl stehen. Nun gehen die Schüler im Raum herum, halten einen Text in den Händen und lesen aus dem Text mal hier mal da etwas laut und in ganz unterschiedlichen Betonungen, Stimmungen und Haltungen vor. Als Deutschlehrer erkennen Sie ziemlich schnell, dass es sich um Ausschnitte aus Wedekinds Frühlings Erwachen handelt. Sehr chaotisch. Endlich erkennen Sie den Lehrer, der die Schüler auffordert, sich eine Rolle auszuwählen und sich irgendwo hinzusetzen. Die Schüler setzen sich auf den Boden, der neuerdings nur noch 2 x wöchentlich geputzt wird, und verändern während des Lesens mit verteilten Rollen ihre Sitzposition im Raum und ihre Haltung. Die Szene ist kaum gelesen, setzen die Schüler sich im Kreis und machen unter Anleitung des Kollegen eine Atem-, Entspannungs- und Konzentrationsübung.

Dann sollen sie Personen der Geschichte vor ihrem inneren Auge Revue passieren lassen. Aha, eine Phantasiereise, das kennen Sie. Es folgen Übungen zum Aufbau von Rollenbiographien der von den Schülern gewählten Figuren, bevor es wieder spannend wird. Zwei Stühle stehen sich gegenüber, zwei Schüler nehmen je eine bestimmte Haltung ein, die sie zu ihrer Rolle passend finden und stellen sich nacheinander in ihren Figuren vor. Es gibt eine kleine Diskussion mit dem Publikum, das sich manches anders vorgestellt hatte. Dann wird es wieder laut, weil die ganze Klasse sich in Paaren gegenüber sitzt und jedes Paar ein Rollengespräch führt.

Der Kollege zeigt Nerven und geht von Paar zu Paar, um einzelnen Schülern beim Einfühlen in die Rolle und die Situation zu helfen, indem er als Hilfs-Ich neue Impulse setzt. Sie schauen auf die Uhr, damit Sie rechtzeitig vor Unterrichtsschluss ihre verräterische Position am Oberlicht verlassen können. Es ist noch Zeit für eine weitere Übung. Die Schülerpaare bauen erst einzelne, dann Pärchen oder Dreiergruppen zu Statuen und Standbildern auf. Die ganze Gruppe besucht die Standbilder nacheinander wie Skulpturen im Museum und assoziiert laut zu diesen Bildern. Manche Figuren werden durch Antippen lebendig und sagen, was sie gerade denken oder wie sie sich fühlen. Eine Skulpturengruppe setzt ihr Standbild in Bewegung und spielt eine Szene. Abschließend tauschen die Schüler im Kreis unter Moderation Ihres Kollegen, der die Situation nun wieder im Griff hat, ihre Beobachtungen aus. Es wird Zeit, dass Sie sich vom Oberlicht und aus dem Flur zurückziehen. Hinter sich hören Sie das Poltern der Tische und Stühle. Sie vergewissern sich auf dem Stundenplan:

Das war Deutschunterricht in der 9a. Sie legen dem Kollegen einen Zettel ins Fach mit der Bitte um Rücksprache.

Das Glück der Kunst

So könnte eine Doppelstunde aussehen, die ein Kollege mit den Fächern Deutsch, Biologie und Darstellendes Spiel durchführt. Glück hat dieser Kollege dann, wenn der Schulleiter ihm anbietet, einen Theaterfachraum einzurichten, ihn für eine Theater-Weiterbildung freizustellen, die Theater-AG auf seine Unterrichtsverpflichtung anzurechnen und Darstellendes Spiel als Fach einzuführen. Wahrscheinlich braucht es aber etwas mehr Anstrengung, um dies alles zu erreichen. Auf Glück allein sollte Schule da auch nicht bauen, sie braucht die Einsicht und Unterstützung der Politik und der Kultur. Kulturstatsministerin Christina Weiß sprach bei der Eröffnung des Berliner Theatertreffens 2004 vom Glück: Theater ziele auf das Glück des Menschen. Wenn Politiker vom Glück sprechen, muss die Kunst zusammenzucken. Es erinnert uns an Freud, der Kultur und Kunst als Triebverzicht, als Sublimationsleistung gesehen hat. Nur der nicht Glückliche muss sich eine zweite Welt, eine Traum – Phantasie – Welt in der Kunst erschaffen, der wirklich Glückliche spielt nicht. Er ist einfach glücklich. Zum Glück war Freud klar, dass Kunst und Kultur eine notwendige Leistung des Menschen sind, weil absolutes Glück eine Utopie ist. Aber wissen das auch die Bildungs- und Kulturpolitiker? Meint Frau Weiß, dass das Glück schon vollkommen sei? Sollte das einzige öffentliche Kinder- und Jugendtheater Berlins „Caroussel“ deshalb geschlossen werden? Wir können ihr getrost unterstellen, dass sie die Existenz von Theater trotz ihrer Affinität zum Film für ein Glück hält und in diesem Punkt mit uns übereinstimmt. Vielleicht bedeutete diese Übereinstimmung ja doch etwas für das „Caroussel“, aber sicher nichts für das Theater in der Schule. Der Vorsitzende des Deutschen Kulturrats, Prof. Max Fuchs, ist nicht der einzige, der darauf hingewiesen hat, dass eine enorme Lücke zwischen der bildungspolitischen Einsicht in die Bedeutung kultureller Bildung und der tatsächlichen Umsetzung dieser Forderung in den Lehrplänen und Ressourcen der Schulen klafft. Die KMK-Präsidentin Frau Ahnen hat neulich sogar vom Kernfach Ästhetische Bildung gesprochen - dies hat sicher nichts mit den Arbeitsschwerpunkten ihrer Kollegen in den Ländern zu tun. Immerhin führte sie im vergangenen Jahr das Fach Darstellendes Spiel in Rheinland-Pfalz ein und stellt eine Menge Geld für die Kooperation zwischen Schulen und Musikvereinen und –schulen bereit. Sie ist ja auch eine überzeugte Verfechterin der Ganztagschule und die wird ohne verstärkte kulturelle Praxis keinen Erfolg haben. Auch anderswo gibt es durchaus positive Tendenzen wie z.B. die Initiative der hessischen Kultusministerin, aufgrund deren die KMK die Erarbeitung einheitlicher Prüfungsanforderungen (EPA) für die Abiturprüfung in DS beschlossen hat, oder die erfolgreiche Verteidigung der KMK-Vereinbarung über das „Schultheater der Länder“

durch Baden-Württemberg, die in der KMK eine große Mehrheit gefunden hat.

Zurück zum Glück. Worin also besteht das Glück des Theaterspiels in der Schule?

Wir können das so etwas Trockenem wie der Didaktik des Darstellenden Spiels entnehmen, die in großer Übereinstimmung der Länder-Lehrpläne folgende Schwerpunkte hat:

Gegenstand und Ziel des DS ist das Theater, es zu gestalten und zu verstehen.

In einem Theaterprojekt erwerben die Schüler in einem mehrphasigen Prozess durch Ansprache ihres Körpers (Bewegung), aller ihrer Sinne, ihrer Emotionalität und Kognition sowie ihrer Stimme und Sprache auf den Ebenen der Wahrnehmung, des Handelns und des Ausdrucks vielfältige ästhetische-künstlerische (Theaterspezifische Kenntnisse und Fähigkeiten, Gestaltung, Analyse, Formbewusstsein, ...), individuelle (Wahrnehmung, Kreativität, Persönlichkeitsentwicklung, ganzheitliche Forderung und Förderung aller Sinne, Selbstwahrnehmung, -bewusstsein und -vertrauen, verbale und körpersprachliche Kommunikationsfähigkeit, Experimentierfreude ...) und soziale Kompetenzen (Teamfähigkeit, Ambiguitätstoleranz, Probandeln, Durchsetzungsfähigkeit ...). Im methodischen Bereich machen die Schüler praktische Erfahrungen mit den Bausteinen einer Theaterarbeit und des Theaters als Kunstform. DS ist per se Gruppenarbeit, und sowohl prozess- als auch produktorientiert, alle Lehrpläne sind nicht fachwissenschaftlich strukturiert, sondern fordern Projektunterricht.

Dies ist das ganz besondere am Fach Darstellendes Spiel: Die Ziele des Fachs werden im Prozess der Erarbeitung eines Produkts erreicht, das öffentlich zur Aufführung kommt. Und dies führt uns sogleich zum Glück des Schultheaters für die Schule, bzw. für die sog. Innere Schulentwicklung (Schroer):

- DS-Projekte erweitern und bereichern das Angebot der Ästhetischen Bildung
- DS-Methoden erweitern und bereichern den Unterricht anderer Fächer
- DS integriert die Arbeit an Themen jeder Art und damit Gegenstände anderer Fächer sowie Gestaltungsformen aus Kunst, Tanz und Musik.
- Theaterprojekte bereichern die Schulkultur, sie brauchen und schaffen eine Öffentlichkeit in der Schule, eine Schulgemeinde. Lehrer, Eltern, außerschulische Fachleute werden integriert, pädagogische Teamarbeit wird gefördert.
- DS trägt zur Prävention bei – in DS-Projekten ebenso wie in gezielten Maßnahmen zur Gewalt- oder Suchtprävention

Die Arbeits- und Kommunikationsformen in der Theaterarbeit sind spielerisch, fördern also stark nicht-hierarchische Kommunikation, alle Beteiligten tragen echte Verantwortung für das Gelingen, Schüler und Lehrer sind gemeinsam aktiv.

- Theater öffnet Schule - z.B. zu den Eltern, zum Stadtteil, zum professionellen Theater etc..

Theater öffnet Welten

Die Behauptung des diesjährigen bundesweiten Festivals „Schultheater der Länder“ geht sogar noch weiter: „Theater öffnet Welten“ ist das Motto des Treffens. Dabei ist an innere Welten gedacht – Phantasiewelten, Kreativität, Gefühlswelten, Selbsterkenntnis – und an äußere Welten: Fremde Themen, die anderen in der Gruppe, das Publikum, Kunst und Kultur – auch die Kultur der anderen (Interkulturelles Lernen).

Ein Beispiel aus der Theateraufführung einer Berliner Grundschule, „Der gestiefelte Kater“. Eine Szene zeigt den Kater, wie er versucht, mit den frisch angezogenen Stiefeln zu laufen, um seine Rolle als Diener des Grafen spielen zu können. Ein paar Mal versucht er aufzustehen, fällt immer wieder um und lernt so langsam das Gehen in Stiefeln wie ein Mensch. Rhythmisiert wird der Vorgang durch die Musik „Also sprach Zarathustra“ aus dem Film „2001- Odyssee im Weltraum“. Diese szenische Erfindung, dieses Theaterbild hat mehrere Verweisebenen:

- Philosophisch: Die Menschwerdung wird mit dem aufrechten Gang verknüpft.
- Kulturhistorisch: Die Zivilisierung hat etwas mit der Nutzung von Hilfsmitteln zu tun. Über den nackten Fuß werden Stiefel gezogen.
- Kunstform Musik: Sie wird in dieser Szene führend und gestaltet den Verlauf der Handlung entscheidend mit, gleichzeitig wird der kleine Vorgang des Stiefelanziehens gewaltig überhöht, verweist auf die anderen Ebenen und die Theatergruppe erzeugt eine Differenz zwischen dem musikalischen Ausdruck und der Darstellung, die ein Quell wunderbarer Komik ist.
- Kunstform Film: Der Film S.Kubricks und seine Aussagen über die Entwicklung der Menschheit werden indirekt einbezogen und bilden einen weiteren Assoziationshintergrund, den die Kenner des Films öffnen können und den die Spieler auf diese Weise kennen lernen.
- Kindgemäße Gestaltung: Dem jungen Spieler ist es sichtlich ein Vergnügen, mehrfach hinzufallen und seine Beweglichkeit für die Szene produktiv zu nutzen.
- Bildnerisch: Jedem Zuschauer wird ein sinnfälliges Bild gegeben, das er jenseits von Sprache direkt verstehen und genießen kann.
- Die Kombination dieser Ebenen macht Spaß, löst Erstaunen aus und zieht den Zuschauer in den Bann der Bühne.

Darstellendes Spiel braucht Qualität und Qualifizierung

Wie entsteht solch eine gelungene Theaterszene? Abgesehen davon, dass es natürlich auch eine reine „Regie-Idee“ sein könnte, sind solche Erfolge Ergebnis längerer und kollektiver künstlerisch-kreativer Arbeit, die von einem kundigen Spielleiter so angeleitet wird, dass immer wieder neue

Ideen entstehen können. Unserer Erfahrung nach sind dabei die manchmal defizitären schulischen Rahmenbedingungen (Räume, Zeit, finanzielle Mittel, Schulklima u.a.) weniger entscheidend als die Ausbildung der Lehrerin. Der Theaterlehrer braucht Fähigkeiten,

- aus einer Menge von Einzelpersonen eine funktionierende Gruppe zu machen, in der die Einzelnen sich wohlfühlen und frei agieren können,
- aus dieser Gruppe eine Theatergruppe zu bilden, die spielfähig ist,
- Settings zu schaffen, die Menschen zum Spielen, improvisieren und zum echten Handeln in Spielsituationen bringt,
- zwischen Texten und Spielern Verbindungen zu schaffen, indem er einen Raum schafft, in dem die Spieler sich das Werk anverwandeln können, es zu ihrer eigenen Sache machen,
- ein Projekt über einen längeren Zeitraum zu managen (Räume, Gruppendynamik, Zeitplan, Phasierung, Projektgestaltung, Produktgestaltung, Ressourcen, Koordination, Außenvertretung ...)
- seine Kenntnisse vom Zeichensystem Theater in das Projekt einzuspeisen und sie so den Schülern zu vermitteln,
- Bewegungen, Handlungen, Sprache, Musik, Bühnenbild, Kostüme etc. auf ein Konzept zu beziehen und auf ein Publikum hin zu gestalten,
- die tägliche Arbeit als auch das Projekt und die Aufführung dramaturgisch aufzubauen und in einen Rhythmus zu bringen
- die Inszenierung im gemeinsamen Gang mit der Gruppe zu erarbeiten, zwar leitend, aber nicht im Sinne eines professionellen Regisseurs künstlerisch bestimmend.

Die Professionalität des Spielleiters ist eine theaterpädagogische, nicht die des Theaterregisseurs.

Diese theaterpädagogische Kompetenz muss in einem grundständigen Studium oder einer umfangreichen Weiterbildung erworben werden. Auch hier hat sich in den letzten 10 Jahren viel getan. Fast alle Bundesländer haben relativ umfangreiche Weiterbildungen aufgelegt, während Einzelangebote der Lehrerfortbildung zur Seltenheit geworden sind. Weitere Angebote zur Weiterbildung machen seit längerem verschiedene Universitäten, neu sind die ersten grundständigen Lehramtsstudiengänge Darstellendes Spiel in 5 niedersächsischen Universitäten und in der Universität Nürnberg-Erlangen.

Der Bundesverband Darstellendes Spiel - BVDS

Damit sind auch die Ziele des Bundesverbandes Darstellendes Spiel, der seit den 50er Jahren und bis 2002 als BAG (BundesArbeitsGemeinschaft) der einzige Fachverband für Schultheater war und ist, im wesentlichen umrissen. Wir fordern mit unseren 16 Landesverbänden, dass in allen Bundesländern

- jedes Kind und jeder Jugendliche in seiner Schule auf jeder Altersstufe ein qualifiziertes Angebot in Darstellendem Spiel erhält,
- die Basis dieser Angebote und Projekte das Unterrichtsfach Darstellendes Spiel in der Sekundarstufe I und in der Oberstufe ist,
- die interessierten Lehrerinnen und Lehrer eine umfangreiche Weiterbildung erhalten, die von den Bundesländern verantwortet und mitfinanziert wird,
- Darstellendes Spiel in den lehrerbildenden Universitäten zur pädagogischen Grundausbildung aller Lehrer gehört,
- Darstellendes Spiel als grundständiger Lehramtsstudiengang eingeführt wird.

