

Folgender Text ist veröffentlicht in: Hill, Burkhard; Biburger, Tom; Wenzlik, Alexander (Hrsg.): „Lernkultur und kulturelle Bildung“. Veränderte Lernkulturen als Kooperationsauftrag an Schule, Jugendhilfe, Kunst und Kultur, Kopäd-Verlag, München 2008, 220 Seiten

Tom Biburger

Szenisches Handeln – Leben lernen

Künstlerische Methoden der Theaterarbeit mit Kindern und Jugendlichen in der Ganztagsbildung zur selbstreflexiven Darstellung von Lebenswirklichkeit

Methoden professioneller Schauspielausbildung können auf die Arbeit mit Laien übertragen werden. Als „Szenisches Handeln“ eröffnet diese neue kulturpädagogische Arbeitsweise die Chance, beim Ausbau der Ganztagsbildung eine Schlüsselrolle einzunehmen. Methoden Szenischen Handelns erschließen unbekannte Bildungsräume und stoßen Lern- und Bildungsprozesse bei Kindern und Jugendlichen an. Szenisches Handeln als Prozess kulturpädagogischer Bildungsarbeit wird somit Teil einer innovativen „Lernkultur“ in der Ganztagsbildung und Bildungslandschaft.

Bildungsexperten fordern seit Jahrzehnten Schulreformen und qualitative Veränderungen unseres gesamten Schul- und Bildungssystems (Hentig 2003, Lindner 2003, Oelkers 2003, Peez 2005). Die Ausweitung des Unterrichts auf den ganzen Tag fordert geradezu auf, ganz neu über pädagogische Inhalte von Bildungs- und Betreuungszeit nachzudenken und Schule zu gestalten. Neue Lernangebote sollen Kinder und Jugendliche mit Schlüsselkompetenzen ausstatten und ihnen die Tür ins (Berufs-)Leben öffnen (BJK 2004) – an Bildungsorten, an denen soziale Benachteiligung keinen Platz hat, die Räume für gleich berechnigte Teilhabe schaffen und in denen innovative Lernkulturen gedeihen können (Biburger, Wenzlik 2009). Auf der Suche nach neuen Lernräumen geraten musische Fächer und künstlerische Disziplinen in den Focus der Reformer. Neben den bestehenden Fächern Musik und Kunst etablieren sich zunehmend Tanz und Theater als eigenständige Unterrichtseinheiten.

Ich möchte skizzieren, wie theatrale Räume sich in Lernorte der Ganztagsbildung wandeln – als Erweiterung des kognitiv schulfachlich orientierten Schultheaters; wie künstlerische Methoden der Theaterarbeit Bezugsgruppen wie Kindern und Jugendlichen helfen, ihr Leben zu gestalten; wie Szenisches Handeln, abgeleitet aus Theorien professioneller Schauspielausbildung, Schüler dazu bringen kann, über ihre Lebenswirklichkeit nachzudenken, und wie diese künstlerische Arbeitsweise als integraler Bestandteil von Ganztagsbildung im Einklang mit einem ganzheitlichen Bildungsverständnis der Jugendhilfe steht sowie Qualitätsansprüche von Theaterkunst erfüllt und die Bildungslandschaft bereichert.

1. Schultheater bleibt Schule

In Theater-Arbeitsgemeinschaften oder Wahlpflichtfächern bieten in der Regel Deutschlehrer am Gymnasium zusätzliche Angebote an. Schülerinnen und Schüler besuchen Kurse wie: „Darstellen und Gestalten“, „Darstellendes Spiel“ oder „Dramatisches Gestalten“. Dort lernen sie Texte auswendig und tragen sie auf einer Bühne ihren Eltern vor, die sich freuen, ihr Kind im Scheinwerferlicht zu sehen. Die Schule ordnet das Theaterspiel weitgehend dem Unterricht und Lehrplan unter. In ihrer Rolle als Lehrer und ihrer Sichtweise auf darstellendes Spiel versuchen Pädagogen oft Stadttheaterkunst zu kopieren, was kaum gelingen kann.

Dieser traditionellen Praxis des Schultheaters versuchen seit einigen Jahren Fachverbände wie der Bundesverband Darstellendes Spiel (BV DS) entgegenzuwirken und speziell ausgebildete „Theaterlehrer“ an Schulen zu etablieren. Neben der Forderung nach Verankerung des Schulfachs Darstellendes Spiel setzt sich der BV DS für Qualitätssicherung der Unterrichtsangebote ein.

Über bestehende Fort- und Weiterbildungseinrichtungen hinaus sollte eine universitäre Ausbildung institutionalisiert werden, die Theaterlehrer mit eigener kulturpädagogischer Kompetenz ausstattet und pädagogisch begründet (Liebau, Klepacki, Linck u. a. 2005). Einige Hochschulen und Universitäten in Braunschweig, Erlangen, Hannover oder Hildesheim haben erste Studiengänge für Theaterlehrer gestartet.

Aus der Sicht von Theaterpädagoginnen und -pädagogen ist nichts gegen Theaterlehrer einzuwenden. Das Staatsexamen eröffnet eine abgesicherte Laufbahn bei steigendem Bedarf an Stellen für Ganztagschulen. Warum nicht auch Tanzlehrer, Medienlehrer, Filmlehrer oder Zirkuslehrer an Hochschulen ausbilden? Ich befürchte, an den Schulstrukturen, zu deren

