

Theater lehren und lernen – Zur Einleitung

Die bildungspolitische Perspektive

Vor fast dreißig Jahren erschien eine Publikation mit dem Titel „Spiel- und Theaterpädagogik. Ein Modell“.¹ Mit dieser Schrift beabsichtigte der Herausgeber, Hans Martin Ritter, ein Zeichen zu setzen. Das Institut für Spiel- und Theaterpädagogik an der damaligen Hochschule der Künste Berlin existierte zu diesem Zeitpunkt seit 10 Jahren. Die Einführung eines beantragten Aufbaustudiengangs musste jedoch immer wieder verschoben werden. Die Genehmigung durch den Berliner Senat blieb aus. Schließlich wurde 1986 ein „einmaliger Durchgang“ bewilligt, kein Pilot und eigentlich auch kein Modell. Denn was danach kommen sollte, war völlig offen. In dieser Situation plädierte die Publikation „Spiel- und Theaterpädagogik. Ein Modell“ für einen regulären Studiengang und zeigte den Stand der Diskussion in dem noch jungen akademischen Fach auf.

Obwohl das „Modell“ zum Zeitpunkt des Erscheinens der Publikation bereits ausgelaufen war, wird der Modellcharakter eines solchen Studiengangs von Hans Martin Ritter selbstbewusst behauptet und in den einzelnen Beiträgen vielfach belegt. Lehrende und Studierende tragen mit ihren Texten dazu bei, den theoretischen Fachdiskurs darzulegen. An Beispielen verschiedener Praxisprojekte aus dem hochschuldidaktischen Kontext und aus diversen theaterpädagogischen Praxisfeldern wird so die heterogene Praxis dieses anwendungsorientierten Fachs vorgestellt. Dabei werden Lehr- und Lernprinzipien erläutert, die auch für das aktuelle Verständnis des Fachs als maßgeblich angesehen werden können: der Projektcharakter, die Interdisziplinarität, das Erkunden kollektiver Arbeitsformen, die notwendige eigene künstlerische Erfahrung der zukünftigen Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen sowie der enge Bezug zwischen didaktischen Überlegungen und ihrer Erprobung in der schulischen und außerschulischen Praxis. Darüber hinaus wird die für theaterpädagogische Überlegungen zentrale Wechselwirkung zwischen ästhetischen und sozialen Bildungsintentionen herausgestellt.²

Wie wir heute wissen, ging die Geschichte mit dem Modell gut aus. Aus dem Modellstudiengang Spiel- und Theaterpädagogik wurden zunächst ein gleichnamiger regulärer Aufbaustudiengang und schließlich seit 2004 der heutige Masterstudiengang Theaterpädagogik an der Universität der Künste Berlin. Theaterpädagogik als Studienfach auf Bachelor- und Masterebene hat sich inzwischen an zahlreichen Hochschulen etabliert. In den meisten Bundesländern wird Theater als drittes künstlerisches Fach an den Schulen unterrichtet, in Berlin bereits seit mehr als 30 Jahren. Auch ein grundständiger Studiengang für das Lehramt Theater an der Universität der Künste Berlin, wie er in der genannten Publikation bereits im Jahr 1990 als Desiderat und bildungspolitische Notwendigkeit benannt wird, steht weiter auf der fachpolitischen Agenda.

1 Hans Martin Ritter (Hg.): Spiel- und Theaterpädagogik: ein Modell. Berlin: Hochschule der Künste 1990.

2 Vgl. Hans Martin Ritter: Prozesse und Produkte. In: ebd., S. 31–45.

Die fachdidaktische Perspektive - Didaktik im Plural

Der vorliegende Band nimmt die Idee und das Konzept der 1990 erschienenen Publikation auf. Zu Wort kommen Lehrende, Studierende, Absolventinnen und Absolventen der Studiengänge Theaterpädagogik und Darstellendes Spiel an der Universität der Künste Berlin. Dabei geht es zum einen um eine Bestandsaufnahme: Was wird gelehrt, wie wird es gelehrt, wie gehen Studierende mit diesem Angebot um und auf welche (Berufs-)Praxis treffen Inhalte und Arbeitsweisen aus dem Studium, wie werden sie adaptiert, verändert, verworfen?