Diese Ziele sind bis heute nur bruchstückhaft erreicht, der Zustand der schulischen Theaterlandschaft ist äußerst unterschiedlich und vielfältig. In den meisten Ländern gibt es den Grundkurs DS oder Literatur als ordentliches Fach der gymnasialen Oberstufe in den Schulen, die qualifizierte Lehrer haben. Bremer und Hamburger Schüler legen seit längerem sogar ihre 4. Abiturprüfung in DS ab. Mehr als die Hälfte der Bundesländer bietet ihren Lehrern eine anerkannte Weiterbildung an, fast alle verfügen über ein jährliches landesweites Schultheatertreffen, das den Fachlehrern und Spielleitern ein Forum bietet. Von einem gesicherten und flächendeckenden qualifizierten schulischen Angebot kann noch nicht gesprochen werden, allerdings gehen die Entwicklungsschritte trotz PISA und Kernfachorientierung weiter in die von uns vorgeschlagene Richtung, das Bewegungstempo aber ist äußerst unterschiedlich und relativ langsam. Wir freuen uns, wenn die Kolleginnen und Kollegen Deutschlehrer diese Entwicklung unterstützen und unsere dankbare Rückzahlung für die starken Impulse, die wir aus diesem Fach erhalten haben, entgegennehmen und in ihrem Unterricht umsetzen, so etwa die szenische Interpretation, das szenische Unterrichtsspiel und das DS-Projekt im DU. Für diese Rückzahlung haben wir Methoden und Modelle entwickelt, die mittlerweile in der Fachliteratur verbreitet sind.

Bundesverband Darstellendes Spiel (BVDS), Vorsitzender Joachim Reiss

Geschäftsstelle: Schultheater-Studio, Hammarskjöldring 17a,
60439 Frankfurt/M, Tel. 069-21232044, Fax 069-21232070,
mail@schultheater.de, www.bvds.org

Literaturhinweis:

Edition Körber-Stiftung und BAG Darstellendes Spiel (Hrsg.):
Theater in der Schule, Hamburg 2000. Erhältlich im TheaterBuchVersand,
Hammarskjöldring 17a, 60439 Frankfurt/M,
Tel. 069-21230608, Fax 069-21232070, mail@schultheater.de

TUSCH – Theater und Schule

Vorgestellt von Renate Breitig

TUSCH ist ein Partnerschaftsprojekt zwischen Berliner Bühnen und Schulen. Es wurde 1998 in Berlin gegründet mit dem Ziel, Kindern und Jugendlichen aller Schularten und Schulformen einen nachhaltigen Zugang zum Theater als Kunstform und Kunstbetrieb zu eröffnen. Die jungen Menschen werden aktiv in künstlerische Abläufe und konzeptionelle Prozesse der Theater- und Opernhäuser eingebunden und bilden über das unmittelbare Erleben und Erproben ästhetische, soziale und kognitive Kompetenzen heraus.

Die Berliner Bühnen finden in der intensiven Begegnung mit Schülerinnen und Schülern einen Zugang zu jungen und kritischen Standpunkten und Sichtweisen, aus denen Impulse für die eigenen Inszenierungsprozesse und Spielplangestaltungen erwachsen können. TUSCH will eine dauerhafte Theaterleidenschaft entfachen.

TUSCH- Projekt 2004 in Zahlen

33 Partnerschulen

22 Partnertheater

4 TUSCH-Produktionen mit über 200 teilnehmenden Schülern

39 Werkstätten mit über 500 teilnehmenden Schülern

5 Tage TUSCH-Festwoche mit über 1500 Besuchern

Schirmherrschaft und Träger

Klaus Wowereit, Regierender Bürgermeister von Berlin (Schirmherr)

TUSCH - Theater und Schule ist ein Projekt des JugendKulturService, gemeinnützige GmbH in Zusammenarbeit mit der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport.

Projektleitung: Renate Breitig, Telefon (030) 9026 5229,

E-Mail: renate.breitig@sensjs.verwalt-berlin.de, Beuthstr. 6-8, 10117

Berlin, JugendKulturService, E-Mail: tusch@jugendkulturservice.de

Obentrautstr. 55, 10963 Berlin

Das TUSCH- Projekt umfasst

1. Die TUSCH- Partnerschaften

Zwischen je einer Berliner Schule und einem Theater wird eine Partnerschaft über mehrere Jahre geschlossen, innerhalb derer eine intensive, kreative Zusammenarbeit zwischen Künstlern, Theaterpädagogen und den Schülern stattfindet. Die Aktivitäten finden sowohl im als auch außerhalb des Unterrichts statt.

2. Das TUSCH Werkstattprogramm

Einmal jährlich bieten die beteiligten Bühnen ein umfangreiches Programm von Werkstätten an, die mit den jeweiligen Theatern durchgeführt werden und für Schülerinnen und Schüler aller TUSCH-Schulen offen sind. Unter den Angeboten befinden sich z.B. Kurse zu Bühnenbild, Maske, Licht- und Tontechnik, Gesang, Inszenierungspraxis oder auch Presse- und Öffentlichkeitsarbeit. Geleitet werden die Werkstätten von Schauspielern, Dramaturgen, Regisseuren, Bühnenbildnern u.a. Während der letzten Jahre fand das Programm regelmäßig den Zuspruch von weit über 500 Schülerinnen und Schülern pro Jahr.

3. Die TUSCH-Theaterproduktionen

In jedem Jahr entstehen in Kooperation mit jeweils drei bis vier Berliner Bühnen die TUSCHTheaterproduktionen. Unter Leitung von professionellen Regisseuren und Choreografen der beteiligten Theater spielen die Schüler Stücke, in denen sie ihre persönlichen Sichtweisen zu unterschiedlichen Themen zum Ausdruck bringen und szenisch umsetzen können. Nach einer mehrmonatigen, intensiven Probenphase werden die Stücke in den Spielplan der teilnehmenden Theater aufgenommen und an deren Häusern aufgeführt.

4. Die TUSCH Festwoche

Im Rahmen eines mehrtägigen Theaterfestivals werden alljährlich die Ergebnisse der aktuellen TUSCHSaison einer breiten Öffentlichkeit präsentiert. Auf der großen Bühne sind die künstlerischen Ergebnisse der TUSCH-Partnerschaften und des TUSCH-Werkstattprogramms sowie die TUSCH-Theaterproduktionen zu sehen. Im Jahr 2004 gab es in fünf Tagen 17 Aufführungen, dazu Gesprächsrunden und Ausstellungen, zu denen mehr als 1500 Besucher begrüßt werden konnten.

5. Der TUSCH-Theater-Tag

Exklusiv für TUSCH-Schulen wird ab dem Schuljahr 2004 / 05 einmal pro Monat ein Theaterbesuch mit theoretischer und praktischer Vor- und Nachbereitung und Gesprächen mit Künstlern angeboten.

TUSCH Berlin als Vorbild für andere Bundesländer

Das TUSCH-Projekt ist im Jahr 2002 nach dem Berliner Vorbild unter gleichem Namen und Logo auch in Hamburg erfolgreich angelaufen. In Sachsen-Anhalt wurde die Idee unter dem Namen KlATSch übernommen. Ein Projekt in München ist derzeit in Vorbereitung.

Theater als Zweitsprache – Förderung von Sprachkompetenz bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache

Fremdsprache oder Zweitsprache?

In meiner theaterpädagogischen Weiterbildungstätigkeit auf dem Gebiet der Förderung von Sprachkompetenz bei Kindern und Erwachsenen mit Deutsch als Zweitsprache begegne ich nicht selten Unsicherheiten in der Definition der Begrifflichkeiten Fremdsprache und Zweitsprache. Worin liegt der kleine große Unterschied?

Lernt man eine *Fremdsprache*, so ist es jeweils eine der Sprachen, die nicht die offizielle Verkehrssprache des eigenen Landes sind. Man erwirbt sie fakultativ, in der Regel ohne existentiellen Druck und mit dem Ziel der Erweiterung des Bildungshorizonts und der individuellen Fähigkeiten.

Zugewanderte und Spätaussiedler mit ihren Familien, die ihr Ursprungsland verlassen haben, *müssen* die offizielle Verkehrssprache des Landes, in dem sie dauerhaft zu leben sich entschieden haben, als *Zweitsprache* erlernen, um aktiv an dessen gesellschaftlichem und kulturellem Leben teilhaben zu können. Zweitsprachenkompetenz ist für sie eine Notwendigkeit und vor allem die Voraussetzung für Chancengleichheit bei Bildung, Ausbildung und beruflicher Behauptung und Anerkennung auf dem Arbeitsmarkt.

„Sprache ist Heimat“ heißt es bei Wilhelm von Humboldt sinngemäß. Ihm folgend wollen wir Fremdsein mit ‚Sprachlosigkeit‘ übersetzen und den Erwerb von Sprachkompetenz in der Zweitsprache als den Weg, in der Fremde heimisch zu werden.

Diesen Integrationsweg so früh wie möglich zu weisen und unterstützend zu begleiten, ist auch Aufgabe der Erzieherinnen und Erzieher in der Kindertagesstätte (KITA) und der Vorschule, damit die Kinder der Zugewanderten und Spätaussiedler, die in ihren Familien oft ausschließlich die Sprache ihrer Eltern sprechen, wichtige Lernerfahrungen machen und selbständig werden können.

Theaterspiel als Potential zur Förderung von Sprachkompetenz in der Zweitsprache

Im Kindergarten- und Vorschulalter lernen Kinder die Zweitsprache nicht als Sprachsystem. Vielmehr eignen sie sich Wortschatz und sprachliche Regeln intuitiv, mit allen Sinnen (auditiv, visuell, kinästhetisch), durch Beobachtung und Nachahmung an. Kindliches Lernen ist zum großen Teil rechtshemisphärisch gesteuert. Während der linken Hemisphäre des Gehirns mit dem Sitz des Sprachzentrums u.a. analytisches Denken, Logik und Rationalität zugeordnet sind, werden Intuition, Assoziation, Phantasie, Emotion, Musik und Bilder in der rechten Hemisphäre lokalisiert.

Theater-Spiel, theaterpädagogisches Arbeiten mit Kindern initiiert ganzheitliches, lustvolles Lernen. Es ist eine sehr komplexe menschliche Tätigkeit, die alle Sinne anspricht und beansprucht. Es verlangt Phantasie und bildhaftes Denken, arbeitet mit Körperausdruck, Bewegung im Raum, Emotion, Kognition und Sprache. Es entwickelt Körperbewusstsein sowie Selbst- und Fremdwahrnehmung.

Die spielerisch-darstellerische Auseinandersetzung mit einem Thema, einer Geschichte – auf welchem Niveau auch immer, aber stets mit Bezug zur Lebens- und Erfahrungswelt der Kinder – fördert und fordert den Zuwachs an verfügbarem Wortschatz und die Fähigkeit, Bedeutungsdifferenzierungen sprachlicher Elemente zu erkennen und damit umzugehen.

Im „geschützten Raum“ des Spiels kann die Produktion und Wirkung der Zweitsprache ausprobiert, geübt und gelebt werden, im „Schutz der Rolle“ – Ich als ein anderer! – ist angstfreies Sprach-Handeln möglich.

Entscheidend ist, dass beim *Theater-Spiel* Sprachenergie für die Kommunikation freigesetzt wird und der *emotionale Kontakt* mit der Zweitsprache entsteht.

Kommunikation aber heißt nicht nur mit Worten reden, sondern auch mit dem Körper sprechen, durch Mimik, Gestik, Haltung, Nähe und Distanz usw. Die nonverbalen Anteile der Kommunikation unterstreichen, relativieren, differenzieren den verbalen Ausdruck bzw. verkehren ihn ins Gegenteil oder können ihn ersetzen (Strategiekompetenz in Sprachnotsituationen). Sie sind für das Aussenden und Verstehen der Botschaften zwischen Menschen gleichermaßen wesentlich und müssen deshalb wahrgenommen und verstanden werden, was bei Kindern (wie Erwachsenen auch), die sich in unterschiedlichen sprachlichen und kulturellen Referenzrahmen bewegen, nicht problemlos verläuft. Im *Theater-Spiel* kann auch diese Sprache den Kindern nachhaltig vermittelt werden.

Theater-Spiel als kooperatives Handeln von Subjekten trägt darüber hinaus zur Ausprägung sozialer Kompetenzen und damit zur Entwicklung der Persönlichkeit bei. Es stärkt das Selbstvertrauen – eine nicht zu unterschätzende Voraussetzung für das freie Agieren in der Zweitsprache.

„Vom Igel, der keiner mehr sein sollte“

von Isolde Stark (T) / Petra Wiegandt (B) Kinderbuchverlag, Berlin 1993

Ein Beispiel für theaterpädagogische Arbeit mit Kindern zur Förderung von Sprachkompetenz in der Zweitsprache Deutsch

Die Geschichte von Isolde Stark – mit Bildern von Petra Wiegandt - knüpft thematisch an die Erfahrungs- und Lebenswelt von (Migranten-) Kindern an:

Aufbruch in eine neue Welt, Erkundung von Unbekanntem, Erfahrung von Gruppendruck, Anpassung, Anteilnahme, Ablehnung, Identifikation und Abgrenzung usw.

Die Geschichte ist überschaubar, spannend und hat einen klaren dramaturgischen Aufbau.

Es gibt eine Identifikationsfigur (Igel), einen starken Gegenspieler (Stachelschwein) und eine Gruppe von Figuren, die jeweils situationsabhängig in sich differenziert oder einheitlich agiert.

Die Geschichte hat erzählerische und dialogische Anteile.

Für die Umsetzung als Theaterspiel bieten sich vielfältige sprachliche Äußerungsformen an:

 einführendes Erzählen (*der Erzähler*)

 Dialog (*zwischen einzelnen Figuren, von einer Figur und Gruppe*)

 Monolog (*Selbstgespräch*)

 stumme Szenen, die viel „sagen“ (*Körpersprache, Pantomime*)

Die Geschichte ist poetisch, sprachlich-stilistisch anspruchsvoll und deshalb eine Herausforderung. Es bietet sich an, im Bereich Wortschatz / Bedeutungsdifferenzierung mit den Verben der Bewegung und den Wörtern für den mimischen Ausdruck intensiver spielerisch zu arbeiten.

Entsprechend dem Sprachstand der Kinder kann die Geschichte aber auch sprachlich vereinfachend bearbeitet werden, ohne dass ihre Aussage dabei Schaden nimmt.

Für das Nachspielen der Geschichte entlang dem vorgegeben Text ist von entscheidender Bedeutung, dass die jeweilige Situation (was passiert?) und die Beziehungen der Figuren zueinander geklärt und verstanden sind. Erst dann wird auch spontanes kreatives Handeln mit eigenem, aber situationsgerechtem Text möglich.

Die Geschichte fordert emotional engagiertes Sprachhandeln heraus, bei dem der Körper nicht unbeteiligt bleiben kann. Innenwelten der Figuren müssen durch mimischen, körperlichen und sprachlichen Ausdruck in der Interaktion transparent, für Spieler wie Zuschauer erkennbar gemacht werden. (Die gestisch pointierten Bilder von Petra Wiegandt geben dabei reiche Anregungen.) In der spielerischen Umsetzung geht die Sprache durch den Körper, wird dort „verankert“. Die Zweitsprache wird sinnlich erfahren.

Die Geschichte bietet – auch über die eigentliche Fabel hinaus – vielfältige Sprachanlässe und gibt der Phantasie der Kinder viel Raum. So kann man beim Vorstellen des Buches (vorlesen oder erzählen) die Geschichte an

besonders spannenden Stellen (Drehpunkten, siehe unten) unterbrechen und die Kinder damit animieren, erste Vermutungen, Vorstellungen und Wünsche, wie die Handlung weitergehen könnte / sollte, zu äußern. Dabei werden möglicherweise eigene Erfahrungen und Bedürfnisse erkennbar. Zugleich kann das ein Feedback über den Grad des extensiven und intensiven Hörverstehens der Kinder sein.

Außerdem können die Kinder im Prozess der theaterpädagogischen Arbeit mit der Geschichte angeregt werden, die Geschichte über ihr Ende hinaus zu spielen, etwa: Was erlebt der Igel in dem neuen Wald? Wie geht es mit dem Stachelschwein und den anderen Tieren weiter?