Reform die Gesellschaft aufgerufen ist, wird sich dadurch wenig ändern. Der Theaterlehrer wird ein Lehrer sein. Das heißt, er muss seine Arbeit in schulische Rahmenbedingungen einpassen. Er arbeitet mit überwiegend homogenen Gruppen, in schulischen Taktzeiten, nach Maßgabe eines Lehrplans und vergibt Zensuren. Die gegenseitige Rollenzuweisung zwischen Schüler und Lehrer im Unterricht wird schwerlich verändert. Auch seine Theaterklasse wird den Theaterlehrer in der Lehrerrolle sehen. Aus dieser Struktur resultieren bekannte Muster von gegenseitig provozierenden Verhaltensweisen, die hierarchische Verhältnisse spiegeln und Ängste sowie Sanktionen auslösen. Sie errichten Hürden, die Theaterarbeit sehr beeinträchtigen können. Ich vermute, und der Vorsitzende des BV DS bestätigt die Befürchtung, dass, wie oftmals bei Kunst- und Musiklehrern der Fall, Theaterlehrer als „halbe/unfertige/unfähige Künstler betrachtet werden“. Und viele sehen sich selbst angesichts der schwierigen Arbeitsbedingungen „als gescheiterte Künstler oder als Vermittler zur ‚eigentlichen‘ Kunst“ (Reiss 2007: 43). Außerdem sollte das Schultheater nicht versuchen, Schauspieler auszubilden und Stadttheater nachzuahmen. Folgerichtig fordern Vertreter der Dachverbände zu Theaterpädagogik u. ä. und Darstellendes Spiel an Schulen „performative Strategien“ in Abgrenzung zu traditionellem Einfühlen in die fremde Rolle. Sie postulieren in diesem Zusammenhang den „Wandel vom dramatischen zum postdramatischen Theater“, von „Konstruktion und der Nicht-Illusion“, zum „eigenwilligen Gestaltungsprodukt von Jugendlichen“ statt „vermeintlich authentischen Ausdruck“ (Nolden, Jurkè 2007: 34). Es kann zum Beispiel peinlich wirken, wenn ein Kind oder Jugendlicher ernsthaft versuchen soll, Charaktere wie etwa Faust in seinem Studierzimmer, aus einem anderen Jahrhundert, zu verkörpern.

Die zitierten Schlagworte umreißen theaterpädagogische Konzepte, die eine sinnvolle Abkehr des Schultheaters vom großen Vorbild vollziehen sollen. Dabei entsprechen sie ausgedachten dramaturgischen Ideen, die manche Stadttheater mit ihren singulären, zeitlich meist eng begrenzten sozio-kulturellen Projekten verfolgen. Performatives Theater als Strategie für die Schule braucht Schüler, die sie umsetzen (können). Im konzeptionellen Denken über Schultheater vermute ich die allgemein verbreitete Sichtweise von Lehrern, die an den Erfolg von pädagogisch verordneten Rezepten glauben. Diese Haltung spiegelt die üblichen Hierarchien. Theaterarbeit als Ensemblearbeit mit Schülern steht dem diametral gegenüber. Künstlerische Projekte können nur gemeinsam gelingen. Es gilt, Strukturen zu verändern und Lernprozesse in Gang zu setzen, die beide – Schüler und Lehrer – auf „Augenhöhe“ bringen.

Da Lehrer und Schüler kaum gemeinsame Interessen und Ziele haben, der Unterricht auf dem „individualistischen Leistungsprinzip mit der Folge der Konkurrenz zwischen den Schülern“ (Fuchs 2004) beruht, ist die Zusammenarbeit oft wenig erfolgreich und hat auf beiden Seiten große Reibungsverluste.

Ich möchte an dieser Stelle nicht missverstanden werden. Es sollte alles versucht werden – wie vielfach gefordert – Theater als drittes künstlerisches Fach neben Musik und Kunst in allen Schularten und auf allen Schulstufen einzurichten oder Tanz als Unterrichtseinheit zu etablieren. Kulturpädagogische Arbeit und Auftritte im Scheinwerferlicht fördern soziale, kognitive und sensitive Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern. Darin besteht kein ernsthafter Zweifel mehr. Den Anspruch, kulturpädagogische Kompetenz zu erwerben und mit Kultureller Bildung nachhaltig die Ganztagsbildung an Schulen mitzugestalten, kann nicht der Theaterlehrer, kann kein Lehrer musischer Fächer allein, einlösen, denn Kulturelle Bildung braucht erheblich mehr Potenzial zu ihrer Umsetzung. Wer sie in die Ganztagsbildung implementieren möchte, sollte nicht nur von der Schule aus und damit Schulsystem immanent und eingengt argumentieren, sondern den Blick weiten und auf Kooperationsmöglichkeiten, verbunden mit künstlerischem Know-how, das in die Schule geholt werden kann, richten. Darüber hinaus entspricht Kulturelle Bildung dem ganzheitlichen Bildungsverständnis der Jugendhilfe (Liebe, Wenzlik, in diesem Band) und muss sowohl durch künstlerische Kompetenzen als auch der sozialen Situation der Schülerinnen und Schüler angemessen etabliert werden. Erst mit der Verbindung beider Komponenten können kulturelle Bildungsmöglichkeiten und neue Lernkulturen zusammen mit Schule entstehen.

2. Szenisches Handeln als künstlerische Methode zur selbstreflexiven Darstellung von Lebenswirklichkeit

Sobald Kinder und Jugendliche und ihre Erfahrungen und Lebenswelten im Mittelpunkt pädagogischer Arbeit stehen, sie sozial anerkannt werden, sind grundlegende Voraussetzungen für Bildung geschaffen (Fuchs 2004). Hinzu kommt das Prinzip der Freiwilligkeit und sozialen Chancengerechtigkeit. Gerade für bildungsferne Schichten und Schülerinnen und Schüler aus anderen Kulturen, vornehmlich in Haupt- und Förderschulen sozialer Brennpunkt-Viertel, sind Pädagogen aufgerufen, Bildungsangebote zu verbessern. Szenisches Handeln als Praxis künstlerischer und pädagogischer Theaterarbeit mit Kindern und Jugendlichen kann ganzheitliche Ganztagsbildung wesentlich mitgestalten.

Das integrative Gebäude Theater verzichtet auf eigene Zimmer für musische Fächer und Sparten(-Lehrer) sowie Schulklassen für differenzierten Unterricht. Theaterarbeit verstehe ich nicht auf die Regie- und Schauspielkunst reduziert, nicht auf einen Ort fixiert und nicht nur auf eine Bezugsgruppe hin orientiert.