Zum anderen geht es um die Überlegungen und Konzepte, die hinter der jeweiligen Lehrpraxis stehen, also um die implizite und explizite Didaktik der theaterpädagogischen Lehre an der Hochschule. Die Frage „Was tue ich hier und warum?“³ könnte also ein Untertitel jedes einzelnen der hier veröffentlichten Beiträge sein. Selbstverständlich handelt es sich um eine unzulässige Vereinfachung, im Kontext dieses Bandes von *der* Didaktik zu sprechen. Aus den hier versammelten Beiträgen lässt sich nicht *eine* Fachdidaktik extrahieren. Es handelt sich vielmehr um eine Didaktik im Plural, die sich in der Vielstimmigkeit der Beiträge und ihrer Autorinnen und Autoren ausdrückt.

Mein Interesse als Herausgeberin besteht ausdrücklich nicht in einer Synthese der differenten Perspektiven. Vielmehr besteht es in der *Suche* nach fachdidaktischen Bausteinen/Elementen, die aus den vielfältigen Erfahrungen der hier zu Wort kommenden Autorinnen und Autoren gespeist werden und durch die die Dimensionen einer Fachdidaktik der Theaterpädagogik auf induktivem Weg abgesteckt und gleichzeitig eröffnet werden können. *Theaterpädagogik* bezeichnet dabei die diversen Formen der Theaterarbeit in schulischen und außerschulischen Bildungszusammenhängen. Der Begriff der *Fachdidaktik* wird entsprechend nicht nur im üblichen Sinn als die Theorie vom Unterrichten eines Schulfachs – in diesem Fall des Schulfachs Theater – verstanden, sondern erweitert auf die Theorie und Lehre von der Vermittlung von Theater in schulischen und außerschulischen Feldern.

Die Entscheidung für die induktive Annäherung an eine Fachdidaktik, ausgehend von den heterogenen Konzepten und Erfahrungen der Lehrenden und Lernenden, hat selbstverständlich auch Konsequenzen für die Verortung der Fachdidaktik im Verhältnis zu den Bezugsdisziplinen. Prinzipien des Lehrens und Lernens in der Theaterpädagogik werden in erster Linie ausgehend vom Wissen des Faches, hier also der Kunst des Theaters, reflektiert. Vorstellungen Allgemeiner Didaktik oder erziehungswissenschaftliche Einordnungen, zu denen sich fachdidaktische Konzepte üblicherweise positionieren, treten demgegenüber in den Hintergrund.

Eine weitere zentrale Frage ist das im Kontext von Fachdidaktiken immer wieder diskutierte Verhältnis des didaktischen Wissens zum Wissen der Praxis. Dieses Verhältnis gestaltet sich in handlungsorientierten Disziplinen wie den künstlerischen Fächern oder im Sport möglicherweise weniger widersprüchlich als in theoretischen Fächern, da fachliches Wissen zum großen Teil von vornherein als Handlungswissen vorliegt. Aller-

³ Vgl. Hentschel, Ulrike/Pinkert, Ute: Was tue ich hier und warum? In: Zeit-

schrift für Theaterpädagogik, Heft 53, 2009, S. 19–22, vgl. auch den Bei-

trag von Ute Pinkert in diesem Band, der diese Frage explizit anspricht.

dings gilt auch hier, dass die Vorstellung einer bruchlosen Überführung von im Studium erworbenem Wissen und Können auf den jeweiligen pädagogischen Vermittlungskontext problematisch ist. Aufgabe einer Fachdidaktik ist es also über die Möglichkeiten und Bedingungen der Weitergabe von im Studium erworbenem künstlerischen Wissen und Können in pädagogischen Kontexten nachzudenken. Eine gelungene Transformation in die pädagogische Anwendungssituation hängt bekanntermaßen von zahlreichen situativen Bedingungen ab, die überkomplex und deshalb wenig vorhersehbar oder planbar sind. Auch dort, wo fachliches Wissen handlungsorientiert erworben wird und damit bereits eine größere Nähe zum Handlungswissen der Fachdidaktik besteht, gehört die Fähigkeit zur Reflexion, zum sich Zurückbeugen zur Praxis, unabdingbar zur Professionalisierung für die pädagogische Praxis.