Daraus könnte eine eigene Version der Geschichte vom Igel entstehen.

Auch der Transfer der Geschichte aus der Tierwelt in die Menschenwelt erscheint problemlos, denn die Tiere sind mit sehr „menschlichen“ Eigenschaften und Verhaltensweisen wie Neugier, Angst, Mut, Neid, Spott, Mitgefühl und Ablehnung ausgestattet.

Arbeitsmaterial zu:

„Vom Igel, der keiner mehr sein sollte“

Die Figuren der Geschichte:

der Igel, das Stachelschwein, die Wildkatze, der Hase, das Eichhörnchen, der Hirsch, der Fuchs, der Maulwurf, der Dachs

Welche Tiere sind bekannt?

Wie sehen sie aus? (Bilder)

Was fressen sie? (ggf. Input)

Wie bewegen sie sich? (Varianten ausprobieren)

Gliederung der Geschichte

Der Igel lebt allein und einsam im Garten.

Der Igel wandert in den Wald.

Der Igel trifft die Tiere des Waldes.

Der Igel bittet: Nehmt mich bei euch auf.

Was macht er dort?

Was nimmt er mit?

Wie empfangen sie ihn?

Was passiert?

(Erste Unterbrechung der Erzählung. Wie könnte /sollte es weiter gehen?)

Das Stachelschwein quiekt los: Iiii, ein Igel! *Wie reagieren die Tiere?*

Der Igel soll werden wie eines der anderen

Tiere im Wald und versucht es. *Was macht er? Wie gelingt ihm das?*

Der Igel wird verhöhnt und wehrt sich. *Wie?*

Das Stachelschwein stößt sich am Igel blutig und heißt ihn willkommen.

Was macht der Igel? Wie reagieren die anderen Tiere?

(Zweite Unterbrechung der Erzählung. Wie könnte / sollte die Geschichte enden?)

Der Igel entscheidet sich, die Tiere zu verlassen. *Was rufen die Tiere ihm nach?*

Der Igel hat die Wahl zwischen zwei Wegen. *Wie entscheidet er sich?*

Sprachliches Material

das darstellend-spielerisch erklärt und gesichert werden kann. Der Körper „hilft“ bei der Wort-Sinn-Verkopplung „nach“.

Mimik

- Gesichtsausdruck (und Körperhaltung!) der Figuren, die dadurch ihre Gedanken/ Gefühle ausdrücken

Zur Auswahl:

*lächeln
ein schüchternes Lächeln
zuzwinkern
aufmunternd nicken
jemanden aufmerksam mustern
von allen Seiten beäugen
gleichgültig anschauen
furchtsam zu jemandem schielen
angstschlotternd gucken
sehr unfreundlich gucken
finster blicken
traurig aussehen
starr vor Schreck sein*

Bewegung

- Wie sich die Figuren bewegen und damit oft auch ihre Absichten und Gefühle ausdrücken

Zur Auswahl:

*durch den Gartenzaun schlüpfen
wandern
leise und vorsichtig näher treten
sich vor jemandem ducken
sich jemandem ehrerbietig zuwenden
wie ein Hase hoppeln
ungeschickt auf die Erde plumpsen
sich aufrichten
stolz umher schreiten
springen
klettern
hüpfen
lautlos durchs Gebüsch schleichen
ein schlurfender, tapsiger Gang
mit den Pfoten wühlen
sich vor Lachen auf der Erde wälzen
jemanden hin und her stoßen.
sich zu einer Kugel zusammenziehen
in aufrechter Igelhaltung schlurfen*

DR. ELKE WIEGAND (Theaterpädagogin, Slawistin, Integrationsberaterin)
e-mail: sisyphosa@gmx.de

Theater als Zweitsprache –

Förderung der Sprachkompetenz bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache

Werkstattziele

Frau Wiegand nahm sich zu Beginn der Werkstatt vor, den Teilnehmern Anregungen zu vermitteln, wie sie mit theaterpädagogischen Methoden mit Kindern im Vorschulbereich an einem Bilderbuch arbeiten können. Sie wollte die Teilnehmer spielerisch und an einem konkreten Beispiel ausprobieren lassen, wie die Sprachkompetenz und das Sprachverständnis durch die Auseinandersetzung mit Bilderbüchern gefördert werden könnten. Durch das Theaterspielen wird nach Meinung der Workshopleiterin ein emotionaler Kontakt zur Fremdsprache hergestellt, der das Sprachenlernen nachhaltig unterstützen kann. Frau Wiegand kündigte an, mit den Teilnehmern exemplarisch so arbeiten zu wollen, wie sie dies auch mit Kindern tun würde. Die spielerische Erarbeitung eines Bilderbuches stand demnach im Mittelpunkt der Arbeit der Werkstatt 1.

Kennenlernen

Am Anfang der Werkstatt stand eine Kennenlernrunde, in der jeder Teilnehmer seinen Namen sagen und diesen klatschen musste. Anschließend sollte er eine für ihn oder sie typische Geste hinzufügen. Die anderen Teilnehmer wurden aufgefordert, den Namen, das Klatschen und die Geste zu wiederholen. Daran schloss sich ein Kurzinterview an, bei dem sich je zwei Teilnehmer in wenigen Minuten über ihre berufliche Situation und die Sprachen, die sie beherrschten, verständigten. Das Interview sollte sich an folgenden Fragen orientieren: Wo kommst du her? Was machst du beruflich? Welche Erfahrungen mit Theater und DaZ (Deutsch als Zweitsprache) hast du? Welche Fremdsprachen sprichst du? Im anschließenden Plenum stellten die Teilnehmer ihre Partner jeweils schlaglichtartig vor.

Erwärmung

In der nun folgenden Erwärmung legte die Werkstattleiterin Wert darauf, dass alle Körperteile bedacht und deutlich benannt wurden. Im Einzelnen wurden folgende Übungen angeboten:

- a) Hebt die Arme, führt die Hände über den Kopf, setzt die Finger auf den Kopf und lasst die Finger auf dem Kopf trommeln. Weckt den Kopf auf, da soll ja heute noch viel rein!
- b) Wir nehmen die flachen Hände und klatschen leicht auf unsere Wangen. Nun streichen wir die Wangen glatt.
- c) Wir nehmen die beiden Daumen und die beiden Mittelfinger, fassen die Ohrfläppchen und zwirbeln sie so lange, bis sie rot und warm werden.

Wie gucken, ob die Ohrläppchen rot geworden sind. Wir loben uns dafür, indem wir uns...

- d) ... mit der linken Hand auf die rechte Schulter klopfen. An der Schulter beginnend klopfen wir den Arm abwärts über den Ellenbogen, den Unterarm runter und über die Hände (die jetzt aufeinander klatschen) am inneren Arm über den Unterarm, die Armbeuge und den Oberarm wieder zurück (2 x wiederholen, dann Arm wechseln).
- e) Nun nehmen wir unsere Fäuste und trommeln damit leicht auf der Brust. Dabei sagen wir nacheinander langgezogen a, o, e, i, u.
- f) Jetzt beginnen wir mit beiden Händen flach auf die rechte Hüfte zu klatschen. Dann klatschen wir langsam über den Bauch in Richtung linke Hüfte. Am Ende wird der Bauch gestreichelt.
- g) Wir drehen uns um und recken den Po in den Kreis. Der wird nun kräftig ausgeklopft. Anschließend wird der Po ausgestrichen.
- h) Die Beine werden nacheinander angewinkelt und an den Werkstattleiterin: Wer spürt noch seine warmen Ohrläppchen?

Die Armübungen orientierten sich schon an dem zu bearbeitenden Kinderbuch, in welchem Tiere die Hauptrollen spielen. Die Werkstattleiterin betonte, dass das Training von Atem und Stimme vor allem im DaZ-Unterricht besondere Beachtung verdient, da sich eine Unsicherheit in der Sprache oft auf die Atmung und die Stimme überträgt.

- a) Wir sind Vögel, heben die Arme beim Einatmen und atmen beim Senken der Arme aus.
- b) Wir sind feuerspeiende Drachen. Wir heben die Arme über den Kopf, falten die Hände und atmen ein. Wir senken die Hände vor die Brust und atmen etwas aus. Nach nochmaligem Einatmen stoßen wir die Hände wie einen Pfeil nach vorne und atmen geräuschvoll aus.

Die Gruppe findet zueinander

Die Spielleiterin kündigte an dieser Stelle an, dass wir nun überprüfen wollen, ob wir die Bezeichnung aller Körperteile behalten haben:

- a) Alle laufen durcheinander und begrüßen sich auf Kommando mit einem Körperteil, welches von der Werkstattleiterin angesagt wird.
- b) Jeder 2. Teilnehmer erhält nun ein Blatt Papier A5. Alle laufen wieder durcheinander. Ein Körperteil wird von der Werkstattleiterin angesagt. Darauf klemmen sich je zwei Teilnehmer das Blatt zwischen diese Körperteile und versuchen, sich weiter fortzubewegen.

Einstieg in die Geschichte

Nun begann der Einstieg in die Geschichte, an deren Bearbeitung mit theatralen Mitteln wir uns im Verlaufe der Werkstatt versuchen wollten: Die Werkstattleiterin lief im Kreis herum und ließ die Mitspieler nacheinander bei

geschlossenen Augen zwei pieksende Gegenstände erfühlen (Tannenzapfen und Stricknadeln aus Horn). Im Anschluss daran stellten die Teilnehmer Vermutungen darüber an, was sie da wohl betastet hatten und ob das in der Geschichte eine Rolle spielen möge und in welcher Form.

Erarbeitung

Die Teilnehmer wählten nun ein Tierbild aus der Mitte des Raumes aus und stellten dar, wie es sich bewegt. An dieser Stelle würde der Text den Vorschulkindern abschnittsweise erzählt werden. Die erwachsenen Teilnehmer erhielten die Textvorlage „Vom Igel, der keiner mehr sein sollte“ und lasen den Text reihum Satz für Satz laut vor. Beim ersten Auftauchen des Tiernamens wurde das entsprechende Tierbild wieder in die Mitte auf ein waldgrünes Tuch gelegt. Während des Lesens setzte die Werkstattdleiterin an geeigneten Stellen Zäsuren und regte zu Improvisationen an. Dabei wurden Mittel, Möglichkeiten und Hilfen zur Darstellung der Geschichte ausgelotet. Die Teilnehmer übten hier besonders den Einsatz von Zwischenüberschriften zur Strukturierung des Textes, Freeze, Chorsprechen und den Einbezug der Buchillustrationen zur Umsetzung der Darstellung auf der Bühne, außerdem Reduktion und Stilisierung in den Handlungen und die Typisierung von Figuren. Dieser Prozess wurde von fruchtbaren Diskussionen begleitet und machte deutlich, wie die Teilnehmer um die adäquate Darstellung der Geschichte mit theatergemäßen Mitteln rangen. Die Werkstattdleiterin Frau Wiegand legte in diesem Zusammenhang besonderen Wert auf die Klärung der jeweiligen Situation sowie der Beziehung der Figuren untereinander, da dies ihrer Meinung nach erst das spontane, kreative Handeln mit eigenem, aber situationsangemessenem Text ermöglicht.

Erkenntnisse

Am Ende der Werkstatt ist nicht nur als Zwischenergebnis ein sehenswertes kleines „Mini-Stück“ entstanden, jeder Teilnehmer fasste auch noch eine wichtige Erkenntnis zum Thema „Theater als Zweitsprache“ in einem Satz zusammen, den er „seinem (inzwischen lieb gewonnenen) Tier“ in den Mund legte:

- Ich, das Eichhörnchen, sammle neue Wörter für meinen Wörternvorrat.
- Der schlaue Fuchs rät: „Kinder mit geringen Deutschkenntnissen würde ich jetzt mit einfachen Satzmustern ködern.“
- Ich, der Igel, sage, dass ich das, was ich noch nicht selber spreche, durch Mimik und Gestik verstehen kann.
- Ich, der Maulwurf, sage, man muss in der Sprache graben, um mit ihr spielen zu können.
- Ich, die Meise, sage: Das ist doch sehr merkwürdig wie sich die Tiere hier verhalten. Aber Denk- und Merkwürdiges behält sich besser.
- Ich als Hase sage: Durch das Spielen verinnerliche ich die Merkmale eines Begriffs und in der Bewegung fällt mir das Sprechen leichter.

- Ich als Hirsch bin ein wichtiger Teil vom Ganzen, auch wenn ich noch nicht so viel sprechen kann.
- Ich, das Reh, beobachte, was die anderen tun und merke mir die Wörter, die sie sagen. Ich probiere sie ganz heimlich und leise aus.
- Ich als Stachelschwein sage dazu: Fremde Worte erhalten über das Spiel für mich einen Sinn, sind begreifbar, fasslich, werden vertraut.
- Ich als Wildkatze behalte neue Wörter und Namen besser, weil ich sie mit bestimmten Situationen verbinden kann. Miau!

Werkstatt 2: Leitung Suse Weiße

Fabelwesen – Königsburgen Zum kreativen Umgang mit Märchen

Es ist immer sehr wertvoll für eine Werkstattdleiterin, wenn die Teilnehmerinnen anschließend über die Werkstatt berichten: Den Beiträgen von Ursula Remmers und Geraldine Schmidt-Dumont habe ich im Grunde nichts hinzuzufügen, was den Ablauf dieses Werkstatttages betrifft. So will ich im Folgenden nur auf einige grundsätzliche Aspekte meiner theaterpädagogischen Arbeit eingehen, die in dieser Werkstatt im Wannseeforum *zum Ausdruck* gekommen sind – im doppelten Sinne übrigens, denn die Teilnehmerinnen haben wunderbar Ausdruck und Form gefunden, das Erarbeitete zu präsentieren ...

Wir singen

Immer stelle ich den Gesang an den Anfang. Einen einfachen Kanon, den fast jeder kennt: Der Hahn ist tot, Bruder Jakob oder ähnliches. Denn das gemeinsame Singen soll nicht Anstrengung und Verspannung erzeugen, sondern im Gegenteil soll Freude entstehen am Klang der Stimmen, an der Vielfalt, an der Harmonie der Stimmen. Es geht nicht darum, dass „richtig“ gesungen wird. Die Sängerinnen sollen sich locker bewegen beim Singen, sie sollen Blickkontakte suchen, sie sollen im Verlauf des Singens sich durch den Raum bewegen, Kontakt aufnehmen mit ihrer Stimme und denen der anderen. Wer singt und gleichzeitig hört, erfährt darüber hinaus etwas über den Raum, in dem wir arbeiten, seine Akustik, seine Wände, seine Höhe, seine Breite. Theaterarbeit hat viel mit Wahrnehmung zu tun. Das gemeinsame Singen ist eine Einstimmung in diese Wahrnehmungsarbeit.

Es ist auch ein erster Schritt in der bewussten Auseinandersetzung: Ich und die anderen, die auf der Bühne im gemeinsamen Spiel eine große Rolle spielt.

Wir stimmen uns ein, auch die Stimme erfährt, wenn entspanntes und einfaches Singen gelingt, eine *Erwärmung*.

Und last not least: wer nicht singen mag, sich nicht traut oder schlecht fühlt dabei, nimmt dennoch teil und bleibt als Hörender in der Gruppe, auch im Kanon.

Die Arbeitsgruppe: 12 Teilnehmerinnen und eine Leiterin

Gelassen kann ich schreiben: die Teilnehmerinnen (ohne mir nicht-diskriminierende Schreibformen überlegen zu müssen), denn es waren alles Frauen – eine sehr günstige Zusammensetzung. Natürlich lässt sich auch in gemischten Gruppen arbeiten. Erfahrungsgemäß sind die Männer in dieser Art Werkstätten aber unterrepräsentiert und eine Kombination 11 Frauen und ein Mann oder zwei Männer birgt ihre gruppenspezifischen Tücken. Dazu ist die Zwölf eine sehr schöne Zahl und sie lässt sich teilen in alle möglichen Kleingruppen.