2.1 Darstellungsraum von Möglichkeiten

Zunächst begreife ich das Theater als einen Raum, in dem viele Künste ihren Platz haben. Tanz und Musik in ihren experimentellen, modernen oder klassischen Bewegungs- und Klangformen. Malerei und Handwerkskunst, die Bühnenbilder, Dekoration und Requisiten schaffen. Filmprojektionen, die Bühnenräume erweitern und Außenwelten erschließen. Licht- und Tontechnik, die den Verlauf der Inszenierung poetisch untermalt. Für Theater ist weniger der Ort wichtig, an dem es stattfindet. Meine Vorstellung von Theater umfasst den Rahmen und das darin entwickelte Szenische Handeln und Gestalten, das Lern- und Bildungsprozesse auslösen kann.

Für erste Proben ist der Theaterraum zunächst ein gedanklicher Raum der Verständigung von Bezugsgruppen mit sich und der Welt – ihren Welten. Kinder und Jugendliche üben sich permanent in Dialog und versuchen, sich möglichst „cool“ darzustellen. Den Drang, eine gute „Performance“ abzugeben, kann ich als Regisseur aufgreifen. Es geht dabei nicht nur darum, als Lehrer kognitiv kulturelles Wissen zu vermitteln, sondern in der Auseinandersetzung jungen Menschen, ihren Ängsten, Wünschen und Erfahrungen, auch Neurosen und pubertierenden Verrücktheiten zu begegnen. „Die Endtraditionalisierung und Pluralisierung von Lebenslagen und die Individualisierung der Lebensführung verweisen auf die für die Menschen notwendigen Inszenierungsräume um ihre Identitäten und Lebensentwürfe ausprobieren zu können“ (Zirfas 2008: 136). Nicht als Schüler und Lehrer sondern als gleich berechnigte gegenseitig Lehrende und von einander Lernende.

Um diese Form von achtsamer Begegnung möglich zu machen, braucht die Gruppe einen Raum, der nicht nur Theaterraum im Sinne einer Bühne ist, damit Theaterlehrer (Schul-)Theater als Schulfach abhalten können. „Man kann im Theaterspielen einen virtuellen Möglichkeitsraum eröffnen, der in seiner Uneigentlichkeit seine ihm eigenen Wirklichkeiten und Wirkungen auf die Spielenden entfaltet“ (Zirfas 2008: 137). Darüber hinaus muss die Schule diesen

Möglichkeitsraum für Szenisches Handeln als einen fiktiven Raum einrichten können, in dem alle Anwesenden völlig unzensiert denken, machen, ausprobieren, sprechen und handeln dürfen. Auf diese Weise schafft Theaterraum „Freiraum“. Ein von der Alltagswirklichkeit Schule freigeräumter Raum wird zum Darstellungsraum von Lebenswirklichkeit. Es gilt, diesen Lernraum zu eröffnen mit Methoden, die bewirken können, dass Schüler selbst bestimmte aktiv Handelnde werden, für eine – ihre – Inszenierung, für ihr Leben. Szenisches Handeln mit Kindern und Jugendlichen, entwickelt aus der professionellen künstlerischen Schauspielerarbeit, kann diesen neuen Lern- und Bildungsort aufbauen.

2.2 Von der Schauspielkunst zum Szenischen Handeln

„Die Baustelle auf der die enge Kooperation zwischen Schultheater und Theatern entwickelt wird, muss eröffnet werden“ (Reiss: 42). Die Schule soll den Kontakt zum professionellen Theater suchen und leidet darunter, dass die Theater sich zu wenig auf die Schule hin bewegen. Andererseits wird Theater in der Schule als eine (eigene) Kunst postuliert in Abgrenzung zur Hochkultur (Liebau). Der Anspruch auf künstlerische Qualität scheint an Bedeutung zu verlieren, da Zuschauer sowieso von einem Defizit orientiertem Bild der Schüler ausgehen und vom Schultheater keine Kunst erwarten. Das Schultheater kann meiner Ansicht nach nicht dadurch reformiert werden, indem es professionelle Arbeit ablehnt. Wer den Anspruch nach Qualität im Schultheater aufgibt, entwertet zum Beispiel Leistungen von Schülerinnen und Schüler vieler sehr gelungener Projekte. Qualität ist immer hart erarbeitet. Wenn sie nicht mehr wichtig ist, wird Leistung unwichtig. Freiwillig erbrachte Leistung, ohne die keine Theaterarbeit möglich wäre, wird dann als beliebig erachtet. Wer Leistung bringt, erfährt durch Gleichgültigkeit Missachtung seines Handelns. Wir sollten uns im Gegenteil fragen, mit welchen Methoden Theaterarbeit in der Schule zu einer eigenen qualitativ hochwertigen Form Szenischen Handelns findet und neue Formen von „Lernkultur“ (Fink, in diesem Band) Raum greifen können.

Professionelle Schauspielausbildung orientiert sich an Methoden, mit der junge Menschen lernen, sich andere Rollen und Charaktere anzueignen und beliebig oft zu reproduzieren. Schauspieler erschaffen, modellieren und zeigen Darstellungen von Verhaltensweisen, die nicht ihre eigenen sind und oft früheren Epochen oder anderen Kulturkreisen entstammen. Wie ein darstellender Künstler sehr viel von seiner Persönlichkeit, Erfahrung und Gefühlswelt in sein Spiel einfließen lassen muss, damit er ihm zunächst fremde Situationen und menschliche

Regungen und Handlungen für den Zuschauer wahrhaftig verkörpern und darstellen kann, lehrt Theorie und Praxis professioneller Ausbildung. Der Unterricht in Schauspielschulen basiert in seinen grundsätzlichen Ansätzen auf den wissenschaftlichen Lehren von Konstantin S. Stanislawski, fortgeführt von Michail Cechov sowie Bertolt Brecht. Während die russischen Schauspielpädagogen mit ihrem System physische und psychische Befindlichkeiten und Handlungen des Schauspielers auf der Bühne untersuchten und daraus ihre Methoden ableiteten, hat der Augsburger Theaterreformer das Bühnengeschehen um die soziale Dimension des agierenden Schauspielers erweitert. „Stanislawskis Kunst der Einfühlung wurde ergänzt durch Brechts ‚Kunst der Beobachtung‘“ (Penka 1991: 38). Brecht ging es weniger um die Darstellung von psychologisch begründeten Befindlichkeiten. Er schrieb und inszenierte seine Figuren vor dem Hintergrund ihrer realen sozialen und lebensweltlichen Bedingungen.