Wie der Erziehungswissenschaftler Georg Hans Neuweg feststellt, ist Erfahrung allein kein Garant des Lernens. Vielmehr sei Professionalisierung im pädagogischen Feld „.... zu konzipieren als auf Dauer gestelltes Wechselspiel von Einlassen auf Erfahrung, Reflexion auf Erfahrung und Rückübersetzung in neues Handeln und Erfahren“.⁴

Neuweg bezieht sich dabei unter anderem auf Donald Schöns Unterscheidung von *Reflection-on-Action* und *Reflection-in-Action*.⁵ Während erstere die nachträgliche Reflexion der Praxis bezeichnet, geht es bei der zweiten Form um eine Reflexion innerhalb der sich vollziehenden Praxis. Beide Formen stellen notwendige Voraussetzungen für die Entwicklung von Professionalität in der (theater-) pädagogischen Praxis dar. Die Letztgenannte lässt sich allerdings in besonderer Weise innerhalb künstlerischer und gestaltender Produktionsprozesse ansiedeln und wird dort wesentlich von der jeweiligen Materialität der künstlerischen Produktionsweise bestimmt. In den unterschiedlichen Praktiken des Untersuchens von Material, des Entwerfens, Improvisierens, Verwerfens und Umstrukturierens lässt sich die ihnen eigene Form der Reflexion beobachten. Der Vermutung, dass damit auch eine je spezifische Form der Vermittlung einhergeht, eine immanente Didaktik der künstlerischen Praxis, soll durch die vorliegenden Beiträge dieses Bandes nachgegangen werden.

Zu den Beiträgen

Im *ersten Teil* des Bandes werden Beispiele aus der Lehre der künstlerischen Fachpraxis im theaterpädagogischen Studium vorgestellt. Im einzelnen geht es dabei um die Grundlagen des Schauspielens, um biographische und biographisch-dokumentarische Theaterformen, um Sprecherziehung, Bewegungsarbeit und Choreographie sowie um digitale und analoge Medien im Theater am Beispiel der Video- und Maskenarbeit.

In den Beispielen geht es vor allem um Nahaufnahmen der Arbeitsweisen und der je spezifischen mit ihnen einhergehenden Lehr- und Lernformen.

Dass diese nicht auf eine Methodik oder gar auf methodisch festzulegende „Rezepte“ zu reduzieren sind, sondern zunächst ‚am eigenen Leib‘ erfahren werden müssen, um so zu einem eigenständigen und der jeweiligen Situation angemessenen Umgang in

⁴ Georg Hans Neuweg: *Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft*. In Heid, Helmut/Harteis, Christian (Hg.): *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens?* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2005, S. 205–228, S. 217.

⁵ Vgl. Donald A. Schön: *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith 1983.

der späteren Berufspraxis zu befähigen, liegt für alle Autorinnen und Autoren auf der Hand. Zentral ist dabei das Spannungsfeld zwischen der Eröffnung von künstlerischen Erfahrungen und den mit ihnen verbundenen Reflexionen und Erkenntnissen. Dieses Feld gestaltet sich in Abhängigkeit vom Lehrinhalt unterschiedlich. Darüber hinaus sind die zu gewinnenden Erkenntnisse abhängig von der Position, die die Studierenden in diesem Feld – als Agierende oder als Beobachtende – einnehmen. Die Unterschiede dieser Perspektiven und der damit verbundenen Einsichten werden an zahlreichen Beispielen von Übungen aus den Schauspielgrundlagen, aus der Sprecherziehung, der Bewegungsarbeit, Choreographie oder der Arbeit mit Masken deutlich (vgl. dazu die Beiträge von Eberhard Köhler, Beate Krützkamp, Adalisa Menghini, Friederike Lampert und Matthew Burton). Eine spezifische Ausprägung findet der Wechsel von Position und Perspektive in der Entwicklung der biographischen Etüde (vgl. dazu den Text Mario Portmann). Am Beispiel der Positionen von Fragendem und Antwortendem zeigt sich welche Aufgabe eine mäeutische Vorgehensweise⁶ in künstlerischen Lehr- und Lernprozessen erfüllen kann.

Als ein weiteres wesentliches Prinzip des Lehrens und Lernens in der künstlerischen Praxis kann das des Suchens und des Untersuchens von Materialien herausgestellt werden. In diesem Zusammenhang werden auch die verzweigten und wenig linearen Verläufe dieser Suchbewegungen angesprochen. Alle Autoren und Autorinnen verweisen auf dieses Phänomen. Diese Form der mäandernden Annäherung an das Material zeigt sich sowohl im Umgang mit aus biographischen Recherchen gewonnenem Material (vgl. den Beitrag von Gudrun Herrbold) als auch im Umgang mit medialen Formen des Theaters, bis hin zu deren technischen Realisierungen, die als Work in Progress verstanden werden (vgl. den Beitrag von Claudia Lehmann). Fehler, Umwege, Irrtümer werden aus dieser Perspektive nicht als defizitär angesehen, sondern sind notwendige Schritte im Lernprozess, die nicht selten entscheidende Erkenntnisse auf dem Weg zur Realisierung einer künstlerischen Intention darstellen.