Natürlich wollte ich wissen, wer mit welchen Fragen kommt und welchen Wünschen oder Erwartungen. Dennoch vermeide ich lange Gesprächsrunden, in denen jede über sich selbst viel sprechen soll, oftmals liegt die Chance einer solchen Werkstattgruppe darin, dass die Teilnehmerinnen sich nicht alle kennen und von daher nicht in so klare Rollenmuster eingebunden sind. (Das gilt ja auch für die Theater-AGs an den Schulen).

Ein wahrhaftiger Apfel

So halte ich die Vorstellungsrunde klein, gehe schnell ins Thema: Ein Apfel wird herumgegeben in diesem Fall um einzustimmen auf die Märchen einerseits, aber auch um ein sinnliches Objekt in der Hand zu haben: Theater ist nicht Schall und Rauch und alles nur aus Pappmaché. Der Apfel duftet, er „fühlt“ sich an, jede kennt den Geschmack eines Apfels, weiß wie es ist, hinein zu beißen usw. Alle diese echten Wahrnehmungen tragen dazu bei, dass wir wahrhaftig arbeiten. Das heißt, dass alles was wir tun, sei es überhöht, ausgestellt oder extrem verkleinert (was ja auch eine Überhöhung ist), im Kern aber *wahrhaftig* sein muss, d.h. auf eine wirkliche Handlung zurückgehen muss, auf ein tatsächliches inneres Bild oder auf einen klaren Impuls.

Die Teilnehmerinnen erinnern eine Märchenfigur und stellen diese in einer Bewegung dar. Alle machen die Bewegung mit, alle können die Bewegung ergründen, sie kann groß und klein ausgeführt werden. Was bedeutet das für die Pechmarie, die unter dem Tor steht und ihre Arme nach oben reckt in Erwartung des Goldregens? Wie sehen wir die Figur? Wie fühlt sich das für die Spielerin an? Was entsteht daraus?

Gerne lasse ich in dieser Eingangs- und Erwärmungsphase solche Spiele in eine Kleingruppenimprovisation münden, in der je 3, maximal 4 Spielerinnen mit dem Bewegungsmaterial ihrer Kleingruppe eine kleine Szene basteln sollen, die inhaltlich nicht vorbestimmt sein muss und auch keinen „Sinn“ ergeben muss. Es ist sehr interessant, wie viel Spielmaterial oftmals aus so

kleinen Eingangsspielen entsteht – und wie viel „Reim“ das Publikum sich auf das Gezeigte macht: Es ist nicht gut, zuviel zu erklären auf der Bühne. *Das Widerspenstige, Ungereimte zieht das Publikum eher in Bann und näher an das Bühnengeschehen heran in seiner Aufmerksamkeit.* Vorausgesetzt: Die einzelne Spielerin weiß, was sie tut und warum, auch wenn dieses Wissen nicht in der Kleingruppe geteilt wird.

Darüber hinaus ist das körperliche Spiel, die Konzentration auf das Formale eine gute Hilfe, nicht zu viel zu denken, zu planen und zu zensieren. Der natürliche Impuls bricht sich im körperlichen Spiel leichter Bahn als in der sprachlich überlagerten Improvisation, die oft den Gesetzen der Logik unterworfen ist.

Paare bilden Standbilder - Standbilder bilden Paare

Ich habe ein Märchen erzählt, eine Geschichte vorgelesen oder wie auch immer einen Stoff präsentiert. Jede soll sich erinnern, welcher Moment ihr am deutlichsten vor dem inneren Auge steht. In Paaren tauschen sich die Teilnehmerinnen darüber aus. Dann baut die eine die andere in eine Figur aus diesem Bild – aber nach der eigenen Idee. So entsteht eine Partnerarbeit. A hat das Bild vor Augen, teilt es B mit. B baut A nach eigenem Impuls. A spielt dann diese Rolle. Und umgekehrt.

Diese Verteilung der Aufgaben hat ebenfalls zur Folge, dass die Verantwortung für den Entwurf und das Gestalten der Rolle auf zwei Schultern ruht – was den Spielerinnen wiederum erleichtert, sich auf das Spiel einzulassen und nicht im Kopf hängen zu bleiben.

Aus den Standbildern werden Bewegungen für die Figur erarbeitet, Sätze oder Töne dazu erprobt. Ist der erste Schritt getan und in einer Bewegung, einem Ton eine Figur wirklich ausgefüllt, fällt die weitere Improvisation oft ganz leicht und muss nicht mühsam ausgedacht und dann „umgesetzt“ werden.

Die Gruppe

So bestand die Gruppe aus Paaren, die in Standbildern und Papier-Kostümarbeiten gemeinsam ihren ersten Impulsen zur Umsetzung des Märchens gefolgt sind. Diese Ideen zu bündeln, Überschneidungen und Überlappungen nicht rauszukürzen (nach dem Motto: das haben wir ja schon) sondern chorisch zu machen, nebeneinander oder nacheinander zu zeigen, heißt auch den Atem der Gruppe zu zeigen, wo liegt das Hauptinteresse der Gruppe, was will sie zeigen von diesem Märchen.

Wenn dieser Frage ehrlich nachgegangen wird, sehen wir nachher das, was die Gruppe erzählen will von der Geschichte. Vielleicht gelingt es noch, Übergänge dazu erzählen zu lassen, vielleicht sagt jemand kleine Titel an, vielleicht wird aber nicht das ganze Märchen aufgeführt sondern nur Teile. Das Publikum nimmt dann aktiv Anteil, wenn es gefragt wird, wenn es zum

Mit-Spielen im Kopf angeregt wird. Es ist nicht notwendig, alles schlüssig logisch und komplett zu präsentieren. Das ist oft sogar langweilig. Wenn ich ein Märchen erzähle, dann erzähle ich es in Gänze und die Bühne ist dabei im Kopf der ZuhörerInnen. Aber wenn wir ein Märchen auf einer Bühne sehen – müssen wir nicht gleichzeitig alles erzählt bekommen.

So fand auch diese Werkstatt ihren Abschluss mit einer Präsentation der kleinen Szenen und Einfälle, die wir entsprechend der Chronologie des Märchens geordnet, darüber hinaus aber lückenhaft belassen hatten. Die Papierkonstrukte taten ein Übriges zu Verfremdung des Märchens.

Für mich war es ein Genuss, unter so angenehmen Bedingungen im Wannensee Forum mit so hoch motivierten, spielfreudigen und teilweise ja auch sehr erfahrenen (Theater) Pädagoginnen zu arbeiten. Ich komme gerne wieder.

SUSE WEISSE (Theaterpädagogin, Schauspielerin, Mitglied der Gruppe FABULADRAMA) e-mail: susemail@suseweisse.de
FABULADRAMA – ErzählTheater von vier Frauen mit Märchen und Geschichten für Kinder und Erwachsene. www.fabuladrama.de

Bericht über die Werkstatt 2 von Ursula Remmers

Fabelwesen – Königsburgen Zum kreativen Umgang mit Märchen

„Macht es größer! Füllt die Leerstellen! Baut Hindernisse ein!“

Die Referentin der Werkstatt 2, Suse Weiße, erteilt kurze klare Befehle und leitet die Teilnehmer zu ungewöhnlichen und eindrucksvollen Umsetzungen von Märchen an. Das Ergebnis der eintägigen Theater-Werkstatt ist eine szenische Interpretation des russischen Märchens „Fürst Danila-Goworila“.

Suse Weiße weckt Spielfreude und animiert mit einfachen Mitteln zu außergewöhnlichen, wirkungsvollen Darbietungsformen.

Nach der Erwärmungs- und Kennenlernphase arbeiten die Teilnehmer am Genre Märchen, zunächst mit vertrauten Märchen, dann an einem russischen Märchen mit der zentralen Figur der Baba Jaga. Suse Weiße schlüpft in die Rolle der Märchenerzählerin. Dafür trägt sie an diesem Tag ihre roten Erzählschuhe. Gezielt wird nun an Formen und Möglichkeiten der Umsetzung des Textes gearbeitet, wobei mit Bewegung und Sprache bewusst umgegangen wird. Zentrale Szenen des Märchens entstehen in Partnerarbeit und in Gruppen als Standbilder, die aus der Bewegung entstehen.

Als einziges Material für die Herstellung der Requisiten ist Papier zugelassen. Dass sich daraus Messer und Schwert, Gewänder, Haare und Kamm –

auch überzeichnet herstellen lassen, erstaunt die Teilnehmer. Die Ergebnisse überraschen und begeistern.

Ein Überblick über den Verlauf des Tages soll einen Eindruck vermitteln:

- Einstimmen mit Gesang: Bruder Jakob, Der Hahn ist tot „Singt euch an!“ „Bewegt euch im Raum!“
- Ein Apfel als Requisite: Assoziationen werden geweckt, die Gedanken kreisen um Märchen der Kindheit. Die Teilnehmer werden aufgefordert, Verbindungen zu ihrer eigenen Biografie herzustellen.
- Bewegung und Sprache: Eine typische Geste zu einem bestimmten Märchen wird dargestellt, dazu unterstützend Laute artikuliert.
- Unterschiedliche Formen der Bewegung: Große/kleine Bewegungen, langsam/ schnell, Einfrieren der Bewegung, Bewegungsfolgen wechseln sich ab.
- Unterschiedliche Umsetzungen: Es entstehen kurze Spielszenen aus Versatzstücken verschiedener Märchen.
- Alltagsszenen von früher und heute mit typischen Bewegungen: Die Teilnehmer stellen Vorgänge wie Spinnen, Wäschewaschen dar.
- Ein rotes Tuch als Requisite: Das Tuch wird Feuer, Tischtuch, Hintergrund, Gewand, Kopfschmuck.

Suse Weiße erzählt das Märchen vom „Fürst Danila-Goworila“. Im Folgenden entwickeln die Teilnehmer in Gruppen kurze Szenen zum Text mit den im Laufe des Tages erarbeiteten Darstellungsformen. Mit viel Geschick und ohne Anstrengung lenkt die Spielleiterin die Darsteller zu weiteren Reduktionen. Zentrale Szenen werden für die Präsentation am folgenden Tag ausgewählt und aneinandergereiht.

Elemente dieser Form des darstellenden Spiels sind Reduzierung und Übertreibung von Bewegung und Sprache. Kurze Szenen verschmelzen, überschneiden sich. Wiederholungen sind ein wesentliches Stilmittel.

Ein großes Lob und herzlichen Dank gelten Suse Weiße, die mit Engagement und fundierter Sachkenntnis das Konzept arbeitet hat. Die Teilnehmer waren beeindruckt von der Arbeit und Vermittlung der Referentin, die als Schauspielerin, Regisseurin und Theaterpädagogin aus einem unermesslichen Fundus schöpft.

Fabelwesen – Königsburgen Zum kreativen Umgang mit Märchen

Suse Weiße hatte uns am vorhergehenden Abend in ihrer Erzählerinnen-gruppe „FabulaDrama“ durch gestisch begleitetes Märchenerzählen begeistert, und wir freuten uns darauf in ihrer Werkstatt etwas von ihrer Kunst vermittelt zu bekommen.

Wie es bei Schauspielern und Sängern üblich ist, begann auch die Werkstatt mit *Aufwärm- und Einstimmungsübungen*: einen Kanon singen, das Singen mit Bewegungen verbinden, dabei durch den Raum gehen und Kontakt mit anderen Mitgliedern aufnehmen.

Das übliche *Kennenlernspiel* nahm schon gleich mit einem symbolisch hoch aufgeladenen Requisit das Märchentema auf: im Stuhlkreis ging ein Apfel herum. Die Teilnehmerin, die ihn bekam, nannte ihren Namen und eine *Märchenfigur*, mit der sie sich identifizieren wollte. Dann stellte sie diese Figur mit einer *Bewegung und einem Ausruf* dar.

Suse Weiße ergänzte aus dem Grundwissen für Schauspieler: Bewegungen immer groß und weit ausladend anlegen. Damit gewinnen sie äußerlich an Ausdruck und werden im ganzen Saal von den Zuschauern wahrgenommen. Sie erzeugen aber auch bei der Spielerin eine starke innere Identifikation mit der Rolle. Durch die Benutzung eines Requisites, z. B. eines Tuches, mit dem man winken kann, lassen sich Bewegungen weiter vergrößern.

Aber mit dem *Vergrößern oder Verkleinern von Bewegungen* lässt sich auch die Wirkung auf den Zuschauer gezielt steuern: große Bewegungen erzeugen große laute Dramatik, verkleinerte Bewegungen erzeugen leisere Töne, für die der Zuschauer mehr Aufmerksamkeit und Konzentration aufwenden muss. Wenn die Bewegungen gar auf Andeutungen reduziert werden, lassen sich damit Ironisierungseffekte erzeugen.

Durch den Kunstgriff, die Vorstellung mit einer Märchenfigur zu verbinden, war schon gleich ein Fundus an *Bewegungsgrundformen* und *Inhalten* vorhanden, der nun in der *Improvisation in Dreiergruppen zu Handlungsabläufen zusammengestellt* werden konnte: die vertikal nach oben weisende Geste eines Prinzen, der kniet und die Arme erhebt, kann mit der Geste der nach unten weisenden Geste der Rapunzel, die ihre langen Zöpfe flicht und aus ihrem Turm herunterschaut zu einer Szene von Anrufung, Anhörung und Befreiung ausgebaut werden. Schon wenn man zusätzlich ein Tuch einsetzt, lässt sich damit eine Wand, ein Spiegel, ein Tisch u. ä. imaginieren.

Märchen spielen in einer Vergangenheit, in der die körperlichen Tätigkeiten in der Landwirtschaft, im Handwerk und im Haushalt noch eine große Rolle spielten. Sie sind ein hervorragendes Material für die gestische Darstellung.

Spinnen, Holz hacken, rudern, ein Fischernetz einziehen, einen Apfel schälen, in einem Topf rühren, in einen Backofen schieben, säen, das sind Bewegungsabläufe, die immer wieder bei der Umsetzung von Märchen eingesetzt werden können.

Nachdem wir uns am Vormittag mit diesen Grundelementen beschäftigt hatten, ging es nach der Mittagspause daran, ein *russisches Märchen in lebende Bilder umzusetzen*. Suse Weiße erzählte das Märchen „Fürst Danila-Goworila“ um die Märchenfigur der schrecklichen menschenfressenden Hexe Baba Jaga. Der junge Fürst darf nur die zur Frau nehmen, der ein ererbter Ring passt. Er passt seiner leiblichen Schwester. Die flieht vor dem Bruder. Mutter Erde nimmt sie auf, aber um sie bei der Baba Jaga abzuliefern. Die Tochter der Hexe - ihr Ebenbild – wird ihre Retterin. Gemeinsam retten sie sich vor der Verfolgung durch die Hexe und kommen schließlich wieder am Hof des Fürsten an. Der Ring passt auch der Hexentochter auf den Finger. So wird sie die Braut.

Anschließend bildeten sich *Zweiergruppen*, die erst einmal spielerisch das Medium des „Standbildes“ oder der „gefrorenen Bewegung“ erprobten. A stellte sich mit geschlossenen Augen hin; B drehte ihren Kopf in eine bestimmte Richtung, schob ihren Arm hoch, veränderte ihre Beinstellung. Dies geschieht wie bei einer mechanischen Puppe; B baut A in drei bis fünf Phasen auf, A baut sich selbst – immer mit geschlossenen Augen – in eben diesen Phasen wieder zurück. Dann vertauschen sie ihre Rollen. Ziel dieser Manipulation von außen ist die Erzeugung von Positionen, die gerade durch ihre Künstlichkeit einen starken Effekt haben.

Nun machten sich die Zweierteams daran, zu den Szenen, die sie in dem Märchen besonders beeindruckt hatten, gestische Bilder zu stellen und mit einem Geräusch, Schrei oder Ausruf zu begleiten. So entstanden Bilder von einem Webstuhl, an dem zwei Mädchen arbeiten; von ihrer Flucht, auf der sie ihre magischen Werkzeuge Nadel, Kamm und Spiegel zurück werfen, um die sie verfolgende Hexe Baba Jaga aufzuhalten; von dem Fürsten, der an die Tür seines Brautgemaches hämmert und Einlass begehrt, während die Braut sich ihm entzieht, indem sie ihn unter den Vorwänden, sie müsste sich erst kleiden und kämmen, in den Boden versinkt; und von dem Fürsten, der sich mit dem Schwert das Leben nimmt. Um die Wirkung dieser „Körperbilder“ zu verstärken, stellten die Teilnehmerinnen noch aus weißem festem Papier *Requisiten* her: Röcke und Halskrausen für die Mädchen und ihre magischen Werkzeuge Nadel, Kamm und Spiegel, Schwert und Schärpe für den Fürsten, lange Finger für die Hexe Baba Jaga.