Übertragen auf die Arbeit mit Laien, können Methoden der Schauspielausbildung Lern- und Bildungsprozesse in Gang setzen, wenn sie die Menschen anregen, selbstreflexiv über ihre reale Rolle im Leben nachzudenken, zu sprechen und sie darzustellen. Ich vertrete die Ansicht, dass Schüler erst dann zu ihrem authentischen Ausdruck finden, und ihr Handeln im Möglichkeitsraum Bühne künstlerische Qualität bekommt.

Mit künstlerisch meine ich für den „neutralen“ Zuschauer glaubhaft und nachvollziehbar. Dargestellt mit ihrer Sprache, ihrem Leib und ihrem Handeln. „Der Weg der theatralen Bildung wird aus künstlerischer Sicht vornehmlich durch die Prinzipien des mimetischen Handelns und durch den Vorgang der prozessualen Improvisation konstituiert“ (Klepacki 2007a: 9).

Im gemeinsamen Arbeitsprozess des Szenischen Handelns steht der Begriff „Schüler“ in der Schule im Widerspruch zum aktiven und gleich berechtigten Teilnehmer. In Anlehnung an Hartmut von Hentig müssen wir nicht nur Schule sondern zunächst Schüler neu denken. Und zwar losgelöst von Schule und ihrem immanenten überaus streng hierarchischen, Besitz ergreifenden und restriktiven Verhältnis von Lehrern zu „ihren“ Schülern. Wenn ich weiterhin von Schülern schreibe, meine ich Kinder und Jugendliche in der Schule und gleichzeitig Theaterschüler als Lernpartner in der gemeinsamen kulturpädagogischen Arbeit.

2.3 Methoden Szenischen Handelns

Der Regisseur als Anleiter des Kurses wird zum Katalysator von Prozessen (Fuchs). Er kann mit angewandten Methoden aus der professionellen Schauspielerarbeit Gedanken, Erinnerung, Phantasie, Gefühl, Reflexion, Spiel, Ausdruck und Präsentation provozieren. In Anlehnung an Stanislawski reflektiert der Schüler seine Befindlichkeit im Leben und in Anlehnung an Brecht sein Denken und Handeln in Bezug zu seiner sozialen Situation.

Szenisches Handeln und Gestalten zielt auf wahrheitsgetreue Darstellung dessen, was zum Beispiel Kinder und Jugendliche fühlen und denken, wie sie sprechen und was sie tun. In Bezug zu den oben genannten Zielvorgaben der Jugendhilfe zur Kulturellen Bildung greift ein Regisseur zum Beispiel nicht auf vor geformte Texte oder von ihm vorgeschlagene Situationen und damit auf seine Bilder zurück. Der Schüler wird im Sinne kulturpädagogischer Grundziele zum Autor, Sprecher und Tänzer eigener Ideen und Texte. „Im freien Umgang mit dem Text zeigen sich postdramatische Einflüsse der gegenwärtigen professionellen Theaterlandschaft, d. h. es gibt keine einengende Rollenverteilung, sondern stattdessen Improvisation und Ensemblespiel“ (Czerny 2008: 21).

Der Schüler soll zunächst ein reales, eigenes Gefühl erzeugen, das an sein Erleben gekoppelt ist. In einem zweiten Schritt wird Erleben mit Bewegung, Mimik, Gestik, Text oder Tanz verkörpert und damit sichtbar. Der Schüler handelt aus innerem Erleben. In der Wiederholung wird die Gestaltung der Situation reflektiert, immer wieder neu erfasst, in den Proben prozessual verändert und für die Aufführung in ausgedachten, der eigenen Phantasie entsprungenen Szenen fixiert.

Das Phantasieren als Voraussetzung von Kreativität (Hager, in diesem Band) ist zunächst körper- und gestaltlos und hat die Eigenschaft, reflexartig Handlungen unseres Körpers auszulösen. Als Regisseur und sozusagen erster Zuschauer kommentiere ich die erzeugten szenischen, körperlichen „Angebote“, aktiviere meine Phantasie, mit deren Hilfe ich den weiteren kreativen Prozess in Kommunikation mit dem Schüler und mit künstlerischem Know-how vorantreiben kann.

2.4 Beispielhafte Erfahrungen aus der zweijährigen Projektarbeit im „Praxisforschungsprojekt – Leben lernen“ (Biburger, Wenzlik 2009)

Schüler sollen in der Lebenswirklichkeit, in der sie stecken, schöpferisches Material suchen. Sie stoßen dabei auf Emotion, die sie nicht zuletzt aus der persönlichen, unmittelbaren Begegnung und Beziehung zu Menschen aus ihrem sozialen Umfeld gewinnen.