Der *zweite Teil* wendet sich explizit den Überlegungen zur Fachdidaktik im theaterpädagogischen Studium zu. Die didaktische Reflexion bezieht sich dabei einerseits auf unterschiedliche Studieninhalte wie Performance, Dramaturgie oder – aus der Metaperspektive des ‚Lehrens des Lehrens‘ – auf Spielleitung (vgl. die Beiträge von Ute Pinkert, Marion Hirte und Annika Vogt). Hier steht die hochschuldidaktische Perspektive auf die Lehre der Theaterpädagogik im Vordergrund. Die Beiträge dieses Kapitels thematisieren andererseits auch das Verhältnis von Hochschuldidaktik und theaterpädagogischer Praxis in verschiedenen Arbeitsfeldern, speziell im Fach Theater in der Schule oder in der außerschulischen theaterpädagogischen Praxis. Hier sind insbesondere die Texte von Karl A. S. Meyer, Volker Jurké und Johannes Kup zu nennen, die sich mit den besonderen Herausforderungen an die professionelle Haltung von Theaterlehrerinnen und –lehrern auseinandersetzen und mit den Möglichkeiten, innerhalb der fachdidaktischen Veranstaltungen im Studium darauf vorzubereiten. Die enge Verzahnung von konzeptionellen Überlegungen zur Fachdidaktik mit den Anforderungen der späteren Berufspraxis von

⁶ Als Mäeutik/Maieutik – in Anlehnung an die sokratischen Gespräche – wird eine didaktische

Vorgehensweise bezeichnet, die nicht belehrend verfährt, sondern durch gezieltes Fragen aus der Inter-

aktion zweier Dialogpartner Wissen hervorbringt.

Lehrerinnen und Lehrern bzw. Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen wird in ihren Texten herausgearbeitet. Dem viel diskutierten Praxisschock in pädagogischen Berufen wird die reflektierte Haltung zum Wechsel von Positionen und Perspektiven im Berufsfeld gegenübergestellt. Einen Blick über den Tellerrand der theaterpädagogischen Studiengänge an der Universität der Künste Berlin liefert Tom Klimant aus der Sicht des Studiengangs Theaterdidaktik an der Universität Bayreuth. Der zweite Teil schließt mit einem Beitrag von Ulrike Hentschel zu Überlegungen der Verknüpfung von Fachpraxis und Fachdidaktik vor dem Hintergrund praxeologischer Annahmen.

Projekte sind innerhalb der Theaterarbeit in der Schule und im außerschulischen Kontext eine bevorzugte Arbeitsform. Dabei wird das Projekt innerhalb der Theaterpädagogik nicht – wie in der pädagogischen Projektarbeit üblich – methodisch-didaktisch legitimiert. Projektarbeit im Fach Theater gilt vielmehr in erster Linie als eine künstlerische Notwendigkeit. Sie beruht auf der Eigenart der Auseinandersetzung mit dem künstlerischen Gegenstand, einem komplexen theatralen Arbeitsprozess mit dem Ziel einer öffentlichen Präsentation des Ergebnisses. In der Projektarbeit treffen also künstlerische Praxis, soziale Praxis und Vermittlungspraxis des Theaters in idealer Weise zusammen. Auch das theaterpädagogische Studium ist zu einem erheblichen Teil in Projekten organisiert. Die Beiträge des *dritten Teils* fokussieren ausdrücklich die Besonderheiten von Projektarbeit. Anita Fuchs zeigt die komplexen Formen der Projektarbeit aus der Sicht der Raum- und Kostümgestaltung auf und geht dabei besonders auf die Problematik der arbeitsteiligen und gleichzeitig kollektiven Produktionsweise von Theaterprojekten ein. Ursula Jenni und Katja Rothe setzen sich in ihren Beiträgen kritisch mit der Projektorientierung künstlerischer Arbeit auseinander und ordnen diese ein in den gesellschaftlichen und ökonomischen Zusammenhang des projektförmigen Arbeitens und Kommunizierens auf dem Markt von Kultur und Management. Für ihre Lehre – im Studium der Fächer Kulturproduktion bzw. Didaktik – ziehen die beiden Autorinnen ähnliche Konsequenzen, die auf eine Haltung der „Frechheit“ (Rothe) bzw. „Unterbrechung“ (Jenni) hinauslaufen und damit politische Konsequenzen im Umgang mit Projektarbeit benennen.