Bei der *Präsentation* am Abend baute sich auf der Bühne im Fortlauf der Märchenhandlung ein Szenenbild nach dem anderen auf der Bühne auf. Die Zuschauer wurden aufgefordert ihre Augen zu schließen und geschlossen zu halten („Augen zu“), bis der Aufbau der jeweiligen Gruppe fertig war

und sie dann erst wieder zu öffnen („Augen auf“), dann wieder zu schließen. So sollte die Wirkung eines *Phasenfilms in wenigen Bildern* entstehen.

Suse Weiße hatte die Werkstattarbeit dieses Tages meisterhaft aufgebaut, jede Übung nahm Elemente der vorherigen auf und entwickelte sie weiter.

So entstand neben der Einführung in Grundformen der szenischen Darstellung – Beschränkung auf einfache Körperbewegungen und Pantomime, Geräusche und Ausrufe und wenige leicht verfügbare Requisiten – kontinuierlich die Bilderfolge eines Märchens. Gerade diese Beschränkung auf einfache Darstellungsmittel entspricht sehr gut den Fähigkeiten von Grundschulkindern, und die optische Umsetzung des Inhaltes ist der Sprache des Märchens in symbolischen Bildern sehr angemessen.

Ich habe diesen Tag mit einer Meisterin ihres Faches sehr genossen.

Wir haben viel Spaß gehabt und auf spielerischem Wege viel von der Darstellungskunst vermittelt bekommen.

Werkstatt 3: Leitung Ania Michaelis

Banküberfälle und wahnsinnige Wissenschaftler – Child Drama als Methode in der Pädagogik

Das Beste, was man hoffen kann zu vollbringen, ist den Menschen daran zu erinnern, was er bereits weiß. (Platon)

Child Drama als Methode in der Pädagogik

In den letzten Jahren werden wir mit Berichten über „schwierige“ Kinder überschwemmt. Kinder, die in ihrem Wesen und Verhalten abweichen von denen, an die Eltern und Erzieher gewöhnt sind. ADS und hochbegabte Kinder sind die beiden Seiten einer Medaille. Gleichzeitig herrscht seit der Pisa-Studie eine Panik in der Republik, dass die nachfolgende Generation im internationalen Vergleich nicht mithalten könne. Darüber wird viel geredet. Die finanziellen Kürzungen im Bereich Bildung und Soziales scheinen die Erkenntnisse über die Bildungsmisere jedoch eher zu verhöhnern als zu berücksichtigen. Die Lehrer und Erzieher sollen nun einen einzigartigen Balanceakt vollführen; mit Pisa- und Kürzungsdruck im Nacken soll das Bildungsniveau der deutschen Kinder gehoben werden. Die Pädagogen benötigen dringend Unterstützung. Inhalte, die Gedankenräume öffnen und kreativer Umgang damit sind notwendig. Seine eigenen Überzeugungen transparent zu machen, zur Disposition zu stellen, ist die Grundbedingung für Veränderung und Auseinandersetzung. Ich glaube fest daran, dass das darstellende Spiel hier große Einflussmöglichkeiten hat.

Einerseits ist es möglich im Spaß, also modellhaft zu agieren. Andererseits stellt der Spieler seine ganze Person zur Verfügung und schafft so eine

wahre, eine ernste Situation. Selbst-Bewusstsein kann nur von selbstbewussten Menschen weiter gegeben werden und ist die Voraussetzung zur Rezeption. Die Ausbildung und das Training der eigenen Intuition und Feinwahrnehmung ermöglicht es den Pädagogen, den Anforderungen und der Verantwortung des Berufes gerecht zu werden.

Woher kommt der Begriff „child drama“?

Child drama hat seine Wurzeln an verschiedenen Orten. Der englische Pädagoge Peter Slade war ein Pionier auf dem Gebiet des Theaters mit Kindern. Sein Buch „child drama“ war bahnbrechend für diese Arbeit.

Seine Ideen beeinflussten unzählige Theaterschaffende. Jolanda Rodio gründete in den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts die Schule „Totales Theater“ im Kanton Bern in der Schweiz. Sie unterrichtete ihre Schauspielschüler, ebenso wie den später entstandenen theaterpädagogischen Zweig der Schule nach ihrer Variante des child dramas. An dieser Schule habe ich studiert.

Die Idee des child dramas

Das heutige Leben ist geprägt von dauernden Umbrüchen und der technische Fortschritt beschleunigt immer weiter – mit ihm verbunden ist eine Flut neuer Erkenntnisse. Die elektronische Datenverarbeitung ermöglicht den Umgang mit Informationen in einem nahezu unvorstellbaren Ausmaß und Tempo. Äußere Sinnesreize wirken bei Tag und bei Nacht auf den Menschen ein. Um diesem Druck standzuhalten, muss der Mensch seinen Eigenwert einschätzen und wissen, wie er daraus Kraft schöpfen kann, um die Aufgaben in der Schule, zu Hause, am Arbeitsplatz und im Zusammenleben zu bewältigen.

Was wird gearbeitet?

Ein typischer child drama Kurs beginnt mit Wahrnehmungsübungen. Der Kursleiter macht vom ersten Moment an klar, dass es keine Rezepte gibt, wie man in der folgenden Zeit Theater spielen wird.

Die Herausforderung für den Kursleiter besteht darin, einen Prozess in der Gruppe anzuschieben und zu unterstützen, mit so wenig wie möglich Einflussnahme und Formungswillen von seiner Seite. Es geht bei dieser Arbeit vor allem um die Erfahrung des Spiels. Wie heißt das Spiel? Wie sind die Regeln? Wer darf mitspielen? Geht es um Inhalte? Es gibt keine Vorgaben, keine Festlegungen. Die Gruppe selbst schafft sich den Raum, der bearbeitet wird.

Um in kurzer Zeit ein Theaterstück zu erfinden und aufzuführen, braucht es gegenseitige Rücksichtnahme, Durchsetzungsvermögen, Nachgiebigkeit, Sorgfalt und noch vieles mehr. Günstig ist, zu bemerken, welche Position man selbst gerade einnimmt. Führe ich? Ordne ich mich ein? Ordne ich mich unter? Alle drei Positionen sind in unterschiedlichen Momenten wert-

voll. Und sie werden benötigt wie im richtigen Leben, nur befinden wir uns für diesen Augenblick wunderbarerweise in einem geschützten Raum und können üben.

Es gibt der Situation angemessene Übungen. Die Teilnehmer erleben und gebrauchen ihre Sinne. Dadurch nehmen sie sich selbst stärker wahr, gewinnen Vertrauen in die eigenen Erfahrungen und erweitern ihre Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten.

Der zweite Schritt ist der sogenannte Ideenbereich. Im Gegensatz zum reinen Rollenspiel oder zum herkömmlichen Theater werden keine konkreten Situationen vorgegeben. Der Kursleiter notiert alle von den Teilnehmern vorgeschlagenen Ideen und überlässt das Ordnen und Verzweifeln an der Vielfalt dann wieder der Gruppe. Das child drama fördert den eigenen Ausdruck und den Mut dazu, das Vertrauen in sich selbst und die Lust am schöpferischen Prozess, macht die Selbsterfahrung bewusst und stabilisiert dadurch den Menschen. Es geht um Souveränität. Die Aufmerksamkeit wird geschult und die im Menschen vorhandenen schöpferischen Fähigkeiten werden frei gelegt und schließlich verwirklicht durch Spiel im theatralischen Sinne.

Wie wird gearbeitet?

Wahrnehmen was ist, nicht, was sein könnte, sollte oder müsste, scheint mir der erste Schritt auf dem Weg zu einer im produktiven Sinn kritischen Haltung. Das eigene Wahrnehmen mit-zu-teilen ist der zweite. Und dann geht es um den Maßstab. Woran messen wir unsere Erwartungen, unser Handeln, nach welchen Kriterien urteilen wir? Ist uns das bewusst? Die Transparenz unserer Erwartung ist die Voraussetzung für ein weiterführendes Gespräch. Für jedes Argument muss ich mich verständlich machen, so wird meine Haltung und Überzeugung, meine Weltsicht diskutierbar.

Die Rolle des Spielleiters

Jede Gruppe schafft eine neue Situation, die auch vom Alter der Teilnehmer abhängt. Die Herausforderung für den Kursleiter besteht darin, auf die spezifische Situation einzugehen und adäquate Übungen anzubieten. Der Child-Drama-Leiter wohnt den Vorgängen bei und beobachtet das Geschehen und das Nicht-Geschehen. Er gibt keine Lösungen auf Fragen, die die Teilnehmenden durch eigenes Nachdenken oder Probieren selbst finden können. Gleich einem Schiedsrichter achtet er auf die Respektierung der von der Gruppe selbst aufgestellten Regeln. Mit passenden, der jeweiligen Situation angepassten Übungen unterstützt er das Spiel.

Die Übungen fördern

- Aufmerksamkeit und Konzentration
- Intensität im Zusammenspiel
- Bewegungsausdruck, Koordination und Dissoziation und
- Erkenntnisse über das eigene (Spiel-)Verhalten.

Ein solches Vorgehen ermöglicht dem Einzelnen, die Erfahrungen als eigene anzunehmen. Die Verantwortung des Spielleiters liegt in der Wahrnehmungsfähigkeit und Sensibilität für das Geschehen und in der flexiblen Hilfe mit geeigneten Übungen. Vom Spielleiter wird ein guter Zustand, ein hoher Grad von Dissoziertheit und die Kenntnis angemessener Übungen und Spiele sowie Improvisationsfähigkeit gefordert.

Wozu aber das alles?

Die Methode des child dramas ist, dass es keine Methode gibt, aber Aufmerksamkeit. Das Instrumentarium, das uns diese Arbeit in die Hand gibt ist ein feines. Es erinnert den Menschen daran, was er bereits weiß. Die Feinwahrnehmung wird geschult, der Eigensinn ermuntert, der Mut unterstützt. Souveränität hieße im schönsten Fall, sich zu zeigen und sich zur Verfügung zu stellen.

Mit dem Werkzeuge, das das Terrain erfordert, lässt es sich versierter klettern, sicherer hantieren, auch bei Sturm ruhig bleiben. Das Erlebnis bleibt so wild, so sanft, so bitter und so süß wie es eben ist. Aber wir sind vorbereitet. Wir tragen angemessenes Schuhwerk, sind angeseilt. Eine Landkarte ist oft nützlich und manchmal brauchen wir einen Lichtstrahl in einer dunklen Höhle oder einen Hinweis auf die Richtung, wenn wir uns verlaufen haben. Die Übung erhöht den Zauber, schärft den Blick, macht munter und wach. Möge sie gelingen!

Um zu beschreiben, was ich im schönsten Fall erreichen wollte, fallen mir als erstes Gegensatzpaare ein: Liebreiz und Schrecken, bitter und süß, Faszination und Entsetzen. Ich versuche den unverwechselbaren, individuellen, poetischen Moment mit der Welt, die die Figur, den Spieler, den Zuschauer umgibt, in Zusammenhang und Reibung zu setzen.

ANIA MICHAELIS (1965)

(Schauspielerin, Autorin, Regisseurin, Theater-pädagogin)

Engagements (Auszug): Schauspielhaus Köln, Westfälisches Landestheater, Theater o.N. (Zinnober) Berlin, Seit 2003 Mitbegründerin und künstlerische Leiterin des TheaterSalonBerlin

Stücke (Auszug) **KÖNIG LINDWURM** (Starke Stücke 02, nominiert für Traumspiele 03), **PRINZESSIN UNFUG** (Kaleidoskop Hessen 2004)

Inszenierungen (Auszug): **SALZWASSER** (2001), **DAS MUSCHELESSEN** (1. Preis der Heidelberger Theatertage 2002), **DER UNBEKANNTE BRUDER GRIMM** (2004), **ETUDES** (2004)

e-mail: michaelis-berlin@web.de

Banküberfälle und wahnsinnige Wissenschaftler – Child Drama als Methode in der Pädagogik

Was ist child drama? Neugier auf diese Methode und was sich wohl hinter dem spannungsgeladenen Titel „Banküberfälle und wahnsinnige Wissenschaftler“ verbirgt – hatte mich und weitere elf Teilnehmer in die Werkstatt 3 gelockt.

Wir kommen in den Theaterraum, rücken uns erst einmal die Stühle zum Stuhlkreis zurecht, finden alle einen Platz und – platzen fast vor Spannung. Ungewöhnlich der Beginn: Ania M. fordert uns auf, die Augen zu schließen. Ihre Frage lautet: „Wie viel Fenster gibt es in diesem Raum?“ Wir sind verduzt, versuchen uns zu erinnern, raten, machen unterschiedliche Angaben. Als wir die Augen öffnen, vergleichen wir unsere erste, unbewusste Wahrnehmung mit der Realität. Wieder schließen wir die Augen, jetzt sollen wir uns erinnern, welche Farbe im Raum dominiert. Unsere Antworten gehen weit auseinander: schwarz, blau, rot. Interessant, was jeder aus seinem Blickwinkel wahrgenommen hat! Bei der nächsten Frage liegen wir alle ziemlich richtig. Erfragt wurde von Ania, wie viel Männer und wie viel Frauen sich in der Runde befinden. Nach dieser aufschlussreichen Wahrnehmungsübung ging es weiter mit einer Partner-Übung. Nachdem jeder einen Partner gefunden hatte, hieß es: „Erzähle ich, hörst du mir zu, erzählst du, hör ich dir zu.“ Klingt zwar ziemlich einfach, wir stellten jedoch fest, dass „nur“ zuhören, ohne dass sich ein Gespräch entwickelt, alles andere als einfach ist. Die anschließende Vorstellungsrunde verlief auch anders als erwartet, denn im ersten Teil sollte jeder nur den Namen und die wahrgenommene Körpersprache des Partners wiedergeben. Unsere Herausforderung war also: wie genau hatte jeder seinen Partner „in den Blick“ genommen, um ihn jetzt bewusst mimisch-gestisch zu spiegeln. Im Teil zwei der Vorstellungsrunde sollte jeder das wiedergeben, was er aus dem Erzählten des anderen sich gemerkt hatte. Dabei konnte ich die interessante Entdeckung machen: der andere filtert das für sich heraus, was für ihn wichtig und interessant ist.

Die nächsten Übungen drehten sich darum, ein Raumgefühl zu entwickeln. Zuerst gingen wir, jeder in seinem eigenen Tempo, durch den Raum. Anschließend begrüßten wir uns mimisch-gestisch, wenn wir mit einem anderen Teilnehmer zusammentrafen. Vorstellungsvermögen und körperliche Umsetzung waren gefragt, als Ania uns aufforderte: „Haltet gemeinsam die Balance auf einer vorgestellten Drehscheibe!“ Mit der nächsten Übung setzte sie noch eins drauf: „Stell dir ein Lot an deinem Körper vor, das eine Farbe abgibt, wodurch beim Gehen eine Spur entsteht. Ich habe diese Übung spontan für mich „Spuren hinterlassen“ genannt. Eine Auflockerungs-

und Anwärmübung mit viel Spaß war das Nennen des eigenen Namen und eines anderen Namen aus der Runde, der daraufhin dran war. Das wurde mit den Händen von einem Klatsch-Schnipps-Rhythmus begleitet, den hier näher zu beschreiben, zu weit führen würde. Auf jeden Fall waren Reaktionsfähigkeit und Körperbeherrschung gefragt. Es entstand eine großartige Gruppendynamik und das immer wieder auftretende Lachen wirkte entspannend und motivierend.