In einer Übung bekommen sie zum Beispiel die Anregung, sich an ein Gefühl zu erinnern. Mit diesem Gefühl gehen sie nacheinander, von allen anderen beobachtet, durch den Raum zu ihren vorbestimmten Plätzen im Scheinwerferlicht. Dort angekommen sollen sie mit einem gesprochenen Satz und einer Geste ihrer Emotion Ausdruck verleihen. Ein Schüler, P., 7. Klasse, wird zum Beispiel auf Grund seiner Körpergröße und Schüchternheit gehänselt. Nach Monaten, in denen die Übung immer mal wieder wiederholt wird, und der Schüler in Varianten seinen Empfindungen über das aktuelle Wetter Ausdruck verleiht, gipfelt sein Auftritt unerwartet in einem wütenden direkt auf seine Mitschüler gerichteten Satz: „Schau hoch, wenn ich mit Dir rede!“ Es kommt sein geballter Zorn auf diejenigen nieder, die ihn bis dahin nicht ernst genug nahmen. Die Zuschauer glauben P., weil er in der Situation ganz bei sich ist, sich selbst glaubt, mit verschränkten Armen wie ein Baum dasteht und die Zuschauer als Partner wahrhaftig meint. Dieser Ausbruch wirkt wie ein Coming-out. Er betritt den geschützten Raum und probiert einen Ausbruch, der seine Wirkung nicht verfehlt. Alle Anwesenden sind tief beeindruckt. Wenn Gefühl und Ausdruck im Tun sich glaubhaft spiegeln, spreche ich von authentischem Szenischen Handeln.

Eine Schülerin, D., 7. Klasse, hat im Verlauf der Proben und Entwicklung der Geschichte die Rolle eines Mädchens, das in der Diskothek von einem Jungen bedrängt wird. Zur weiteren Lösung des Problems und Fortführung der Geschichte bekommt sie die Aufgabe, körperlich zu reagieren und verbal ihren spontanen Gedanken in der Disko, sozusagen „öffentlich“ freien Lauf zu lassen. Sie stößt den Jungen zu Boden, beschimpft ihn und wird zur Anklägerin und Fürsprecherin von Mädchen ihres Alters: „Lass mich in Ruhe! Geh weg von mir, fass mich nicht an! Typen wie Du, die Mädchen mit Blicken ausziehen, was willst'n Du? Player! Ich bin nicht so eine, die mit jedem rumpoppt. Ich bin keine auf Deiner Liste, die hintereinander mal drankommen. Hau ab.“ Das Aufspüren von emotionalem Schaffensmaterial ist für Schüler ungewohnt. Gefühle erscheinen zunächst als schwer zugänglich, und ihre Äußerungen sind mit Scham oder Angst behaftet. Der Anleiter muss sie immer wieder darin bestärken, sich auf seine und ihre Erfahrung, Lebensweisheit, Feinfühligkeit und Intuition zu verlassen. Nach mehreren

Improvisationen über einen längeren Zeitraum wird D. immer mutiger, und von meiner Phantasie im Austausch mit ihrer Einbildungskraft angeregt ermuntere ich sie, sich noch weiter an die Öffentlichkeit, an die Frauen und Männer eines imaginären Publikums zu wenden. D. entwickelt aus zaghaften Sprechversuchen ihren eigenen Text zu einem kraftvollen Monolog, der auf dem Festival im Theater „schwere reiter“ in München seinen Höhepunkt findet: „Ihr kennt all die hässlichen Typen, wie sie hinter Dir hergaffen und pfeifen, wenn Du Dich nur einmal auftackelst. Junge Machos, alte Männer, ekelhaft! Selber eine Frau zu Hause und andere anmachen. Ich bin ein Mädchen, hast Du Respekt? Ich bin kein Spielzeug. Ich bin was Lebendiges, das kann man nicht einfach festhalten. Ich bin ein Mädchen. Ich habe Gefühle. Man kann mich nicht einfach nehmen und wegwerfen wie einen Stein. Das halt ich nicht aus!“

Wenn Schüler ihre bildhafte Phantasie entwickeln und dann wie beschrieben handeln, werden ihre Bewegungen gefüllt sein mit der Emotion, die im weiteren Tun, in Geste, Sprache oder Tanz ihre Entsprechung finden. Als Regisseur und Zuschauer erkenne ich an den äußeren Handlungen, ob die Flut innerer Bilder versiegt ist. So kann ich über das äußerlich Sichtbare dem Schüler Hilfestellung geben, im Fluss der Emotionen zu bleiben.

Szenische Arbeit, ausgehend vom Gefühl des Schülers bis zum Handeln auf der Bühne, bewirkt einen Lernprozess, in dem Erleben sich zu erfahrener Kenntnis und damit zum Verstehen wandelt. Der Schritt zur Darstellung verkörpert bewusstes und intensives Verstehen und Tun. Wer es versteht, unter dem Einfluss seiner Leidenschaften in der Rolle zu handeln, wirkt wahrhaftig. Das gilt für das Theaterspiel wie für das Leben. Insofern lernen Schüler des Szenischen Handelns für das Leben.

Setzen sie ihren Verstand und Phantasie in Tätigkeit um, so ziehen sie damit auch den Willen und das Gefühl zum Schaffen heran. Das bedeutet, eine Vorstellung von etwas ruft natürlicherweise auch ein eigenes Urteil darüber hervor. Aus beiden entstehen nun nicht mehr trockene, formale, (Lernansprüche von Schule) erfüllende, sondern durch die Vorstellung lebendig gewordene Gedanken, die ganz natürlich Gefühl und Willen für Handlungen auslösen. Es entwickeln sich zum Beispiel Situationen, in denen Schüler anfangen, sich gegenseitig in der Arbeit zu stützen, außerhalb der Kurszeiten, in den Schulpausen, in ihrer Freizeit und unabhängig vom „Lehrer“.

Zudem können die Schüler andere, noch nicht gekannte Ausdrucksmöglichkeiten finden, ihre (Mutter-) Sprache verwenden, die eigenen Ausdrucksformen selbst bewusst ausprobieren und zeigen. Unter Umständen entwickeln die Teilnehmer Mut zur Hässlichkeit und geben sich der

vermeintlichen Lächerlichkeit Preis. Für Schüler, die sich auf der Bühne darstellen sollen bedeutet das, über das eigene Leben, seine Rollen im Alltag zu reflektieren und zu lernen, damit umzugehen. „Wenn man sich auf der Bühne mal zum Deppen gemacht hat, traut man sich überall mehr zu“ (Schülerin, Süddeutsche Zeitung 2008: 56).