Der *vierte Teil* schließlich versammelt Beiträge aus der Sicht der Studierenden, Absolventinnen und Absolventen der Studiengänge Theaterpädagogik bzw. des Erweiterungsstudiengangs für das Lehramt Theater. Die Texte reflektieren das Studium aus der Position der Berufseinsteiger und zeigen auf, in welcher Weise Studieninhalte, Arbeitsweisen und während des Studiums gewonnene Erfahrungen die jeweilige Berufspraxis beeinflussen. Die Autorinnen und Autoren thematisieren darin die Möglichkeiten und Grenzen, die sie in ihren Versuchen der Übersetzung des erworbenen Wissens und Könnens in ihre Praxis als Lehrerinnen, Theaterpädagogen und Theaterpädagoginnen erfahren. Und sie zeigen, in welcher Weise das Studium zur Ausprägung einer eigenen Haltung und Handschrift beigetragen hat, die sich nun in der Berufspraxis weiterentwickelt. Die beschriebenen Entwicklungen verlaufen vom Lernen zum Lehren (vgl. die Beiträge von Laura Barzel/Laura Kohlhoff und Mira Laskowski) vom Erfahren zum Initiieren (Bodo Neemann) und vom Beobachtetwerden zum Beobachten (Anna-Lena Rode).

Das Kapitel wird abgeschlossen mit einem Gespräch zwischen Uta Plate, als Dozentin für das Fach Spielleitung, und zwei Studierenden, Eliana Schüler und Lukas Müller. Das Gespräch fand wenige Monate nach dem Seminar Spielleitung statt und reflektiert

die gemeinsame Lehr- und Lernsituation. Mit dem Titel „Jetzt-Momente lehren“ trifft dieser Beitrag einen Nerv, der alle Texte mehr oder weniger subkutan durchzieht und der auch meine Gespräche mit den Autorinnen und Autoren dieses Bandes nachhaltig beeinflusst hat. „Jetzt-Momente lehren“ bringt die Problematik auf den Punkt, die situativen und simultan ablaufenden Lehr- und Lernprozesse innerhalb des Studiums der Theaterpädagogik in die Struktur eines didaktischen Denkens zu überführen und zusätzlich in die sukzessive Ordnung eines Textes zu gießen. Diese Spannung zwischen der situativen Ordnung der Lehre in einem künstlerischen Fach (Jetzt-Momente) im und der reflexiven Ordnung einer Fachdidaktik für dieses Fach spiegelt sich auch im Titel dieses Bandes: *Theater lehren* ist ein vielstimmiger, risikoreicher, von Ungewissheiten, Balanceakten und Emergenzen gekennzeichneter Prozess. Die Didaktik, die mit solchen Prozessen korrespondiert, setzt sich dem aus, wagt etwas, kann daran scheitern und probiert erneut. *Didaktik probieren* bringt diesen Balanceakt auf den Punkt und verweist in dieser Formulierung auf die künstlerische Praxis des Theaters, mit der die Fachdidaktik der Theaterpädagogik verbunden ist.

Mein Dank gilt allen Autorinnen und Autoren, die sich auf das Wagnis eingelassen haben, ihre Erfahrungen und die dahinter stehenden Konzepte aufzuschreiben und zu teilen und die darüber hinaus viel Zeit für Gespräche aufgebracht haben, in denen ich eine Menge lernen durfte.

Danke auch an alle Studentinnen und Studenten, die durch ihre Ideen, ihre klugen Gedanken und Fragen und ihre künstlerisch-praktische Arbeit immer wieder neue Anstöße und Inspirationen liefern, ohne die ein solches Buch nicht zustande kommen könnte. Statt eines Nachworts spricht die Szene einer Theaterproduktion (Lena Albach) für sich und sie spricht von der Energie und Lust, die die Studierenden bereit sind trotz aller Herausforderungen in diese Arbeit zu stecken.

Und schließlich ein besonderer Dank an Hans Martin Ritter für das Modell zu diesem Buch und ebenso ihm und Hans-Wolfgang Nickel für das Modell, das sie mit dem Studiengang Spiel- und Theaterpädagogik für die nachfolgenden Generationen bereitgestellt und zum Modellieren frei gegeben haben.