Nach diesen verschiedenen Formen von Körperarbeit hatte uns Ania so weit, um ins Spielen einzutauchen. Nun begann der thematische Teil der Werkstatt. Auf Anias Frage: „Was wollt ihr spielen?“, überschlugen sich unsere Vorschläge förmlich. Sie sammelte alle kommentarlos auf einem Flipchartbogen (brainstorming). Als uns wirklich auch gar nichts mehr einfiel, gingen wir daran, die Begriffe thematisch zu bündeln und es entstanden fünf Themenfelder. Als nächstes bekamen wir den Impuls, darüber nachzudenken und zu entscheiden, wer sich mit welchem Themenfeld spielerisch auseinandersetzen möchte. Da unser erstes Stichwort „Kaffeepause“ war, forderten wir diese nun energisch ein, denn bei diesem anregenden Getränk hofften wir auf gute Ideen. Dem war dann auch so. Während der Kaffeepause hatten sich nicht nur die Spielgruppen gebildet, sondern es wurde auch schon sehr intensiv und kreativ an der spielerischen Umsetzung der Schlüsselwörter gearbeitet. Eigentlich war es gar keine Pause, sondern eine andere Form und ein anderer Ort der Arbeit am Thema. Jede Gruppe entwarf ihre Spielhandlung, es wurde probiert, verworfen, neu gestaltet. Das war aufregend und spannend zugleich. Ehe wir uns versahen, war es Zeit für die Mittagspause. Aber auch diese wurde von jeder Gruppe genutzt, um das Sammelsurium von Begriffen zu einer spielbaren Story zu verspinnen, auf die wir gegenseitig gespannt waren.

Aber der Nachmittag begann nicht mit der erwarteten Erzähl- oder Vorspielrunde, sondern erneut mit viel Bewegung im Raum – schneller, langsamer, zusätzlich belebt mit Improvisationselementen, die wir für unser späteres Spiel gut gebrauchen konnten:

Wandern im Watt . . . – Stehen mit einem Hexenschuss . . . – Fliegen wie eine Biene . . . Einzelne wurden aufgefordert, spontan auf assoziative Fragen zu reagieren: - „Erzähle, warum du kriminell geworden bist!“ . . . – „Was reizt dich an Afrika?“ -, „Wie bist du an das unterirdische Volk geraten?“ Auf diese Weise vollzog sich der Wechsel zwischen Spielspaß und Inszenierungsarbeit unmerklich und fließend. Wir verständigten uns darauf, dass unter Verzicht auf alle Hilfsmittel gespielt wird: kein Bühnenbild, keine Requisiten, keine Kostüme. So standen die ersten Drei aus unserer Mitte sehr plötzlich auf der kargen, schwarzen Bühne, um ihre „Kriminalkomödie“ vorzuführen: eine Raserei auf der Autobahn mit tödlichem Ausgang, der ein Überfall auf die Postbank und ein Rausschmiss aus dem Spielkasino wegen

ungedeckter Wechsel vorausgegangen waren. Auf skurrile Weise wie im „Absurden Theater“ hatten sieben weitere Akteure die Begriffe: Kaffeepause, Wattwanderung, Friseur, und unterirdisches Volk ideenreich szenisch miteinander verbunden. Ania hielt uns dazu an, unser Spiel auf Verstehbarkeit aus Zuschauersicht kritisch zu bewerten. Das half, den mitunter überschäumenden Spielspaß auf Wesentliches zu konzentrieren. Vor mehrere Probleme stellten uns die Zwei, die ihr Afrika-Thema als „Spektakel“ gestalten wollten und hartnäckig darauf bestanden: „Wir brauchen euch alle als Mitspieler.“ Nun hatten wir Doppel-, manche sogar Mehrfachrollen zu bewältigen. Unser Mitspieler U.B. verkörperte zum Beispiel pantomimisch einen Baum, ein Flugzeug, ein Polizeiauto und im Stegreifspiel schlüpfte er in die Rolle eines Firmenchefs, eines afrikanischen Stammeshäuptlings, eines Croupiers und eines Postangestellten – ein Multitalent! Um fortlaufendes Kommen und Gehen zu vermeiden, verweilten alle während der gesamten Spieldauer gleichzeitig auf der Bühne. Aber wie verhält man sich dort, wenn man für längere Zeit nicht „dran“ ist? „Ihr müsst in euren jeweiligen Rollen bleiben, die Handlung verfolgen und improvisierend lautlos mitspielen, ohne die anderen zu stören“, war der Hinweis von Ania.

Irgendwie ging das dann auch! Nachdem wir auf diese Weise unser Stück einmal komplett geprobt hatten, war der Gesprächsbedarf groß. Unsere drei Szenen standen inhaltlich unverbunden nebeneinander, wir mussten also Verbindungen, einen „Rahmen“ finden. Beinahe wäre die Suche danach zu einem „Theaterdonner“ ausgeartet, denn wir konnten uns lange nicht auf eine Version einigen. Da versetzte die Spielleiterin Ania den Stuhlkreis kurzerhand in die Antike und uns damit in die Rolle griechischer Rhetoriker: „Steh auf, wenn du deine Meinung sagst, und begründe deine Vorschläge so, dass du die anderen überzeugst.“ Das Aufstehen war zuerst sehr ungewohnt für uns und hatte etwas Theatralisches an sich, doch Ania bestand darauf: „Stehe zu deinem Wort!“ Auf diese ernsthafte Weise wurde schließlich doch die rettende Idee für eine abgerundete Theateraufführung gefunden. Die war – verglichen mit der Idee anderer Gruppen – zwar auf den ersten Blick weniger problemreich, aber dafür sehr aktionsreich. Fortlaufendes Gelächter, herzlicher Beifall zum Schluss und eine rege Nachfrage der Zuschauer über die Art und Weise der Entstehung und Einstudierung.

Unser Fazit:

Für uns war child drama eine interessante und spannungsgeladene Neuentdeckung, die uns zu keinem Zeitpunkt erlahmen ließ. Ania war eine überzeugende und beeindruckende Werkstatteleiterin, die uns in hohem Maße aktivierte, unsere Ideen hervorsprudeln ließ und unsere schöpferischen Kräfte freisetzte. Sie begleitete den Prozess sensibel, hielt sich zurück, damit jeder von uns sich einbringen und seine eigenen Erfahrungen mit sich und den anderen machen konnte.

Wir alle haben über das child drama als Methode in der Pädagogik vielfältige Anregungen erhalten, Übungen und Spiele kennen gelernt, die geeignet sind, Kinder und Erwachsene zum Darstellenden Spiel so zu animieren, dass sie Spaß daran haben. Die Ermutigung und Forderung zum selbständigen Herantasten an eine Inszenierung und das unkonventionelle Herangehen hat sicher den einen oder anderen von uns auch ermutigt, mit Hilfe dieser Methode eigene, neue Wege für Theaterprojekte zu gehen.

Vielen Dank an Ania Michaelis für diese wunderbare Werkstatt in Berlin-Wannsee.

Werkstatt 4: Philipp Harpain

Das Klassenzimmer als Theater – Von der Improvisation zur Szene

Theater kann überall stattfinden – auf der Bühne, auf der Straße, im Supermarkt – warum nicht also auch im Klassenzimmer. Der GRIPS Theaterpädagoge und Schauspieler Philipp Harpain zeigt wie es geht. Die Tische werden an den Rand geschoben, die Stühle kommen davor und schon entsteht im Handumdrehen im Klassenzimmer vor der Tafel eine kleine Arenabühne. Doch zum Schauspielen gehört mehr dazu. Also begeben sich die Workshop Teilnehmer/innen auf die Suche nach Grundelementen des Theaters: Körper-, Stimm-, Partner/innen- und Gruppenübungen werden ausprobiert und Hemmungen vor dem Spielen abgebaut. So werden imaginäre Kaugummis im ganzen Raum mit mo, mu, ma... verteilt und in Standbildern alle Facetten des Gefühlslebens – von ganz cool bis verliebt – aufgebaut. Über Improvisationen nähern sich die Teilnehmer/innen den Problemen und Sorgen von Jugendlichen. Sie spielen ihre Zukunftsängste und erfinden eigene Szenen. Ganz genau so wie in dem TUSCH Jugendtheaterprojekt „Schule der Besten“, in dem sich 60 Jugendliche aus den beiden Berliner Stadtteilen Kreuzberg und Marzahn auf der Bühne begegneten und ihre aktuellen Nöte und Hoffnungen einem breitem Publikum zeigten.

PHILIPP HARPAIN (geb. 1966), seit 2001 Theaterpädagoge und Schauspieler am GRIPS Theater Berlin. Frühere Engagements u.a. Landestheater Neustrelitz, MOKS Theater Bremen, carrousel Theater Berlin.

Stück **Lulatsch will aber** von Manuel Schöbel

e-mail: philipp.harpain@grips-theater.de

Das Klassenzimmer als Theater – Von der Improvisation zur Szene

In einer bunten Folge lernten die TeilnehmerInnen eine Vielzahl von Warming-up-Übungen, Einzelaufgaben und Improvisationen kennen und spielten sie selbstverständlich alle durch, bevor Philipp Harpain als Spielleiter durch gezielte Anleitung zur überarbeiteten Darbietung diese in eine Sequenz einbaute, die für die Präsentation eine komplette Szene ergab.

Auch wenn im Eifer der Übungen nicht alle schriftlich protokolliert werden konnten, versuchen wir möglichst viele davon vorzustellen. Sie wurden oftmals noch leicht variiert, in der Geschwindigkeit gesteigert oder bei genauerer Beachtung der Aufträge wiederholt. An verschiedenen Stellen wurden Anleihen aus dem GRIPS-Theaterstück „Klasse der Besten“ bzw. dem „Kreuzahner“ Projekt „Schule der Besten“ genommen.

Hier unsere Übungsblöcke:

1. Kennenlernspiele

- im Kreis stehen, zuklatschen, mit Armen auf eine Person im Kreis zeigen, „Wie heißt du?“, Namen nennen
- im Kreis sitzen, „Ich heiße... und sitze am liebsten so...“ (Sitzpositionen)

2. Bewegungsspiele mit Musik (Laufen durch den Raum)

- bei „Stopp“ zu Eiszapfen erstarren, d.h. einfrieren
- beim Zusammentreffen als Begrüßungsform die Füße verhaken
- bei Begegnungen Knie anstoßen
- bei Begegnungen Po anticken
- bei Begegnungen Schultern anrempeeln und „ey“ sagen
- bei Begegnungen sich begrüßen, mit Händedruck (mögliche Fortsetzung: Nasenküsse, in die Augen schauen...)

3. Einzelbewegungen (alle nach Anweisung des Spielleiters)

- duschen
- Blick auf die Hand
- verschiedene Blickfelderweiterungen

4. Kreis- und Reaktionsspiele (Bewegung wird im Kreis weitergegeben)

- dem Nachbarn zuklatschen
- schneller zuklatschen
- wer das Klatschen nicht übernehmen will, duckt sich
- mit Richtungswechsel
- Fuß vorticken (rechter Fuß über linken Fuß -> Signal geht linksherum, linker über rechten Fuß -> Signal geht rechtsherum)

- Übungen kombinieren, verschiedene Richtungen einschlagen
- Hasenlauf (Hände als Ohren hoch stellen)
- Jäger mit Gewehr folgt (Arm zum Gewehr erheben, mit „Peng“ bekräftigen)
- in der Gegenrichtung wundert sich Oma: „Was ist denn hier los?“ (Hände empört in die Hüften stemmen)

5. Spiele mit dem Ball (z.B. ein Tennisball für jeden)

- linke Hand wirft zur rechten
- umgekehrt
- ohne Hinschauen
- mit geschlossenen Augen
- mit „Sch“-Geräusch während des Ballfluges
- rechte Hand wirft unter dem rechten Knie durch („ja“ während des Ballfluges)
- linke Hand wirft unter dem linken Knie durch hoch („nein“)
- hinter dem Rücken hoch werfen zur anderen Seite („wo denn?“)

6. Spiele mit Stimme

- imaginäres Kaugummi an verschiedene imaginäre Orte in Verbindung mit Summlaut „mi,mo,mu,ma,me“ ankleben
- Stehen um einen Springbrunnen, Stimme und Arme heben und senken

7. Polonäse

- Alle laufen hintereinander, jeder ahmt seinen Vordermann nach (möglichst fantasievolle und abwechslungsreiche Bewegungen, das Überqueren von frischem Estrich meiden!)

8. Choreographische Übungen

- Spiegel
- Vierergruppe (Anleitung durch Drehbewegung an den Vordermann weitergeben)
- Großgruppe (jeweils vorderste Außenposition übernimmt Anleitung)

9. Konzentrationsspiel

- gemeinsames Zählen bis (wenn die Zahl gleichzeitig von mehreren Personen genannt wird, beginnt das Spiel von vorn)

10. Improvisationen

Gefühle und Stimmungen jeweils mit halber Gruppe der anderen Hälfte vor-spielen:

- negatives Verhältnis zur Schule
- coole, sportliche Typen
- verliebt
- Mist, etwas hat nicht geklappt

Hier sind viele geschlechts- und altersspezifische Alternativen durchführbar (Vor dem Fernseher, Auf dem Fußballplatz...)

11. Improvisationen mit drei Stühlen

- Vier Personen spielen eine freie Szene, zwei Außenstehende klatschen ab und setzen die „eingefrorene“ Szene (freeze) nach eigenen Ideen fort.
- Der Spielleiter gibt eine Ausgangsstellung und eine Zielformation für vier SpielerInnen vor; dazwischen wird eine spontane Szene entwickelt.

12. Partnerübungen

- massieren
- abklopfen
- Arm runter streichen
- Ohr ziehen
- Blindenführung (einen Arm um die Schulter legen, anderen Arm halten)
- Nachbarn nassspritzen
- Armdrücken (im Stand)
- gegenüber aufstellen, mit „Geh weg!“ und „Komm her!“ dirigieren, dabei Lautstärke, Stimmhöhe, Freundlichkeit variieren.

13. Rollen üben

Jeder überlegt sich eine Rolle (Jugendliche), fertigt eine Rollenkarte mit Name, Alter, Stärken und Schwächen, Wünschen, Lieblingsessen, Berufswunsch, schlimmstes Schulerlebnis an. Diese Liste kann schrittweise ausgebaut werden. Zwischendurch werden die Basics dieser Rolle eingeübt: So gehen wie..., sich beeilen, sich setzen, stehen, zu spät in die Schule kommen...

14. Szene spielen

Der Spielleiter lässt zunächst alle Mitwirkenden sich frei in ihrer Rolle bewegen, aus einem freezing bildet er verschiedene Kleingruppen.

Wir stellen in Kleingruppensequenzen auf dem Schulhof dar:

- Rauchen während der Pause
- Pferdeverbot nach Mathe-Fünf
- Versuch, Partnerin zum Abschreiben zu finden
- Schüchternes Mädchen anmachen und einladen
- Verschiedene Ausreden zum Schwänzen

Der Spielleiter greift daraus Aspekte auf, lässt neu Ausschnitte spielen und verknüpft allmählich die Mini-Szenen. Als neue Rolle wird die Schulsprecherin eingesetzt, die das Angebot „Schule der Besten“ unterbreitet. Anfängliche Zustimmung verkehrt sich in Proteste, nachdem der finanzielle Rahmen bekannt wird.

Die fortlaufende Handlung „Auf dem Schulhof“ wird mehrfach geübt. Alle Jugendlichen werden in einem großen Standbild eingeführt, die Miniszene werden jeweils nach einem freezing nacheinander gespielt.

Musik organisiert den Ablauf der Gesamtszene, Auftreten und Abgang der Gruppe, Bewegungsphasen und freezings, sodass rasch eine zusammenhängende Sequenz entsteht, die als Präsentation der Werkstattarbeit geeignet ist.

GRIPS-Theater Projekte

Zwischendurch informierte uns Philipp Harpain über Theaterprojekte und Stücke des GRIPS-Theaters in den letzten Jahren, er stellte uns Literatur zur Theaterpädagogik vor und schilderte Erfahrungen aus Workshops als Theaterpädagogie.