2.5 Dramaturgie der Lebenswirklichkeit

Wenn der Ort des Theater-Geschehens erlebbare Wirklichkeit spiegelt, und die Handlung, Empfindung, Aktivität ebenso, kann Kunst dem Leben sehr nahe kommen. Das heißt, auf die Schule übertragen, wenn die Dramaturgie des Ortes und der Situationen sowie Handlungen den Alltags-, Phantasie- und Erlebniswelten der Schüler entsprechen, umso selbstverständlicher kann Wirklichkeit im Darstellungsraum entstehen.

Wenn zum Beispiel Inhalte des Stücks den Schulalltag thematisieren, etwa Konflikte mit Lehrern, Schülern, Liebeskummer, Cliques, Gewalt oder Leistungsdruck, entsprechen Schulgebäude, Pausenhof oder Aula authentischen Orten von Lebenswirklichkeit. Die Dramaturgie des Ortes sollte Schüler beim szenischen Handeln in ihrem sozialen Feld unterstützen. „Reale“ Bühnenbilder ihrer Orte helfen Schülern so authentisch zu handeln wie Profischauspieler in artifiziellen oder historischen (Bühnen-)Kulissen. Szenisches Handeln in ihren sozialen realen und gedanklichen Feldern kann bei Schülern hohe künstlerische Qualität erreichen, die auch ein breites öffentliches Publikum abgesehen von Eltern und Lehrern zu würdigen weiß.

Theater als Möglichkeitsraum kann Künste wie Fotografie oder Film integrieren und mit ihnen weitere „authentische Orte“ als Projektionen in den Bühnenraum holen. Szenisches Handeln vor der Kamera in Familien der Schüler zum Beispiel für Themen wie Eltern- und Geschwisterkonflikte, an verbotenen Orten zu Alkohol-, Drogenmissbrauch oder Gewalt, an Lieblingsorten, wo Kinder und Jugendliche ihre Beziehungen, Liebeskummer und Freundschaften verhandeln, oder öffentlichen Orten wie Club, Sportverein und Jugendzentrum, fördern Phantasie, Identifikation mit den Inhalten, Spaß an der Arbeit, Leistungsbereitschaft und authentische Darstellung.

Die beschriebenen Mittel und Methoden des Szenischen Handelns können höchst heterogene Gruppen zu Ensembles wandeln. Auf ihrem Weg zur Selbstbehauptung im Scheinwerferlicht lernen Kinder und Jugendliche Respekt und Toleranz im Umgang miteinander. Szenisches Handeln stärkt Selbstwertgefühl und Willenskraft. Die gemeinsame, prozesshafte und auf eine Premiere hin Ziel gerichtete Arbeit fordert und fördert höchste Konzentration, Aufmerksamkeit und Verlässlichkeit. Fähigkeiten, die kognitive Leistungen steigern und den Einstieg ins Berufsleben wesentlich erleichtern. Szenisches Handeln unterstützt die Loslösung von Abhängigkeiten oder fest gefügten Rollen, Integration von Außenseitern, den Mut zu Ausdrucks- und Gestaltungswillen sowie besondere Begabungen. Sie ermutigt ängstliche Kinder und baut Aggressionen, kulturelle Differenzen oder sprachliche Probleme ab und wirkt als Methode der Sucht- und Gewaltprävention: Immer dringlicher werdende Aufgaben, die Politik, Wirtschaft und Gesellschaft der Schule übertragen.

Der Ausbau der Ganztagsbildung bietet die historische Chance diesen Anforderungen zu begegnen und neue Bildungsorte mit innovativen Lernkulturen zu schaffen, wenn es gelingt, an Schulen kulturpädagogische Bildungsarbeit wie Szenisches Handeln mit seinen ausdifferenzierten Methoden nachhaltig zu etablieren. Mit künstlerisch und pädagogisch entsprechend ausgebildeten Kolleginnen und Kollegen, in Kooperation – nicht in Abhängigkeit – mit Schulen.

3. Stadttheater schult Talente

Theaterarbeit im Ganztagsbetrieb mit bildungsfernen Schülern, vor allem auch der unteren und mittleren Jahrgangsstufen, kann nur gelingen, wenn Künstler, Kulturpädagogen, Lehrkräfte und Sozialpädagogen zusammenarbeiten. Der Lehrerberuf ist in den letzten Jahren ins Kreuzfeuer der Kritik geraten. Die Ansprüche an ihn steigen. Wie die Schüler müssen auch Lehrer fachlich, sozial, medial und kulturell kompetenter werden.

Der Schulpädagoge soll Defiziten, die unsere gesellschaftliche Entwicklung zunehmend bei Kindern und Jugendlichen auslösen, entgegenwirken, vielfältige Kulturen integrieren, präventiv Gewalt und Drogensucht bekämpfen sowie Fachwissen vermitteln, und das alles ohne zu langweilen. Er soll Fachlehrer, Sozialarbeiter, Berufsberater, Psychologe, Medien- und Computerexperte und auch noch Künstler sein. Wäre es nicht viel einfacher, gerade in der Ganztagschule, Experten aus verschiedenen Berufsfeldern zusammenzuführen? Und für

ganzheitliche Bildung effektiver, schulische Strukturen und Lernräume zu schaffen, in denen ein produktives Zusammenarbeiten der unterschiedlichen Professionen möglich ist? Das würde Druck von der Schule nehmen und allen Beteiligten, vor allem den Schülerinnen und Schülern, helfen. Schulen sind aufgerufen, sich zu öffnen und mit außerschulischen kulturellen Einrichtungen, wie zum Beispiel dem Stadttheater zu kooperieren.