Besonders das Anti-Gewalt-Projekt mit je 20 Berliner Schülern aus Kreuzberg und Marzahn kam immer wieder zur Sprache.

Werkstatt 5: Joachim Reiss

Spiel mit Literatur – Gewinne und Verluste

Darstellendes Spiel kann die speziellen und sehr individuellen Innenwelten der Fantasie, Gedanken und Emotionen, die das Lesen von Literatur erzeugt, nicht ersetzen oder umsetzen, aber es kann die Beschäftigung mit Literatur sinnlicher machen, neue Formen der gemeinschaftlichen Auseinandersetzung mit Texten einbringen, zum Verständnis und zur Verständigung über Literatur beitragen und viel Freude und Lesemotivation herbeizubringen.

Dies am Beispiel zu demonstrieren und einen kleinen Einblick in Methoden und Vorgehensweisen der szenischen Interpretation zu geben, war das Ziel meiner Werkstatt. Ich habe mich dabei auf methodische Handreichungen des Darstellenden Spiels (Lippert, Bubner, Mangold, Schlünzen, Reiss u.a.) sowie die Veröffentlichungen von Ingo Scheller und Marcel Kunz gestützt.

Der Bericht der Teilnehmerin gibt Auskunft über den Verlauf und die Ergebnisse.

Mir war wichtig, den TeilnehmerInnen zu zeigen und die konkrete Erfahrung zu ermöglichen, dass DS zwischen dem literarischen Text und der Vorstellungs- und Erfahrungswelt der Schüler vermitteln kann. Dies funktioniert auch mit solch umfangreichen und dem Theater eher sperrigen Werken wie Klaus Kordons „Krokodil im Nacken“, das 2003 mit dem Deutschen Jugendliteraturpreis ausgezeichnet wurde. Wie sollen sich junge Menschen in die Angst- und Abhängigkeitsgefühle eines verfolgten Bürgers der ehemaligen DDR einfühlen, damit sie sowohl sein Verhalten als auch seine Entwicklung und die Gesellschaft der DDR besser verstehen lernen? Ohne dieses

Verstehen wird der sehr lange Spannungsbogen des Romans kaum erspürt werden und zum neugierigen Lesegenuss führen. Bei dem im Werkstattbericht beschriebenen Vorgehen ging es zunächst um die Nutzung der Fantasie aller Beteiligten, durch die wir uns die kleine Welt der Kneipenbesucher, die die Kinderzeit der Hauptfigur prägte, erschlossen. Dabei helfen Umwege, Abwege, Alternativen und andere Abweichungen vom geradlinigen Pfad einer Textanalyse. Viel schwieriger ist die Annäherung an die beschriebene Gefängnissituation, für die das DS Wege anbietet, die über Analogiebildung und emotionale Anregungen durch ein bestimmtes Setting und bestimmte Handlungen funktionieren. Für uns alle brachte die durch den Ablauf der gesamten Werkstatt erzeugte Stimmung und Konzentration ein erstaunliches Ergebnis, als es gegen Ende um eine der existentiellen Entscheidungsfragen der Hauptfigur ging. Hier verband sich plötzlich die aktuelle Gemüthsstimmung der Gruppe und ihrer individuell unterschiedlichen Hintergründe mit dem Romanstoff und seiner Gestaltung. Literatur wurde zum Gegenstand einer echten Auseinandersetzung zwischen lebendigen Menschen. Diese Identifikation mit dem Werk und der Gruppe machte es möglich, den anderen Tagungsteilnehmern in einer kleinen Präsentation einen Blick auf unsere Erlebnisse mit dem Roman und uns zu gönnen.

Literaturhinweise: Claus Bubner, Christiane Mangold: Schule macht Theater, 1995
Elinor Lippert (Hg.): Theater spielen, 1998

Marcel Kunz: Spieltext und Textspiel, 1997

Joachim Reiss: Handreichungen zum Darstellenden Spiel, 1994

Ingo Scheller: Szenisches Spiel, 2000

Ingo Scheller: Szenische Interpretation, Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts, Kallmeyer-Vlg. 2004

Wulf Schlünzen, Werkstatt Schultheater – Beobachten, Feedback, Bewerten, 2002

Karl Schuster, Das Spiel und die dramatischen Formen im Deutschunterricht, 1996

Viola Spolin, Improvisationstechniken, 2002. Alle Titel erhältlich im TheaterBuch-Versand TBV: c/o Schultheater-Studio, Hammarskjöldring 17a, 60439 Frankfurt/M,

Tel. 069-21230608, Fax 069-21232070, www.schultheater.de

JOACHIM REISS (51)

Vorsitzender des Bundesverbandes Darstellendes Spiel

(BVDS) seit 1995, Leiter des Schultheater-Studios Frankfurt,

(Projektleiter im Hess. Landesinstitut für Pädagogik und federführend zuständig für

die hessische Weiterbildung „Qualifizierungsmaßnahme Darstellendes Spiel“. Lehramt für Deutsch, Sozialkunde und DS. Seit 25 Jahren Theaterarbeit an Frankfurter

Gymnasien, seit 1992 Unterricht in DS, langjährige Erfahrung in der Lehrerfortbildung. Leiter der Frankfurter Schultheatertage 1984-1992, Vorsitzender der LAG

Darstellendes Spiel Hessen 1987-1997, Federführend bei der Erarbeitung des

Lehrplans DS für die gym. Oberstufe Hessen 1994-1998. Veröffentlichungen:

„Handreichungen für das Darstellende Spiel“, HIBS Wiesbaden 1994. Viele weitere

Veröffentlichungen in der Fachliteratur. Mitarbeit in bundesweiten Verbänden (BKJ,

Kulturrat, BUT u.a.) und IDEA (International Drama/Education in Education

Association). e-mail: joachim-reiss@t-online.de

Spiel mit Literatur – Gewinne und Verluste

Der vorliegende Beitrag ist eine Gemeinschaftsproduktion von 14 Menschen (13 Teilnehmer/innen und dem Workshopleiter), die sich an einem Tag im Mai 2004 einließen auf das Experiment, ihre Freude und Lust am (Darstellenden) Spiel einem Text zuzulernen, dessen Thema eigentlich eine solche Motivation - und die Energie, die sich aus ihr ergibt – auf die Nulllinie reduziert: Grundlage des Workshops war das mit dem Deutschen Jugendliteraturpreis ausgezeichnete Buch „Krokodil im Nacken“ von Klaus Kordon, erschienen bei Beltz & Gelberg (Weinheim/Basel, 2002).

Inwiefern bietet dieser Text wenig Potenzial, Freude und Lust am Spiel auszuleben? Der mehr als 780 Seiten umfassende Roman erzählt die Geschichte des 29-jährigen Manfred (Manni) Lenz, der wie seine Frau Hannah nach einem gescheiterten Fluchtversuch aus der DDR 1972 im Gefängnis einsitzt, getrennt ist von seinen beiden Kindern und der, während er sich Tage, Wochen und Monate lang schikanösen Haft- und Verhörbedingungen ausgeliefert sieht, zurückblickt auf seine Jugend im Ost-Berlin der Nachkriegsjahre und auf sein Leben in der DDR, das Außenstehende vermutlich als erfolgreich bewertet hätten, das ihn selbst aber immer kritischer werden ließ gegenüber dem bestehenden System.

Und wie ging das Experiment aus? Das sei vorweggenommen, um die Entscheidung, unseren Beitrag zu lesen, zu erleichtern:

In der Reflexion über die gemeinsame Arbeit werteten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer den Aufbau des Workshops, die den einzelnen Phasen zugeordneten Aufgabenstellungen, die Heranführung an den Text und dessen Integration in einzelne Übungen sehr positiv, da kognitiv nachvollziehbar, emotional stimmig und kommunikativ transparent. Über die Wirkung von Text und Darstellendem Spiel, über das „Erfasst werden“ und „Betroffen sein“ gab es unterschiedliche Rückmeldungen: Sie begründeten sich (und das ist immer so) aus den individuellen Netzwerken, die die einzelnen Personen, ihre Persönlichkeiten und Biografien prägen.

Inwiefern für Klaus Kordons Roman das Darstellende Spiel (in der Sekundarstufe II) ein Forum, eine Plattform bieten bzw. aufbauen kann, wo der Einzelne seine Interpretation (als kognitive Leistung) wie auch seine Betroffenheit (als empathische Leistung) kommunizieren kann, ohne sich in Dilemmata (im Sinne von L. Kohlberg) zu verstricken oder aus ihnen befreien zu müssen, hängt sicherlich von der jeweiligen Gruppe, der Beziehung ihrer Mitglieder zu einander und zum Romanthema bzw. -themengeflecht ab. Denkanstöße zur Auseinandersetzung mit Kordons Buch bietet die Methode des Darstellenden Spiels auf jeden Fall. Ob sich die Ergebnisse an Dritte bzw. an Menschen vermitteln lassen, die den Plot des Romans nicht kennen, muss allerdings bezweifelt werden – dies lassen zumindest

Rückmeldungen aus dem Publikum erwarten, dem die Workshoparbeit präsentiert wurde.

Im Folgenden soll nun nicht der Versuch unternommen, aus 14 verschiedenen Perspektiven die Erfahrungen mit der Workshoparbeit in eine Art Erlebnisbericht zusammenzufügen, was ein aussichtsloses Unterfangen wäre. Vielmehr wollen wir aus einer analytischen Rekonstruktion heraus Inhalt und Aufbau des Workshops den Leserinnen und Lesern so darbieten, dass sie Hinweise und Anregungen für ihre eigene Arbeit (an diesem Roman oder einer thematisch ähnlichen Lektüre) erhalten. Deshalb folgen wir nicht einfach der Chronologie der Veranstaltung, sondern stellen den einzelnen Phasen Ziele voran und zeigen, welche Wege gewählt worden sind bzw. werden können, um diese Ziele zu erreichen. Und deshalb haben wir für unseren Beitrag statt des „erlebnisbezogenen“ Präteritums das „zeitlose“ Präsens gewählt.

1. Phase

Ziele: „Sich einlassen auf...“: (Frei-)Räume und Grenzen (Druck, Kontrolle), Bewegung und Stand, Selbstbestimmung und Anpassung

Übungen mit unterschiedlicher Dynamik und körperlichen Haltungen bestimmen diese Phase:

1.1 individuelle Lockerungsübungen (Abklopfen)

1.2 die Gruppe bewegt sich (in steigendem Tempo) durch den Raum; jeder Teilnehmer bzw. jede Teilnehmerin fixiert einen bestimmten Punkt, geht auf diesen zu, sucht sich, nachdem er bzw. sie ihn erreicht hat, einen neuen Punkt im Raum; auf ein Zeichen des Spielleiters hin stoppt jeder und zeigt mit einer Geste, die den ganzen Körper einbindet, auf eine imaginäre Person (Variante: zwei Personen) im Raum; auf ein weiteres Zeichen hin nimmt die Gruppe ihr früheres Tempo wieder auf

1.2.1 die Gruppe geht durch den Raum, wird nun von der Vorstellung geleitet, dass zwei versteckte Kameras die Szene beobachten, dass deshalb die Bewegungen (des Wahrnehmens, Erkennens) nicht mehr so offensichtlich wie zuvor erfolgen dürfen

1.2.2 Ausgangssituation und Dynamik bleiben wie beschrieben; allerdings wird nun die Aufgabe gestellt, dass dem „Zeigen“ auf Personen ein „Erschrecken“ über das „Ertappt-Sein“ folgen und ausgedrückt werden soll

2. Phase

Ziele: Sensibilisieren für ausgewählte Themenaspekte des Romans:

Leugnen – Beschuldigen / Denunzieren – „Jeder ist sich selbst der Nächste“ – Macht und Ohnmacht – Anpassen und Verändern

Im Zentrum stehen Übungen, die auf Kombinationen von körperlichen Haltungen und sprachlichem Handeln, von Geste und Wort bzw. motorischer und akustischer Dynamik basieren:

2.1 die Gruppe steht im Kreis; mit dem Wort YOU zeigt in schnellem Tempo nacheinander jeder mit einer halben Drehung und ausgestrecktem rechten Arm auf seinen rechten Nachbarn

2.2 die Gruppe steht im Kreis; den eigenen Namen sagend, deutet eine Person auf eine andere im Kreis; diese nennt ihren Namen und zeigt auf eine weitere Person (usw.)

2.2.1 die Gruppe steht im Kreis; ein Teilnehmer bzw. eine Teilnehmerin deutet mit einer ausladenden Armbewegung auf eine Person und nennt deren Namen (usw.)

2.3 die Teilnehmer/innen stehen im Kreis und halten ihre Hände als „Schalen“ vor sich; eine Person steht in der Mitte; sie ruft: „Du bist schuld!“; sie geht auf eine von ihr ausgewählte Person zu und schlägt auf deren Hände, wenn diese nicht rechtzeitig, d.h. bevor sie den Schlag empfängt, sagt: „Ich bin nicht schuld, XY (= Namen einer anderen Person) ist schuld!“; wer sich nicht rechtzeitig wehrt und eine/n andere/n Teilnehmer/in beschuldigt, muss in die Mitte des Kreises

2.3.1 Variante mit Tiernamen, die sich die Einzelnen geben

2.4 die Gruppe teilt sich in zwei einander gegenüber stehende Reihen auf; aus jeder Reihe bewegt sich eine Person in die Mitte und erfindet für sich Bewegungsabläufe und Laute, die ihr gefallen; mit dieser Bewegung und akustischen Untermauerung nähert sie sich einem Gegenüber, das sie so lange nachahmen muss, bis sie zufrieden ist und seinen Platz einnimmt; der „Infizierte“ bewegt sich in der ihm aufgezwungenen Form in die Mitte, dort befreit er sich nach und nach von der ihm vorgegebenen Bewegung-Laut-Kombination, gestaltet eine eigene aus und wiederholt den beschriebenen Prozess; die Aufgabe wird von allen Teilnehmer/innen ausgeführt

2.5 die Gruppe bewegt sich – wie unter 1.2 beschrieben – durch den Raum; jeder Einzelne hat die Aufgabe, sich bestimmte Lehrer -Typen vorzustellen und deren Haltung(en) in Körpersprache „zu übersetzen“, auszudrücken - dabei soll jedoch die Grundbewegung, Gehen im Raum, beibehalten werden

3. Phase

Ziele: Kennen lernen von, Einfühlen in und Reflektieren von Rollenbildern bzw. Figuren aus der Textvorlage (Ebene: Mannis Erinnerung an die Kindheit): Übernehmen von Rollen – Ausgestalten der Rollen – kritische Auseinandersetzung mit dem Figurprofil bzw. seiner Interpretation

Die Übungen ermöglichen sowohl individuelle wie auch – gruppenbezogen – interaktive Annäherungen an den Text und an Figuren (bzw. deren Profile), die sich auf der Ebene „Mannis Erinnerung an die Kindheit“ bewegen:

3.1 anhand von Textauszügen (Kontext: Lisa Lenz' Eckkneipe „Zum Ersten Ehestandsschoppen“, S. 133 - 142) werden entsprechend der Teilnehmerzahl Rollen verteilt – die meisten von ihnen sind im Text nur grob skizziert – mit der Aufgabe, sich ein Rollenprofil auszudenken bzw. auf der Basis des Textes zu konstruieren

3.2 Zusammentreffen am „Stammtisch“: Nacheinander betreten die „Stammgäste“ – die Teilnehmerinnen und Teilnehmer stehen hinter einer imaginären Linie, die die Spielfläche abgrenzt - den „Ersten Ehestandsschoppen“, in dem Lisa Lenz ihrer Arbeit nachgeht, und versammeln sich um den „Stammtisch“, repräsentiert durch zwei einander gegenüber aufgestellte Stuhlreihen: die Grundlage des Spiels bilden Romanzitate (vorgelesen vom Spielleiter)

3.2.1 mittels non-verbaler Kommunikation (Körperhaltung, Gestik, Mimik) stellt sich jede Figur vor; durch ihre Platzierung, Positionierung am Stammtisch deutet sie ihre Beziehung zu den anderen Romanfiguren an

3.2.2 die Übung wird variiert: die „Stammgäste“ kommunizieren nun non-verbal und verbal, äußern sich zu sich selbst und über die anderen bzw. ihre Beziehung zu den anderen Figuren

3.2.3 Variation „Skatrunde“ (Grundlage: S. 140 f)

3.2.4 Rolleninterviews durch den Spielleiter: die einzelnen Personen werden zu ihrer Rolle und deren Beziehung zu den anderen befragt und geben Auskunft darüber

3.2.5 Variation: Einführen von gemeinsamen Trinksprüchen und Trinkrunden (Grundlage: „Verlöten“, S. 139)

3.2.6 Variation von 3.2.3 „Skatrunde“ – die Szene verdichtet sich, indem die „Geschichte“ Maxe Rosenzweigs (S. 94,140 f) einbezogen wird

3.3 Variationen der Übung „Du bist schuld!“ (2.3)

3.3.1 Variante mit Rollennamen

3.3.2 Variante mit „Real-Namen“ der Gruppenmitglieder; die Übung erweist sich als schwierig (aber didaktisch und psychologisch notwendig), da offensichtlich die Teilnehmer/innen einander bereits mit den Rollennamen identifizieren

4. Phase

Ziele: Einfühlung und Szenische Reflexion anhand der Textvorlage (Ebene: Lenz' Haftbedingungen): Entwickeln sinnlicher Vorstellungen (Situation „Einzelhaft“) – Bindung bzw. Leitung durch Textvorgaben (Spielleiter) – Erzeugen emotionaler Spannungen, die sich non-verbal mitteilen – Auseinandersetzung mit Vorlage und „Spiel“, mit eigenen und fremden Darstellungen

Die Übungen gründen auf Themenaspekten des Romans, fokussieren die Perspektive des Protagonisten Lenz und führen zu einer starken Identifizierung mit dieser; für die mit dem szenischen Spiel intendierten Lern-

prozesse sind die Reflexion von Rolle und Darstellung wie auch die abschließende Distanzierung („von der Bühne treten“) unbedingt notwendig:

4.1 im Gefängnishof: Die Gruppe bewegt sich im Laufschrift im Kreis; der Spielleiter übernimmt die Rolle des Aufsicht führenden Wärters (treibt an, kritisiert, droht usw.)