Ebenso suchen subventionierte Theaterhäuser Kontakt zu Schulen und geben ihren Dramaturgen und Theaterpädagogen den Auftrag, Schülern Theater in seinen vielfältigen Arbeitsbereichen zu vermitteln. In Form von Foyer-Diskussionen zum Repertoire, Führungen hinter der Bühne, in Werkstätten, Garderoben, Masken und in Workshops mit Theaterpädagogen und bisweilen auch Ensemblemitgliedern. Daraus entwickeln sich „Jugendclubs“ an städtischen und staatlichen Bühnen, die in gewisser Weise Schultheatergruppen entsprechen. Die Ensembles sind in Altersstufen und sozialer Herkunft homogen. „In den Clubs machen vor allem Gymnasiasten mit – das Integrieren von Jugendlichen mit verschiedenen sozialen Hintergründen ist schwierig. Mischen, das hat sich gezeigt, ist nicht so leicht“, kommentiert die Theaterpädagogin der Münchner Kammerspiele die Produktionen am dritten Treffen der Bayerischen Theaterjugendclubs (Süddeutsche Zeitung 2008: 56).

Zu den Jugendclubs kommen fast ausschließlich sehr motivierte und talentierte Schülerinnen und Schüler höherer Jahrgangsstufen und junge Erwachsene sowie Studenten die durchaus Ambitionen haben, Schauspieler zu werden. Schauspielunterricht und Talentschmiede am Stadttheater im Unterschied zum Theater als Unterrichtsmethode in der Schule.

Oftmals verkommt Theaterpädagogik an Theatern zur Öffentlichkeitsarbeit, ausgerichtet, Kontakte zu Schulen zu knüpfen, zum Beispiel am „Lehrerstammtisch“, damit Schüler Inszenierungen des Großen Hauses besuchen. Es gibt andererseits viele Bemühungen und erfolgreiche Projekte, wie zum Beispiel „Bunny hill“ an den Münchner Kammerspielen, die Kooperationen zu Schulen und die Arbeit mit „Brennpunkt“-Schülern suchen. In betrieblichen Strukturen der „Hochkultur“ ist jedoch eine produktivere und vor allem nachhaltigere Form der Zusammenarbeit mit Schule und ihren Schülern nicht leistbar. Ich unterscheide nicht wesentlich das Erwachsenentheater vom professionellen Kinder- und Jugendtheater. Erfolgreiche Häuser, beispielsweise die Schauburg in München oder das Gripstheater Berlin, arbeiten mit ihren ausgebildeten Ensembles auf hohem Niveau. Die Stücke sind dem Zielpublikum angepasst, inhaltlich anspruchsvoll und machen Spaß. Die Kolleginnen und Kollegen sind darüber hinaus

sehr engagiert und organisieren Workshops, Führungen, Schulbesuche, Einführungen oder Ausstellungen und versuchen mit Materialien für Lehrkräfte, Schüler pädagogisch zu erreichen. Es gibt viele Berührungen zwischen Theater und Schule, nicht zuletzt getragen von engagierten Lehrkräften, die ihren Einsatz für die kulturpädagogische Bildungsarbeit meist unbezahlt leisten. Und doch bilden Theaterkunst und Schule zwei bisher zu sehr getrennte Seiten kulturpädagogischer Bildungsmöglichkeit.

4. Szenisches Gestalten in der Ganztagsbildung

Schultheatergruppen rekrutieren ihre Klientel aus ähnlichen Zielgruppen: vornehmlich Schülerinnen und Schüler mit künstlerischer Vorbildung, vermittelt von in der Regel kulturell aktiven Eltern. Sie besuchen aus eigenem Antrieb Theaterkurse, Wahlpflichtfächer und Aufführungen. Wenn wir mit Theater Ganztagsbildung für alle gestalten möchten, müssen wir Mittel und Wege finden, auch im Grund- und Hauptschulbereich theaterpädagogische Methoden anzuwenden, die bildungsferne Schichten mit zum Teil höchst schwierigen Schülern erreichen – sozial benachteiligte Kinder, die oft keine oder völlig abwegige Vorstellungen von Theater haben. Ihre Sichtweisen prägen fast ausschließlich MTV und Soaps. Sie haben Vorstellungswelten und Verhaltensweisen, die einer Theaterarbeit zunächst diametral gegenüber stehen. Nicht zufällig gibt es an diesen Schulen, besonders in so genannten Brennpunktvierteln kaum Theatergruppen. Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen dieser Schulen erfüllen ihre originären sozialen Betreuungsaufgaben. Sie wirken mit ihren Methoden auf die vielfältig auftretenden mit Aggression und Gewalt beladenen Konflikte deeskalierend und schaffen Bedingungen, die Unterrichtsformen erst ermöglichen. Lehrkräfte haben in diesen schwierigen Situationen Mühe, ihren Unterricht zu gestalten und den Lehrplan zu erfüllen. Der Schulbetrieb läuft durch Verzahnung von sozialer und pädagogischer Praxis. Künstler sind mit ihren ambitionierten Projekten vielfach völlig überfordert, da sie kaum auf kulturpädagogischer Praxis aufbauen können und ihnen häufig ein grundsätzlicher Zugang zu den Schülern fehlt. Manchmal stoßen sie gar auf Ablehnung, Provokation und Spott, nicht nur bei den Schülern. Lehrkräfte und Sozialpädagogen denken und handeln nicht selten in traditionellen Bahnen, schotten sich gegen vermeintliche Konkurrenten ab oder unterschätzen die Vorteile künstlerischer Arbeit. Auf Szenisches Handeln in diesen Feldern bezogen kann Kooperation nur funktionieren, wenn Schule und ihre Lehrer und Sozialpädagogen künstlerische Erfahrung mitbringen, und Schauspieler oder Regisseure entsprechend pädagogisches Handlungswissen. Damit wird produktive Theaterarbeit mit Schülergruppen ein Thema für die Ausbildung. Sozialpädagogik an

Fachhochschulen lehrt keine Schulpädagogik und viel zu wenig künstlerisches Gestalten. Künstlerische Berufsbildung von Lehrern gibt es nur in Ansätzen und in schulfachlicher Ausrichtung. In Ausbildungszweigen von Schauspielern und Regisseuren spielt Kulturpädagogik oder gar Schulpädagogik kaum eine Rolle. Abgesehen von Arbeitsfeldern am Theater arbeiten Theaterpädagogen in der Regel im Freizeitbereich, haben zu wenig praktische künstlerische Ausbildung und machen selten Erfahrungen innerhalb des Schulsystems. Außerdem erfährt ihre pädagogische Arbeit wenig Anerkennung im Vergleich zu Künstlern im Stadttheater oder Lehrkräften an Schulen.

Wenn Schulen ihre Ganztagsbildung mit künstlerischen, kreativen Profilen bilden möchten, brauchen sie Schul-, Sozial-, Kulturpädagogen sowie Künstler mit entsprechenden Fähigkeiten. Voraussetzung dafür ist eine institutionalisierte Form der theoretischen und an der praktischen künstlerischen Arbeit orientierten Ausbildung. Das gilt für die Schule als Ausbildungsort für Schüler und Lehrer ebenso wie für Stadttheater, Hochschule und Akademie, wenn ihre Studenten und Künstler an Schulen arbeiten sollen.

5. Ganztagsbildung als Teil der Bildungslandschaft

Die Schule sollte „nicht nur ein Lebens- und Lernzentrum, ein Kulturzentrum für die Schülerinnen und Schüler, sondern auch für die sie tragende und mit ihr verbundene Öffentlichkeit sein, bzw. werden“ (Liebau 2008: 11). Zur Verwirklichung dieses Ziels brauchen wir zunächst die Einführung kulturpädagogischer Ganztagsbildung aus der Praxis heraus mit den Methoden Szenischen Handelns und ausgebildetem Personal. Dazu Handlungsraum zur nachhaltigen Erprobung und Weiterentwicklung der Arbeit – theatrale Freiräume an Experimentier- und Lernorten für Schüler, Lehrer und Künstler. Denkbar sind zum Beispiel technisch gut ausgestattete Probestadien für Schule und Stadttheater. Die Anbindung an das örtliche Theaterhaus könnte die Zusammenarbeit mit außerschulischen Schauspielern und Regisseuren vertiefen und öffentliche Aufführungen der erarbeiteten Stücke ermöglichen. In Kooperationen zwischen künstlerischen und pädagogischen Ausbildungsstätten können Wissenschaftler und Studenten eingebunden sein und die Lehre und Evaluation der Arbeit anregen und organisieren. Praktische Projektarbeit, Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten, Aufführungen und Wirkungsforschung, sind für die öffentliche Wahrnehmung und Entwicklung kulturpädagogischer Ganztagsbildung grundlegend. Anzustreben ist neben der Unterstützung durch die Schulen und deren Träger auch eine institutionelle Förderung von Seiten der Kultur-,

Sozial- sowie Schulpolitik und ihrer entsprechenden Referate. Kommunal und auf Landesebene verankert, angedockt an Schule und in Kooperation mit Theatern und Hochschulen kann dann über den Alltag der Ganztagsbildung in der Schule hinaus eine experimentelle Ausbildungs- und Produktionsstätte für Künstler, Pädagogen zusammen mit Kindern- und Jugendlichen entstehen, als Teil der Schule, Schulentwicklung und kultureller Bildungslandschaft Stadt.

Literatur

Biburger, Tom; Wenzlik, Alexander (Hrsg.) (2009): „Ich hab gar nicht gemerkt, dass ich was lern“. Untersuchungen zur Wirkung Kultureller Bildung und veränderter Lernkultur an Schulen. München, erscheint im April

Bundesjugendkuratorium (2004): Neue Bildungsorte für Kinder und Jugendliche. Bonn

Czerny, Gabriele (2008): Theater bewegt – Theaterspielen als kulturelle Praxis. In: Zeitschrift für Theaterpädagogik. Heft 52, S. 20-22

Penka, Rudolf (1991): Arbeitserfahrungen mit Stanislawski und Brecht. In: Ebert, Gerhard; Penka, Rudolf (Hrsg.): Schauspielen. Handbuch der Schauspieler-Ausbildung. Berlin, 3., überarbeitete Auflage

Fuchs, Max (2004): Bildungswirkungen in der Jugendarbeit. In: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (BKJ): Der Kompetenznachweis Kultur. Ein Nachweis von Schlüsselkompetenzen durch kulturelle Bildung. Remscheid

Hentig, Hartmut von (2003): Die Schule neu denken. Weinheim, überarbeitete Neuauflage

Klepacki, Leopold (2007a): Die Ästhetik des Schultheaters – Theoretische Betrachtungen. In: Zeitschrift für Theaterpädagogik. Heft 51, S. 8-11

Klepacki, Leopold (2007b): Die Ästhetik des Schultheaters. Weinheim

Liebau, Eckart; Klepacki, Leopold; Linck, Dieter; Schröer, Andreas; Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2005): Grundrisse des Schultheaters. Weinheim

Liebau, Eckart (2007): Warum Schultheater? In: Zeitschrift für Theaterpädagogik. Heft 51, S. 5-8

Liebau, Eckart (2008): Mit Kunst und Kultur Schule gestalten – Teilhabe ermöglichen. Vortrag im Rahmen der Fachtagung: Kultur macht Schule. Gemeinsam Bildung gestalten! Berlin, 2.6., Script der BKJ, S. 1-13

Lindner, Werner (2003): Ich lerne zu leben. Dortmund

Nolden, Sabine; Jurkè, Volker (2007): Performing Sauen. In: Zeitschrift für Theaterpädagogik. Heft 51, S. 34-39

Oelkers, Jürgen (2003): Wie man Schule entwickelt. Weinheim

Peez, Georg (2005): Evaluation ästhetischer Erfahrungs- und Bildungsprozesse. München

Reiss, Joachim (2007): Musen küssen Schüler – soll das Schule machen? In: Zeitschrift für Theaterpädagogik. Heft 51, S. 41-47

Süddeutsche Zeitung (2008): Jugendforsch, 5./6. Juli

Zirfas, Jörg (2008): Das Spiel mit der Welt. In: Liebau, Eckart; Zirfas, Jörg (Hrsg.): Die Sinne und die Künste. Bielefeld