4.1.1 das Bewegungstempo wird modifiziert (von langsam bis schnell); es ist verboten sich zu unterhalten

4.2 in der Zelle: jeder Teilnehmer bzw. jede Teilnehmerin stellt zwei Stühle in drei Meter Abstand auf, die die „Zellenwände“ markieren; der dadurch entstehende Raum muss mit 8 Schritten durchgemessen werden

4.2.1 Variante mit Vorgaben aus dem Roman: In eine Zellwand ist eine Lüftungsklappe eingebaut, auf der gegenüber liegenden Seite befindet sich die Tür mit einem Spion, durch den der Häftling beobachtet werden kann; Lenz hört Geräusche aus den Nachbarzellen, Schritte der Wachposten, das Schmatzen von Gummirädern: die Teilnehmer/innen haben die Aufgabe, sich - im Bewusstsein dieser Haftbedingungen - in der imaginären Zelle zu bewegen

4.2.2 Variante mit einem Romanzitat bzw. einer Szene (S. 55 f): „Eines sonnigen Vormittags verirrte sich eine Wespe durch die Lüftungsklappe in seine Zelle Ohne Werkzeug war jedoch der Glaskasten nicht von der Decke zu bekommen und so konnte er die kleine Zellennachbarin nicht retten.“; die Teilnehmer/innen stellen die vorgelesene Episode szenisch dar

4.3 das Blatt: Szenisches Darstellen eines Romanausschnitts (S. 122 f)

4.3.1 beim Hofgang: die Gruppe bewegt sich im Kreis; der Spielleiter lässt Blätter fallen und liest vor (S. 122): „Der Wind hatte ein groschengroßes Birkenblatt in die Freizelle geweht, schon etwas gelb, aber wie zart und ebenmäßig geformt ... Wie lange hatte Lenz ein solches Blatt nicht mehr so aufmerksam betrachtet? Es erschien ihm wie ein Gruß aus einer anderen, freundlicheren Welt.“; die Teilnehmer/innen nehmen die Blätter und verbergen sie

4.3.2 in der Zelle: einleitend wird vorgelesen (S. 122): „Er nahm das Blatt mit in die Zelle, legte es so auf den Tisch, dass er es mit der Hand vor Blicken durch den Spion schützen konnte ...“; die Teilnehmer/innen gestalten individuell diesen Text im Darstellenden Spiel

4.4 Sechshundert Tage in sechzig Sekunden: Szenisches Spielen der Haft-Tortur

4.4.1 Dreiergruppen werden gebildet: zwei Regisseure und ein Schauspieler; in wechselnder Besetzung spielen die drei Personen einander Szenen vor, die ihrer Ansicht nach jeweils die schikanösen Haftbedingungen repräsentieren

4.4.2 Finale: die drei Personen einigen sich auf eine Szene und gestalten diese so aus, dass sie den anderen Gruppen vorgespielt werden kann

4.5 „Wir wollen raus“: Um aus der Stimmung und den Zwängen, die sich aus den gespielten Situationen ergeben, herauszukommen, bewegt sich die Gruppe im Kreis (Gefängnishof) und skandiert – erst leise, dann immer lauter – „Wir wollen raus!“; unterstützt wird diese Forderung gestisch und mimisch

5. Phase

Ziele: Einfühlung und Szenische Reflexion anhand der Textvorlage (Ebene: Verhörsituation): Erspüren der emotionalen Wirkung von Macht und Ohnmacht – Sensibilisieren für verbale und non-verbale Ausdrucksformen dieser „Beziehung“ (und der sie repräsentierenden Rollen im Roman) – Reflexion über deren Wirkung – „Werteerziehung“ anhand einer im Roman angelegten Dilemma-Situation

Die Übungen gründen auf Themenaspekten des Romans; die emotionale Wirkung des Spielens von Über- und Unterlegenheit ist groß; sie kann für den Einzelnen (Mitspieler) geradezu bedrohlich sein, zumal wenn er für sich die Spielsituation nicht klar definiert hat und nicht mehr zwischen Rolle und Realität unterscheiden kann; für Außenstehende (Spielleiter, nicht beteiligte Gruppenmitglieder) ist eine solche Überlagerung nicht ohne Weiteres zu erkennen; deshalb ist eine Szenische Reflexion auf jeden Fall notwendig, dagegen die Übung 5.6 nur bedingt zu empfehlen:

5.1 Magische Hand: die Gruppe teilt sich in Tandems auf; jeweils ein Partner hebt eine Hand mit der Innenfläche seinem Gegenüber vor das Gesicht und „führt“ diesen auf verschiedenen Ebenen durch den Raum; der bzw. die Geführte muss in unmittelbarem Kontakt zu der Hand bleiben (d.h. maximal 10 – 15 cm Abstand zwischen Nase und Magischer Hand), um das Gefühl der Abhängigkeit und der Ohnmacht zu spüren; auf ein Zeichen des Spielers hin wechseln die Partner die Rollen

5.2 „Bitte – Nein“: in einer Partnerübung übernimmt ein Partner die Rolle des Bittstellers, der andere die des „Neinsagers“; der Dialog soll möglichst ausdrucksstark (verbal, non-verbal) gestaltet werden; auf ein Zeichen des Spielers erfolgt der Partnerwechsel

5.2.1 Variante: der „Ranghöhere“ übernimmt die Rolle des Bittstellers, der „Rangniedrigere“ die des „Neinsagers“; auch hier findet ein Partnerwechsel statt

5.3 Verhörsituation Leutnant – Manni: die Gruppe teilt sich in zwei Reihen auf, die einander gegenüber stehen; die Mitglieder der Reihe, die den „Leutnant“ repräsentiert, nehmen sich jeweils einen Stuhl; der Spielleiter gibt den

„Leutnants“ folgenden Text vor (S. 14): „Nun? Sind wieder zu Hause angelangt?“, und den „Mannis“: „Zu Hause ist vielleicht ein wenig übertrieben.“; die Tandems probieren die Wirkungen dieses Dialogs in verschiedenen Darstellungsformen aus

5.4 Verhörsituation Leutnant – Manni: Aufstellung wie bei 5.3; die Textvorgabe lautet nun (S. 14f): „Wissen Sie denn überhaupt, wo Sie sich hier befinden?“ – „In einer Untersuchungshaftanstalt des Ministeriums für Staatssicherheit.“ „Genauer wissen Sie nicht?“ – „Na, Sie müssen ja nicht alles wissen.“; die Tandems spielen den Dialog in verschiedenen Varianten.

5.4.1 die Tandems spielen einander in schneller Reihenfolge die Szenen / Interpretationen vor

5.5 „Angebot“ des Leutnants zur Zusammenarbeit mit Manni, der als Zellen- spitzel fungieren soll: der Spielleiter gibt die Situation vor (S. 195), ohne deren Ausgang zu benennen; die Tandems spielen die Szene nach

5.6 „Dilemma“-Reflexion: Die Gruppe sitzt im Kreis; der Spielleiter befragt jeden Einzelnen, wie er sich an Mannis Stelle entschieden hätte und welche Motive ihn dabei geleitet hätten

6. Phase

Ziele: Reflexion der Methode „Darstellendes Spiel“ und ihrer Passung im Hinblick auf den Roman „Krokodil im Nacken“

6.1 Blitzlicht: Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer äußern sich zu ihren Erfahrungen, Eindrücken, Erkenntnissen im Rahmen des Workshops

(Mehrere Rezensionen des Buches "Krokodil im Nacken" von Klaus Kordon finden sich in der Datenbank www.ajum.de)

Ausschreibung: Schultheater der Länder Pirmasens 2005

Der Bundesverband Darstellendes Spiel e.V., die Landesarbeits-gemeinschaft für das Darstellende Spiel in der Schule Rheinland-Pfalz e.V. und die Körber-Stiftung laden ein zum „Schultheater der Länder“ vom 11. bis 17. September 2005 in Pirmasens.

Kinder- und Jugendliteratur auf der Schülerbühne

Junge Menschen befinden sich beständig in einem von Sehnsüchten und Ängsten, Hoffnungen und Problemen bestimmten Spannungsverhältnis zum Elternhaus, zur Schule, zu Freunden und zahlreichen gesellschaftlichen Themenfeldern.

Sie fragen: Wie weit können wir diese Realität akzeptieren?
 Womit wollen wir uns identifizieren?
 Welche Utopien haben wir?
 Welche Fluchtwege bieten sich uns?

Diesen Fragen stellt sich die Kinder- und Jugendliteratur.

Gesucht werden Schultheatergruppen aller Schulstufen, die sich die Kinder- und Jugendliteratur in ihren vielfältigen Ausprägungen als Spielvorlage wählen, um sich inhaltlich mit ihr auseinander zu setzen und dabei mit den unterschiedlichen Ausdrucksmitteln des Theaters zu experimentieren.

Die begleitende Fachtagung wird die besonderen dramaturgischen und inszenatorischen Fragen bei der Adaption von Kinder- und Jugendliteratur für die Bühne in den Mittelpunkt ihrer Arbeit stellen.

Das Schultheater der Länder

ist ein Schultheatertreffen für Schultheatergruppen aus allen Bundesländern, das jährlich in einem anderen Bundesland stattfindet. Das Treffen wird von der Körber-Stiftung Hamburg und den Kultusministern der Länder (lt.KMK-Beschluss vom 8./9.November 1990) gefördert. Die zum Rahmenthema ausgewählten Gruppen stellen sich auf diesem Treffen ihre Produktionen gegenseitig vor, diskutieren darüber und erweitern ihre Spielpraxis in Theaterwerkstätten. Lehrern und Theaterpädagogen bieten wir eine begleitende Fachtagung.

Teilnahmebedingungen

Wir wünschen uns Bewerbungen von Gruppen, die nicht mehr als 25 Teilnehmer haben und deren Aufführung nicht länger als 60 Minuten dauert, damit das Festival angesichts der Gruppen aus 16 Bundesländern überschaubar bleibt. Für die eingeladenen Schülergruppen sind Fahrt, Unterkunft, Verpflegung und alle Veranstaltungen bis auf einen kleinen Eigenbeitrag der Teilnehmer kostenfrei.

Bewerbungen

(Formular, Video, 2 Fotos s/w) sind bis zum 15. Mai 2005 an die Landesarbeitsgemeinschaft für Darstellendes Spiel des jeweiligen Bundeslandes einzureichen. Weitere Informationen, die Dokumentationen der bisherigen Schultheater der Länder seit 1985 und die Adressen der Landesverbände, an die die Bewerbungen zu richten sind, erhalten Sie in unserer Geschäftsstelle.

Geschäftsstelle des Bundesverbandes Darstellendes Spiel e.V.

c/o Schultheater-Studio Frankfurt Hammarskjöldring 17a · 60439 Frankfurt am Main
Tel: (069)212-32 044 · Fax: (069)212-32 070 mail@schultheater.de · www.bvds.org;
Ausschreibung und Anmeldung auch als PDF zum Download unter www.bvds.org

Die Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur und Medien

(AJuM) der GEW ...(www.gew.de/ajum) bildet mit ihren Hunderten von MitarbeiterInnen aus dem pädagogischen Bereich ein Netzwerk zur Förderung des Lesens und der Medienerziehung.

Schwerpunkte ihrer Arbeit sind:

- Rezensionen von Kinder- und Jugendbüchern, Videos, Audiokassetten, CD-ROMs
- Erstellung der Datenbank www.ajum.de mit Besprechungen der Medien
- Monatliche Auszeichnung eines Buches der Datenbank mit dem LesePeter
- Erstellen von Materialien, Broschüren und Auswahllisten für die pädagogische Arbeit mit Kinder- und Jugendmedien
- Herausgabe der Fachzeitschrift „Beiträge Jugendliteratur und Medien“ mit „Schulbibliothek aktuell“ und jährlichen Beiheften zu Spezialthemen
- Herausgabe der Reihe „Materialien Jugendliteratur und Medien“ für die Praxis
- Vergabe des Heinrich-Wolgast-Preises für hervorragende Kinder- und Jugendliteratur zum Thema Arbeitswelt
- Seminare, Tagungen und Fortbildungen zur Kinder- und Jugendliteratur, zu Leseförderung, Medienpädagogik und Theater

Neue MitarbeiterInnen sind immer herzlich willkommen!

Kontaktadressen der Landesstellen:

Vorsitzende: Regina Pantos, Badenallee 27, 14052 Berlin
(regina.pantos@planet-interkom.de)

Baden-Württemberg: Madeleine Braunagel, Ringstr. 18, 76228 Karlsruhe

Bayern: Wolfgang Kirschner, Eberhard-Faber-Str. 43, 92318 Neumarkt/Opf.

Berlin: Ute Wolters, Bayernallee 19 a, 14052 Berlin

Bremen: Yasmina Wöbbekind, Bodenheimer Str. 6, 28199 Bremen

Hamburg: Gerald Schmidt-Dumont, Beim Rauhen Hause 14, 22111 HH

Hessen: Hannelore Verloh, Heuweg 1, 35759 Driedorf

Niedersachsen: Dorothee Fedder-Borchard, Kiebitzweg 21, 30880 Laatzen

Nordrhein-Westf.: Gustav-Adolf Schmidt, Körnerstr. 51, 58285 Gevelsberg

Rheinland-Pfalz: Herbert Reiß, Deidesheimer Str. 23, 67067 Ludwigshafen

Sachsen: Dr. Gabriele Binroth, August-Bebel-Str. 29, 04275 Leipzig

Schleswig-Holstein: Jürgen Meyer, Am Moorteich 19, 23619 Heilshoop

Thüringen: Bärbel Jähnert, Am Weinberg 24, 07554 Sölmnitz

Finanzen und Organisation: Heinz Dörr, Bahnhofstr. 43, 88662 Überlingen

Redaktion „Beiträge Jugendliteratur und Medien“: Dr. Gudrun Stenzel, Auf der Hude 9, 21521 Wohltorf; **Datenbank www.ajum.de:** Ulrich H. Baselau, Osterstr. 30, 26409 Wittmund